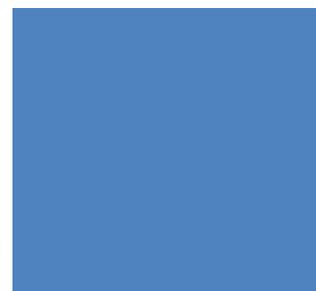
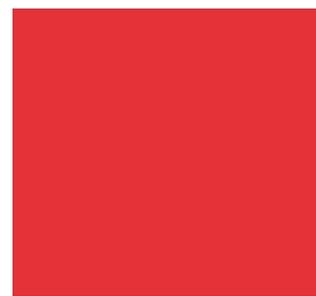




CENTRO DE
POLÍTICAS
PÚBLICAS UC

TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento



Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*

Introducción

Asegurar la calidad de la educación superior es un desafío permanente para cualquier sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento, la creciente internacionalización de la educación terciaria, y el aumento de cobertura y diversidad del sistema a nivel global.

En el mundo los sistemas de aseguramiento de calidad se vienen consolidando desde la década de los ochenta por la necesidad de contar con criterios validados de comparación entre instituciones y entre programas de estudio, en respuesta a los cuestionamientos a la legitimidad y calidad de la oferta educativa que se generan con el crecimiento sustantivo de la cobertura de educación superior. Esta necesidad se manifiesta en la mayor exigencia de rendición de cuentas a los gobiernos por el uso de fondos públicos para la educación superior y de dar garantías a la sociedad acerca de la formación que entregan las instituciones y la calidad de sus graduados.

En Chile contamos con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad desde fines de los noventa. En el año 2006 con la promulgación de la Ley 20.129, se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED)¹ como parte de este sistema, con funciones de licenciamiento de Instituciones de Educación Superior (IES)², de acreditación institucional y de programas, y de proveer información al sistema. A partir de esta ley se creó también el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) a cargo del Ministerio de Educación, que proporciona información pública respecto a las IES y sus carreras. A pesar

de que la acreditación se concibió como voluntaria, es vinculante en términos del acceso a instrumentos de financiamiento público para las IES y sus estudiantes, y sus resultados se han utilizado generalizadamente por parte de las propias instituciones como herramienta de publicidad para sus programas y carreras.

Luego de varios años desde la creación del sistema, el informe de la OECD (2009) reconoce como logro que el país haya instaurado un sistema de aseguramiento de calidad y su transición entre enfoques tradicionales de control de calidad y algunos énfasis en estimular la calidad mejorada. Las principales recomendaciones que surgen de este informe dicen relación con un mayor desarrollo del marco de aseguramiento y mejoramiento de la calidad, considerando criterios de acreditación apropiados a la naturaleza de las instituciones; incluyendo como requisitos de acreditación estándares de aprendizaje y desarrollo de competencias; la mayor participación de empleadores; y la entrega de información más completa al público y comparable a nivel internacional. Se recomienda también “elevar la vara” de la acreditación para establecer puntos de referencia más estrictos; y ampliar el rango de agencias de acreditación independientes con mayor participación de asociaciones profesionales.

Actualmente, en tiempos de intensas demandas sociales respecto a la educación superior, el tema del aseguramiento de la calidad es clave. El año 2011 se ha definido desde el Gobierno como “el año de la educación superior”, pues coincidentemente, este año la matrícula total ha sobrepasado 1.000.000 de alumnos. En este contexto, uno de los ejes de la agenda del Ministerio de Educación es el aseguramiento de la calidad, con el ob-

* En el sitio web <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/temas/> junto a este documento está disponible un anexo electrónico que entrega información complementaria.

1 Sucesor del Consejo Superior de Educación.

2 Como Instituciones de Educación Superior (IES) se entenderán Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

jetivo de “velar por una oferta de educación superior con garantías de calidad y entregar información relevante y oportuna a los postulantes y sus familias”³.

Así, se han definido algunas acciones estratégicas. La primera de ellas consiste en una evaluación internacional del sistema de aseguramiento de la calidad que se concentrará en un análisis del marco institucional y normativo existente y en la coordinación y estructura de los distintos actores del sistema, a partir de la cual se espera recibir recomendaciones para mejorar las capacidades de gestión, la efectividad y la eficiencia, la rendición de cuentas y transparencia en el aseguramiento de la calidad. Otras líneas de acción tienen que ver con el mejoramiento de los sistemas de información y la mayor orientación a postulantes y sus familias sobre posibilidades laborales.

El presente documento busca colaborar con esta agenda de aseguramiento de la calidad, identificando aquellos nudos críticos del sistema y relevando los desafíos que enfrenta la educación terciaria en la materia. Las reflexiones aquí presentadas son resultado de un trabajo de análisis y discusión de un grupo de académicos y autoridades de la UC⁴, con la expectativa de contribuir y aportar al debate respecto a la calidad en un momento clave para las futuras reformas a la educación superior. A pesar de que la discusión actual incluye múltiples temas como sistema de financiamiento o la institucionalidad, y que las recientes propuestas de cambio son sin duda relevantes en la discusión respecto de la calidad, el texto se centra fundamentalmente en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Aproximaciones al concepto de aseguramiento de calidad

No existe una definición única de aseguramiento de la calidad, sino más bien distintas aproximaciones o perspectivas desde las cuales se ha abordado el tema. Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior pueden concentrarse en mecanismos de verificación del cumplimiento de estándares mínimos, previamente validados, o bien, comprender procesos internos de mejoramiento continuo en las propias instituciones. En este sentido, el mejoramiento de la calidad se puede asociar a conseguir un mínimo de calidad en un

momento del tiempo y también a alcanzar un mejoramiento continuo y permanente de calidad.

A nivel internacional, destacan dos perspectivas desde las cuales se intenta asegurar la calidad (Santiago et al, 2008). En un primer enfoque se entiende el aseguramiento de la calidad en función de la transparencia de información y rendición de cuentas (*accountability*), asociado al control de estructuras administrativas y verificación externa del cumplimiento de estándares mínimos. En el segundo, el aseguramiento de calidad se entiende para el mejoramiento permanente (*improvement*) y está asociado al control interno y a la autorregulación de las IES para mayor efectividad de la educación que ofrecen, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos. La combinación de ambos es común en varios países, como una tendencia a ir equilibrando entre formas de control externas y la responsabilidad de las IES por su propia calidad. Desde estas perspectivas, los sistemas pueden tener funciones de control (principalmente a partir del licenciamiento de instituciones), de garantía de calidad (a través de procesos de acreditación y evaluación) y de promoción o mejoramiento permanente de la calidad (a través de mecanismos de auditoría académica, por ejemplo).

En nuestro país, la Ley 20.129 define que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior tiene cuatro funciones principales: de información, de licenciamiento de instituciones nuevas, de acreditación institucional y de acreditación de carreras o programas (art. 1). A partir de estas definiciones, se puede entender que el aseguramiento de la calidad está fuertemente orientado hacia el control y garantía del cumplimiento de condiciones mínimas de calidad a través de los procesos de licenciamiento de instituciones y de acreditación institucional y de programas, además de la generación de información en la búsqueda de mayor transparencia y rendición de cuentas.

Este esquema corresponde al contexto en que surgen los primeros mecanismos de aseguramiento de la calidad en Chile, marcado por un proceso de masificación de la educación superior y de proliferación y variedad de la oferta educativa con la incorporación de agentes privados a la provisión de educación superior; tiempo en que fue necesario regular y dar garantía de la oferta,

³ Presentación de Juan José Ugarte, jefe de la División de Educación Superior, Ministerio de Educación, mayo 2011.

⁴ Bernardo Domínguez, José Ignacio González, Roberto González, Ignacio Irrarrázaval, Guillermo Marshall, Pedro Morandé, Bárbara Prieto, Judith Schirger, Nicolás Velasco, Manuel Villalón, Marcelo Von Chrismar. Edición general: M. Angeles Morandé e Isabel Castillo. Las opiniones aquí expresadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente a la Universidad Católica.

con un fuerte énfasis en los procesos de operación y funcionamiento. A la fecha, el sistema ha intentado regular y controlar la oferta de instituciones y programas, teniendo además el propósito de instalar una cultura de la evaluación y de promover un mayor análisis institucional, entre otros.

Se observan también en nuestro sistema algunos énfasis en la autorregulación y la búsqueda del mejoramiento permanente. La ley establece que las IES podrán someterse a procesos de acreditación institucional con el objetivo de evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y de verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad (art. 15). Es por esto que los procesos de acreditación consideran siempre una etapa de autoevaluación interna, donde las IES buscan identificar fortalezas y debilidades en función del cumplimiento de objetivos y misión institucionales.

Si bien el sistema chileno combinaría ambas perspectivas de aseguramiento de la calidad en sus procesos de acreditación, se puede advertir que el mayor acento se ha puesto en la verificación de estándares mínimos en relación a los propios objetivos y políticas que cada institución establece de forma autónoma. Lo anterior, de alguna manera, restringe el concepto de calidad a la certificación de dichas condiciones, que operan como requisitos básicos de funcionamiento, siendo contraproducente para el sistema en tanto tiende a nivelar las instituciones y programas en relación a criterios más que a asegurar calidad. Esto hace de la acreditación un mecanismo insuficiente, que lejos de asegurar niveles de calidad de acuerdo al valor agregado que generan las IES en la formación de personas, en la práctica, se reduce al cumplimiento de criterios mínimos que no consideran la naturaleza de las instituciones ni su diferenciación al interior del sistema, sin entregar información sustantiva respecto a la calidad de la oferta educativa.

Por el contrario, los mecanismos de aseguramiento de la calidad debieran ser un instrumento útil para que las universidades e instituciones de educación superior generen políticas de mejoramiento de calidad de acuerdo a sus diferentes naturalezas y propósitos, de modo de entregar información relevante y garantizar una mayor transparencia del sistema. En este sentido, se hace nece-

sario replantearse el enfoque actual de la acreditación y desarrollar con mayor énfasis el fortalecimiento y la promoción de la calidad en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Aspectos críticos del sistema de aseguramiento de la calidad

A continuación se describen aquellos aspectos más críticos relativos a nuestro sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y se esbozan algunas propuestas de mejoramiento en cada uno de ellos. Se hace alusión a temas como la importancia de reconocer niveles de calidad de acuerdo a la diversidad institucional presente en el sistema; la necesidad de avanzar hacia la evaluación de resultados objetivos dentro de los procesos de acreditación; la relevancia de los sistemas de información; los costos del sistema; la necesidad de mayor rigurosidad y transparencia en los procesos de acreditación; el fortalecimiento de la institucionalidad del sistema; y algunas ambigüedades de la Ley 20.129 a clarificar y remediar.

Diversidad institucional

Como ya se ha mencionado, nuestro sistema de acreditación no está arrojando información relevante acerca de la calidad de las IES ni de sus programas. Esto se debe, en gran parte, a la unificación que hace el sistema de los tipos de instituciones y programas en relación a los criterios y resultados de la acreditación, sin reconocer la diversidad de propósitos de las IES ni las diferentes expectativas de los estudiantes y sus familias, así como tampoco la heterogeneidad del mercado laboral. De esta manera, los procesos de acreditación tienden a nivelar la oferta educativa estableciendo un piso sobre el cual no es posible discriminar de acuerdo a la naturaleza de las IES⁵, y entregando información incompleta respecto a la calidad de la educación superior al diferenciar solamente entre IES y programas “acreditados” o “no acreditados”.

Sin perjuicio de que las áreas de acreditación institucional que actualmente considera el sistema buscaron, al menos en sus orígenes, diferenciar a las instituciones –en especial a las universidades en relación a sus labores de investigación, docencia de postgrado y vínculos con el medio–, estas distinciones no son habitualmente reconocidas por la opinión pública o adecuadamente publicitadas para los

⁵ Esto tiene que ver, en buena medida, con que en sus orígenes el sistema de aseguramiento de calidad se centraba principalmente en la acreditación de la docencia, lo que actualmente no responde a la complejidad que presentan algunas universidades.

postulantes, manteniéndose la dicotomía acreditada/no acreditada como la única distinción válida⁶.

En la experiencia internacional, algunos países reconocen categorías o niveles previos en los cuales una universidad se puede acreditar. Estas clasificaciones cuentan con el debido crédito o reconocimiento social, permitiendo además agrupar IES del mismo tipo que sean comparables, dejando además de ser solamente un estándar mínimo y reconociendo niveles de alta calidad. Así también, hay experiencias de países que aplican procesos diferenciados para instituciones universitarias o profesionales, públicas o privadas, o distinguen entre programas académicos o profesionales, existiendo incluso, en algunos casos, agencias especializadas a cargo de la evaluación de cada uno de estos tipos. Un ejemplo es el de Australia, que ha desarrollado categorizaciones que permiten reconocer universidades de excelencia en investigación, utilizando como parámetro el desarrollo de determinados clusters disciplinarios y evaluando niveles de calidad en cada uno de ellos⁷.

Otra experiencia interesante es la clasificación Carnegie en Estados Unidos⁸, que agrupa instituciones de educación superior de acuerdo a 6 categorías basadas en la agregación de información proveniente de las bases de datos nacionales en un período de tiempo determinado. Estas categorías son complementarias y permiten identificar instituciones homogéneas en relación a sus funciones y a las características de sus estudiantes y académicos. Hoy por hoy, las clasificaciones utilizadas (actualizado a 2010) son las siguientes: (1) Básica o tradicional (incluye universidades de doctorado, universidades y *colleges* de máster, *colleges de baccalaureate*, *associate's colleges*; instituciones especializadas y *colleges tribales*)⁹; (2) Según programas de pregrado (de acuerdo al nivel de graduados, la proporción de grados en artes, ciencias y campos profesionales, y la proporción de postgrados en las áreas que se otorga pregrados); (3) Según programas de postgrado (de acuerdo al nivel de postgrados otorgados, el número de áreas representadas en los postgrados, y

la concentración de grados por disciplina, diferenciando las universidades que imparten doctorados de investigación); (4) Según perfil de la matrícula (de acuerdo a la composición de la matrícula en función de la proporción de alumnos de pregrado, postgrado, y niveles profesionales); (5) Según perfil del pregrado (de acuerdo a la proporción de alumnos *part* y *full time*, el rendimiento académico al ingreso y la proporción de alumnos transferidos desde otra institución); (6) Según tamaño y entorno de la institución (de acuerdo al número de alumnos, jornadas de dedicación y su lugar de residencia). Adicionalmente, existe una clasificación electiva relacionada con el compromiso con la comunidad, a la cual las instituciones adhieren en forma voluntaria.

Un desafío entonces para el sistema chileno es reconocer la diversidad de instituciones y diferenciar los criterios de aseguramiento de la calidad, de modo de lograr que el sistema entregue información veraz y reconocible por los postulantes. Esto aplica en forma especial para la diversa realidad de las universidades, ante lo cual, se estima que la acreditación debiera diferenciar de acuerdo a su naturaleza, en términos de objetivos y de las características de sus estudiantes y profesores, pues no se pueden evaluar homogéneamente a partir de los mismos parámetros. Al respecto, se propone crear alguna forma de tipología que congregue variables relevantes que permitan agruparlas y evaluarlas en función de indicadores comparables de calidad. Se postula que dicha segmentación debiera ser anterior a los procesos de acreditación, de modo de definir los parámetros de calidad que permitan comparar instituciones de similar nivel.

Una segmentación posible previa a cualquier proceso de acreditación dice relación con la misión y complejidad de una institución, lo que permitiría avanzar hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en donde las propias instituciones se autodefinan según sus propósitos, en el compromiso de mantener y mejorar permanentemente su calidad de acuerdo a su definición, y con

6 A pesar que la Ley 20.129 define y mandata un instructivo respecto a cómo las IES deben incorporar los resultados de la acreditación en su publicidad en los medios de comunicación, esta norma actualmente no se cumple.

7 ERA: Excellence in Research for Australia Initiative. Ver en <http://www.arc.gov.au/era/>

8 Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: <http://classifications.carnegiefoundation.org/> es desarrollada por The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, centro de investigación independiente. Agrupa instituciones a partir de datos empíricos, e incluye a todos los *colleges* y universidades acreditadas que otorgan grados y que están representadas en el National Center for Education Statistics Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS). Una caracterización más detallada de esta clasificación está disponible en el anexo electrónico.

9 *Colleges de Baccalaureate* corresponden a aquellos con programas de pregrado de duración 4 años. *Associates's Colleges* son aquellos que imparten programas de pregrado de 2 años. Las instituciones especializadas concentran sus grados en disciplinas específicas. *Colleges tribales* corresponden a aquellos miembros del American Indian Higher Education Consortium.

la debida acreditación que certifique ese compromiso (avanzar hacia mecanismos como la auditoría académica sería un logro en este ámbito). A nivel de universidades, se considera adecuado incluir una segmentación más detallada que reconozca los diferentes niveles de complejidad que pueden ostentar en las actividades que desarrollan en relación a la generación de conocimiento e innovación (labor de investigación), y a la formación de personas (labor de docencia), tomando en cuenta las características de los alumnos y de los profesores que las componen.

Existen algunas clasificaciones que pueden ser aplicadas como *universidades complejas*, que se refiere a aquellas que además del rol de docencia tienen una fuerte orientación hacia la investigación, innovación, o generación de conocimiento (para esta clasificación puede ser útil aplicar criterios homologables a las áreas de acreditación actual); o *universidades de docencia*, que se centran principalmente en la formación de personas. Estas clasificaciones permiten pensar en indicadores comparables, que tengan que ver con el perfil de los profesores que contrata una universidad (por ejemplo, porcentaje de profesores de jornada completa con doctorado o postgrado) y la selectividad de una universidad respecto de los alumnos (ya sea respecto a sus habilidades al ingreso como puntajes PSU o notas de enseñanza media, o respecto al desempeño posterior de sus egresados como resultados en exámenes de egreso).

En cualquier caso, sería necesario desarrollar con mayor detalle estas categorías u otras. Luego, se podrá diferenciar los criterios de evaluación para los procesos y resultados de la acreditación en función de los niveles de calidad alcanzados en cada categoría, ante lo cual se considera necesario contar con alguna clasificación más accesible al público y fácilmente socializable (por ejemplo, A, B, C; 1, 2, 3) que permita distinguir los tipos de acreditación de calidad por niveles.

Evaluación de procesos y resultados

El actual desarrollo de la educación superior en Chile plantea desafíos mayores para el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa, entre los cuales destaca la necesidad de avanzar hacia la evaluación de resultados para resguardar la calidad y arrojar infor-

mación relevante al sistema. Como ya se mencionó, la acreditación hoy en día está más bien enfocada en los procesos, lo cual respondió a un momento histórico de masificación de la educación terciaria, objetivos que en una nueva etapa deben ser replanteados. El énfasis en los procesos ha llevado de alguna manera a homologar la calidad de la educación superior a la existencia de procedimientos al interior de las IES, institucionalizándose incluso en las propias estructuras u organización de las mismas.

Por otra parte, la ley no es explícita en relación a la evaluación de resultados de los procedimientos de acreditación, pues al revisar algunas menciones al respecto en el texto legal, no queda claro si se trata de evaluar resultados objetivos o si refiere más bien a evaluar la existencia de procedimientos para asegurar esos resultados como ejecución de los procesos.

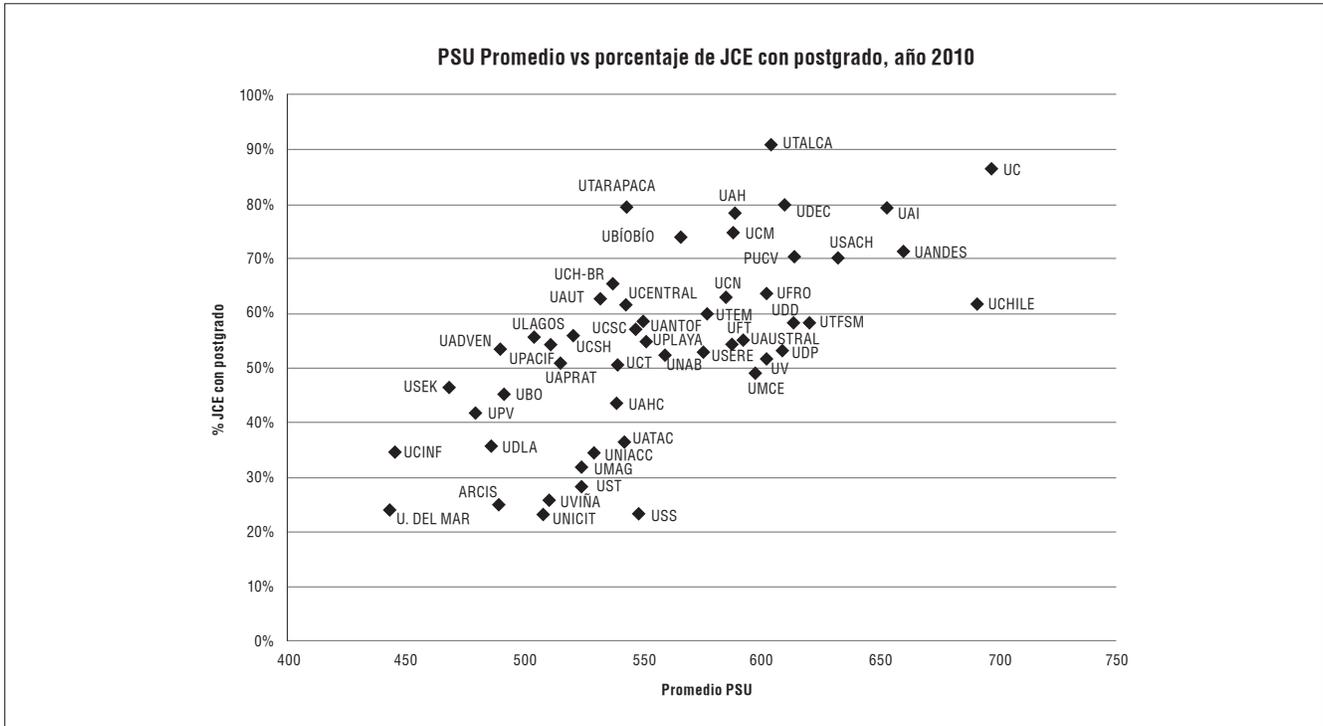
Con todo, nuestro sistema debe avanzar hacia la acreditación por resultados, a partir de la construcción de indicadores que permitan elevar la vara de evaluación de calidad. Si bien es necesario continuar con la verificación de procesos, en complemento se debe avanzar en la incorporación gradual de parámetros objetivos y comparables en función de los resultados relativos a estudiantes, profesores y egresados; como así también respecto a estándares relativos a la investigación¹⁰.

Actualmente existen plataformas de información que permitirían obtener indicadores de resultados y entregar mejor información respecto al desempeño de la Educación Superior, indicadores que se encuentran ausentes de la acreditación. Estos indicadores de resultados pueden referirse a los estudiantes considerando, por ejemplo, los puntajes PSU o notas de enseñanza media al ingresar a las IES como muestra de la selectividad de la institución, los porcentajes de retención en los primeros años de estudio, porcentajes de graduados, entre otros¹¹. En relación a los profesores, indicadores posibles tienen que ver con títulos y grados obtenidos asociados a la jornadas laborales (por ejemplo, porcentaje de profesores de jornada completa con doctorado) y en relación a la proporción profesor/alumno, dependiendo por cierto de la naturaleza disciplinaria de los programas (ver ejemplo en gráfico 1).

10 Actualmente, el principal indicador de investigación es la publicación de artículos científicos de calificación ISI, lo que no necesariamente aplica a todas las disciplinas, dejando fuera además la creación artística.

11 La incorporación de estos indicadores pueden ser criticada en relación a la posibilidad de manipulación por parte de las IES, pudiendo convertirse en un incentivo perverso en relación a retener o titular alumnos que no estén debidamente calificados.

Gráfico 1 | Puntajes PSU promedio de los alumnos ingresados en relación a la dotación de profesores con postgrado



JCE: Jornadas Completas Equivalentes.
Fuente: SIES, 2010.

En cuanto a los egresados, interesa generar indicadores que apunten hacia resultados de aprendizaje o empleabilidad por carreras y por instituciones. Lo más cercano a los resultados de aprendizaje son los exámenes de egreso, área en la cual el país ha avanzado en carreras como Medicina o Pedagogía, en un esfuerzo por entregar indicadores de calidad respecto a la preparación de sus egresados. Actualmente, los resultados de los exámenes no se correlacionan con los datos relativos a los años de acreditación de las instituciones ni de los programas, lo que pone en alerta el sistema de aseguramiento de calidad por el lado de la acreditación, dando cuenta de que el sistema no mide resultados sino procesos, relevando aún más la necesidad de contar con mecanismos que se acerquen a indicadores objetivos de calidad.

Para avanzar en esta materia, exámenes de este tipo se podrían aplicar a otras carreras profesionales como Derecho o Psicología, de modo de ir generando una cultura de medición de la calidad de los egresados que salen al mercado laboral. Un desafío no menor es incorporar la

evaluación de dimensiones prácticas en estos exámenes como una forma de medir competencias además de conocimiento; en el caso de Medicina se han hecho algunos esfuerzos al respecto. Otra alternativa es avanzar hacia mecanismos de habilitación profesional que permitan entregar información a empleadores, postulantes, a las propias IES y a la sociedad toda acerca de la preparación de los egresados de la educación terciaria, actualmente una deuda del sistema de aseguramiento de la calidad¹².

También en relación a los egresados, se reconoce la necesidad de contar con resultados de empleabilidad respecto a las carreras y por instituciones, así como también niveles de renta alcanzados como información especialmente relevante para los postulantes y los propios estudiantes. Sin embargo, surgen ciertas aprensiones respecto a la incorporación de este tipo de indicadores en los procesos de acreditación, en tanto pueden no ser fieles a la realidad, ya que hay otras variables intervinientes asociadas al comportamiento de la economía y del mercado laboral, o bien características de origen

12 El artículo 5° transitorio de la Ley 20.129 establece que corresponderá al Ministerio de Educación desarrollar un Sistema Nacional de Certificación y Habilitación Profesional, cosa que a la fecha no ha ocurrido.

asociadas al capital humano. Por otra parte, es necesario contar con indicadores correctamente contruidos. En el caso de la empleabilidad, por ejemplo, se debe considerar que ésta no se puede medir sobre la base de todos los graduados, sino de quienes buscan obtener empleo, pues hay algunos que siguen estudiando y no por eso tendrían menor empleabilidad sus carreras¹³.

Con todo, reconociendo el riesgo de incluir como parte de la acreditación indicadores de resultados susceptibles de manipular por las IES, así como la importancia de reducir los incentivos asociados a ello, es necesario seguir buscando indicadores válidos que permitan obtener información objetiva respecto a las posibilidades de empleo y niveles de renta esperados, entregando información a estudiantes y postulantes y que permita ajustar de alguna manera la oferta educativa a las expectativas de los mismos. En este sentido, deben considerarse indicadores lo suficientemente específicos, válidos y confiables, independientes de variables externas y no susceptibles de ser manejados por las instituciones.

Sistemas de información

Una de las principales herramientas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior son los sistemas de información, pues la generación de información confiable es fundamental para la mayor transparencia y eficacia del sistema. Lo anterior se vuelve especialmente relevante en un contexto de variedad de instituciones y programas como el nuestro, donde además se utilizan criterios comunes de acreditación. Por tanto, se requiere de sistemas robustos e integrados de información, que funcionen como bases de datos compatibles y dinámicas, que no dupliquen datos y que entreguen información válida respecto de las IES y sus programas.

En este sentido, se reconoce la importancia de contar con un sistema de información integrado –actualmente los principales sistemas de información son SIES del Ministerio de Educación e INDICES del CNED– que permita almacenar y gestionar información confiable y verificable, pues en gran parte los datos se obtienen por auto reporte de las propias instituciones. Contar con datos de calidad permitiría además generar indicadores relati-

vos a resultados y procesos respecto a IES y programas, útiles para los procedimientos de aseguramiento de la calidad y para los estudiantes y postulantes, las IES y los empleadores, a un menor costo.

Por otra parte, para que la información sea confiable e independiente, una buena alternativa sería que fuese administrada por una entidad distinta del Ministerio de Educación. Actualmente, nuestro sistema oficial de información de la educación superior –SIES– está a cargo de dicho ministerio, quien tiene la atribución de centralizar y manejar la información, a la vez que ostenta de otras funciones relativas al licenciamiento de instituciones, el financiamiento, entre otras, en relación a la educación superior. Una posibilidad que se vislumbra, es que este sistema de información fuera centralizado en un ente fiscalizador como la futura Superintendencia de Educación Superior, de llegar a concretarse.

Costos de la acreditación

Un aspecto crítico del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior dice relación con la magnitud de recursos asociados. Los costos del sistema se dividen en costos directos, indirectos y estatales. Los primeros se refieren a los aranceles que las IES deben pagar a una agencia acreditadora o a la CNA por acreditar una carrera, un programa de postgrado o bien acreditación institucional. Los costos indirectos, por su parte, se refieren a los costos internos en que cada institución debe incurrir en el proceso de elaboración del informe de autoevaluación, el proceso de recolección de la información, el tiempo de académicos y funcionarios en elaborar el informe, entre otros aspectos. Finalmente, los costos estatales se refieren a los aportes que el Estado realiza a través de la Ley de Presupuesto para el cumplimiento de la Ley 20.129¹⁴.

Realizar una estimación completa de los costos de acreditación resulta, por tanto, una tarea de gran complejidad y no existen cifras al respecto. Como aproximación, solo en costos directos, una estimación de Gonzalo Zapata arroja la cifra de \$8.632 millones (\$ de diciembre de 2010) para el periodo 2006-2010. Los costos estatales del mismo periodo ascienden a \$6.307 millones¹⁵.

13 Actualmente en el Sistema de Información de la Educación Superior que maneja el MINEDUC, SIES, se incluyen algunos indicadores de empleabilidad de carreras por institución. En este caso, el indicador se calcula sobre el total de egresados, lo que puede inducir a error. Por ejemplo, en carreras de Medicina figuran con peor nivel de empleabilidad en el primer año la Universidad de los Andes (80,8%), la UC (85,9%), o la Universidad de Chile (92,5%) (a pesar de sus buen desempeño en exámenes de egreso) en comparación a las otras universidades que ostentan niveles de empleabilidad mayores a 95%.

14 Este ítem se registra bajo Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Gastos de Operación de Educación Superior, Subtítulo 2403003.

15 Zapata, G. (coord.), Rojas, A. y Tejeda, I., próximamente 2011. "Informe de Educación Superior en Chile 2005-2010". En: CINDA/UNIVERSIA. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Sin embargo, respecto a los costos directos cabe hacer notar que para el año 2010, solo 653 programas estaban en decisión de acreditación de un total de 9.040 elegibles para acreditación (esto es, un 7,2%), por lo que si se pretendiera que todos los programas estuviesen acreditados, el costo directo sería al menos 10 veces superior.

Más relevante aún es considerar cuál es el valor de la acreditación y si es que realmente aporta al proceso de aseguramiento de la calidad, con el fin de considerar si ese valor se condice con el costo económico del proceso. En este sentido, se considera que el sistema no está siendo efectivo en asegurar la calidad, a pesar de los recursos invertidos.

El significativo nivel de recursos que se invierten tiene que ver especialmente con la gran cantidad de programas de educación superior disponibles que requieren ser acreditados (aun cuando la acreditación es voluntaria, su generalización la convierte prácticamente en una obligación o exigencia del mercado). Por otra parte, los cortos períodos de vigencia de la acreditación (en algunos casos un año), hace incurrir también en mayores costos a las IES o programas que deben actualizar sus procesos con mayor frecuencia para mantenerse acreditados.

Una alternativa que se prevé para disminuir los costos del sistema, es reducir los procesos de acreditación a una selección de programas o carreras para instituciones que obtengan la acreditación institucional máxima o los mejores niveles de acreditación de calidad. La acreditación institucional puede ser menos costosa y menos intensiva en términos de tiempo para las propias instituciones que la evaluación de programas, debido al gran número de programas de pre y postgrado que se imparten actualmente en el sistema.

A nivel internacional, los altos costos de la acreditación son también una preocupación y se han empleado algunas estrategias que conjugan distintos elementos como acreditación institucional en conjunto con acreditación de unidades académicas o facultades; acreditación institucional en combinación con la acreditación de una muestra de programas (por ejemplo carreras reguladas o que llevan a título profesional), u otras alternativas como incorporar en las exigencias de acreditación institucional el compromiso de evaluar externamente algunos de sus programas.

Combinar procesos de acreditación institucional con una muestra reducida de acreditación de programas se

vislumbra como una alternativa viable para enfrentar los altos costos que implican los procesos de acreditación. En todo caso, cualquier alternativa de este tipo que haga vinculante la acreditación institucional para la acreditación de programas, debe considerar un mejoramiento sustantivo de los procesos de acreditación institucional, tema que se discute en el apartado a continuación.

Rigurosidad y transparencia de los procesos de acreditación

Uno de los puntos más críticos del actual sistema de acreditación es la calidad y transparencia de sus procedimientos –en parte por la ausencia de reglamentos, de la Ley 20.129–, lo cual repercute en la efectividad del sistema para asegurar la calidad y en su legitimación social. En efecto, parte de las recomendaciones de la OECD al sistema chileno en 2009 tiene que ver con el mejoramiento y fortalecimiento de los procesos de acreditación en sus distintas etapas.

• Criterios de evaluación

En primer lugar, un aspecto relevante a revisar tiene que ver con los criterios de evaluación que se aplican para la acreditación y la necesidad de precisar y homologar estos criterios a nivel de pares evaluadores, agencias acreditadoras y su conocimiento por parte de las IES u otros actores. En la experiencia de Estados Unidos, los estándares de evaluación se establecen en conjunto con las IES lo cual permite contar con criterios de mejor calidad y debidamente compartidos y socializados con las instituciones a evaluarse. También en otros países de la OECD se considera la participación de empleadores, egresados u otros actores en los distintos procedimientos, incluso como pares evaluadores, como una forma de ampliar la participación de los distintos *stakeholders* en los procesos de aseguramiento de calidad.

Actualmente en nuestro país, los criterios se han definido desde la CNA de acuerdo a lo que indica la Ley 20.129, criterios que son esencialmente de carácter cualitativo y adolecen de parámetros concisos de evaluación. Esta falta de precisión los hace difíciles de aplicar, prestándose además para interpretaciones por parte de los evaluadores, en especial cuando se utilizan términos como “suficiente”, “aceptable” o “satisfactorio” que no constituyen estándares y nada indican respecto al cumplimiento de un criterio.

La indefinición de parámetros de evaluación ocurre tanto a nivel de la acreditación institucional como de carreras

y programas de postgrado. En el primer caso, la ley solamente establece criterios generales a aplicar en la acreditación institucional, haciendo mención a las áreas de acreditación obligatorias y estableciendo un conjunto de criterios para las áreas opcionales. En este sentido, la normativa deja bastante indefinido lo que se puede acreditar en estas áreas electivas, sin una descripción más precisa de lo que se entiende por cada una de ellas, lo que se hace más evidente en especial en relación al área de vinculación con el medio. De aquí que la redacción de un reglamento que norme y transparente en forma más específica los criterios utilizados para la toma de decisiones respecto a la acreditación institucional es esencial, pues tampoco en las guías de autoevaluación o evaluación externa se definen con mayor precisión estos parámetros.

En relación a los criterios de evaluación de carreras o programas de pregrado, se ha hecho poco esfuerzo por actualizarlos y por incorporar elementos de resultados para la acreditación. Dentro de los criterios, no se definen estándares o parámetros específicos sobre los cuales evaluar su calidad, siendo insuficientes los existentes (perfil de egreso, recursos existentes y capacidad de autorregulación).

Por otra parte, en relación a las carreras de acreditación obligatoria, se advierte la necesidad de regular la acreditación de carreras sin egresados, pues actualmente son sometidas a procesos de acreditación con poco tiempo de operación y sin haber enterado los años correspondientes a un ciclo de formación. Si bien hay recomendaciones de parte de la CNA para considerar los criterios de acreditación de acuerdo a la etapa de desarrollo del programa, la lógica subyacente es la misma que se aplica a programas con varias cohortes de egresados, y ciertamente, el hecho de fijar un número máximo de años (actualmente son tres años) de vigencia de la acreditación de estos programas sin egresados, no resuelve el problema. En este sentido, se propone diferenciar los programas nuevos de acreditación obligatoria con algún tipo de acreditación provisoria y ajustada a la etapa de desarrollo de los programas de modo de que sean procesos útiles para corregir falencias en forma temprana y oportuna. Esta acreditación podría ser re-evaluable, cada dos años por ejemplo, con objetivos específicos acordes a la etapa de consolidación de un programa.

Otro tema relativo a los criterios de evaluación tiene que ver con la necesidad de reconocer la existencia de sedes

y jornadas en los procesos de acreditación¹⁶. Actualmente el sistema puede acreditar una IES sin haber revisado sus sedes ni sus carreras o programas, así como tampoco aquellas de doble jornada, lo cual se presta para obtener una visión sesgada respecto a una institución ya que no siempre son de similar calidad. Si bien existen IES que disponen de muchas sedes o modalidades de estudio diurnos y vespertinos y que la revisión externa de cada una puede volver la acreditación impracticable, su evaluación no debiera dejarse al arbitrio de los evaluadores o agencias acreditadoras. En este sentido, debiera al menos incorporarse como criterio de evaluación la existencia de políticas comunes para el funcionamiento y promoción de la calidad de las sedes y sus modalidades de programas al interior de una institución.

- **Calidad de pares evaluadores y agencias acreditadoras**

Un tema que es también preocupación a nivel nacional e internacional tiene que ver con la calidad e independencia de los pares evaluadores y las agencias de acreditación. En relación a los pares, preocupa la disparidad en sus capacidades para evaluar la diversidad de instituciones y programas (en especial para postgrado) y la objetividad en la aplicación de criterios de evaluación. En este sentido, la incorporación de evaluadores internacionales podría ser una buena medida en algunos casos. En otras experiencias, se trabaja en capacitar a los evaluadores con instancias formales de capacitación, lo cual también puede ser un avance en este sentido. Con respecto a las agencias acreditadoras, preocupa la diversidad de ellas en términos de calidad así como también la aplicación de criterios de evaluación que no están necesariamente precisados ni reglamentados, siendo fundamental la dicción del reglamento pendiente.

En relación a las inhabilidades, en ambos casos se requiere de un mayor resguardo de conflictos de intereses y una adecuada fiscalización de su funcionamiento. A la luz de la experiencia norteamericana en relación a los esfuerzos por asegurar la calidad de la acreditación desde la creación/autorización de las agencias acreditadoras, se estima que en nuestro país dichas agencias debieran ser acreditadas o certificadas internacionalmente (acreditación de acreditadores) y debidamente fiscalizadas, en pos de entregar mayor transparencia respecto a sus procedimientos, la calidad de sus evaluadores, así como de las inhabilidades (y las de sus evaluadores), en

16 Los títulos otorgados por las instituciones no distinguen sede ni jornada lo que, para tener coherencia con lo propuesto, también se debiese modificar.

conocimiento de irregularidades que actualmente ocurrirían y que no son debidamente sancionadas.

- **Plazos de la acreditación**

Dentro de los procesos de acreditación, el pronunciamiento o dictamen de la CNA y de las agencias respecto a la acreditación incluye un plazo de vigencia en que una IES o programa podrá contar con la acreditación. De acuerdo a la ley, el plazo máximo es de 7 años para la acreditación institucional y programas de pregrado, y de 10 años para programas de postgrado. Si bien la diferenciación por años de acreditación puede haber buscado en sus orígenes distinguir por niveles de calidad, actualmente esta señal es confusa y finalmente eleva los costos totales del sistema.

Por otro lado, se estima que no tiene mayor sentido acreditar a las instituciones o programas por menos años de lo que duran sus ciclos de formación, considerando que lo que se pretende finalmente es asegurar a los estudiantes la calidad de la enseñanza que se está entregando en un ciclo completo de formación. Tampoco es coherente acreditar a un programa o carrera por un período mayor al que ha sido acreditada la institución que lo imparte.

En este sentido, de acuerdo a la experiencia norteamericana, lo más adecuado sería acreditar o no acreditar, por períodos de tiempo razonables y en el caso que haya observaciones, condicionar la acreditación al cumplimiento de dichas observaciones en un período determinando. En la experiencia de países de la OECD, hay varios de ellos que condicionan la acreditación al cumplimiento de las recomendaciones. También se considera la posibilidad de diferenciar la vigencia de la acreditación por alta calidad, siendo una década un tiempo razonable pues permite cambios sustantivos a más largo plazo.

Se proponen entonces ciclos de acreditación –tanto para instituciones como para carreras y programas– en tres tramos. Un primer tramo de 10 años para instituciones de excelencia; un segundo tramo de acreditación por 6 años; y un tercer tramo de 2 años correspondiente al condicionamiento de la acreditación al cumplimiento de observaciones, luego de las cuales y una vez verificados los mejoramientos, podrían acceder al siguiente tramo de 6 años.

- **Pronunciamiento de entidades acreditadoras**

En relación a las etapas de la acreditación, la ley contempla las de autoevaluación, evaluación externa y pronunciamiento de la CNA y de las agencias acreditadoras. En cuanto a esta última etapa, surge la inquietud respecto

a los contenidos de los Informes de Pronunciamiento de la CNA y de las agencias (dictamen), pues al tratar los temas en forma demasiado general, no se indica con claridad a las IES los problemas identificados o las áreas de posible mejoramiento. Esto produce ineficiencias e inconsistencias en los procesos de reacreditación, pues las agencias acreditadoras solamente cuentan con estos informes como único parámetro para evaluar el progreso desde la acreditación anterior.

- **Institucionalidad del sistema**

En relación a la institucionalidad del sistema, y al funcionamiento de la Comisión Nacional de Acreditación, surgen varias aprensiones. Respecto a la CNA y sus integrantes, la ley define algunos requisitos para integrar dicha comisión; sin embargo, su composición se encuentra inclinada más bien hacia perfiles relativos a la gestión o a la docencia de pregrado, y en menor medida hacia perfiles más académicos de investigación o postgrado, lo cual hace dudar de sus capacidades para certificar estos aspectos en instituciones de mayor complejidad. La misma situación se produce en las instituciones y carreras vocacionales y técnicas. En este sentido, una segmentación previa de las instituciones ayudaría a superar estas dificultades, pues se podrían considerar personas idóneas para cada categoría a evaluar y certificar a las distintas IES y sus programas.

Otro tema relativo a la institucionalidad es la superposición de funciones que compete a la CNA, pues además de ser una agencia autónoma que resuelve los dictámenes respecto de la acreditación de las instituciones y programas, y autorizar y supervisar el funcionamiento de agencias acreditadoras, puede cumplir a su vez un rol como entidad acreditadora en algunos casos para programas de magíster y es también, en todos los casos, la encargada de acreditar los doctorados. Lo anterior, además de constituir un problema de diseño institucional por no tener una adecuada separación de funciones entre la formulación de las políticas (definición de criterios de acreditación), la fiscalización (autorización y supervisión de agencias) y la provisión del servicio (acreditación), puede provocar conflictos de intereses en los procedimientos de acreditación al tener la posibilidad de generar recursos propios por medio de las acreditaciones. Además, siendo la CNA la encargada de supervisar a las agencias, en el caso en que sea ella quien acredite, esta función queda sumida en un vacío.

Existen, asimismo, ciertas imprecisiones respecto a las atribuciones de la CNA y el CNED en algunos ámbi-

tos en tanto la ley establece a las IES la posibilidad de apelar ante este último organismo por los resultados de acreditación institucional, sin ser suficientemente clara en definir las instancias de apelación y su relación con la aplicación de sanciones a cargo de la CNA. Además, la ley no precisa un tratamiento sistemático de cómo apelar ante el CNED ni los alcances de las atribuciones del mismo en dichas apelaciones.

En particular, en relación a la supervisión de las agencias, si bien la ley define esta atribución en la CNA y la posibilidad de aplicar sanciones por no cumplimiento de obligaciones, en la práctica no hay una adecuada fiscalización del sistema, ni existe alguna entidad independiente que pueda recoger denuncias, investigar, transparentar y establecer sanciones por irregularidades. La CNA debiera cumplir este rol, sin embargo, esto se ve dificultado por ser “juez y parte” del proceso y también por la falta de competencias técnicas para ello.

Ambigüedades de la Ley 20.129

La Ley 20.129 sufre de problemas u omisiones en su redacción que dan pie a ciertas ambigüedades que se pueden prestar para interpretaciones erróneas, lo que trae finalmente consecuencias operativas para la aplicación de la ley. A esto se suma la inexistencia de reglamentos que normalicen y especifiquen ciertos aspectos de la ley, pues a pesar que lo mandata la misma, hasta la fecha no han sido redactados.

En primer lugar, se observan inconsistencias en relación con las instancias de apelación a las cuales las IES pueden acudir en caso de disconformidad con resoluciones de los procesos de acreditación. Este es el caso de la apelación por años de acreditación, que de acuerdo a lo que indica la ley es posible para la acreditación de carreras, pero no para la acreditación institucional, lo cual no tiene sentido alguno. Si bien este problema tiene que ver con una modificación posterior a la promulgación de la ley, haciendo equívocamente referencia a un artículo que no corresponde, hasta la fecha no se ha corregido este error, dejando en una situación de incertidumbre a las IES que requieran apelar ante el CNED por los dictámenes de la CNA referentes a años de acreditación. Además, en este y otros casos, la ley no define un tratamiento sistemático de cómo apelar ante el CNED ni los alcances de las atribuciones del mismo en dichas apelaciones.

Otro ámbito de ambigüedad de la ley tiene que ver con los ítemes referentes a la acreditación de programas de postgrado, donde los artículos específicos se refieren indistintamente a programas de postgrado, magíster,

doctorado o especialidades médicas, sin diferenciar adecuadamente cada uno de ellos. Esto trae distintas consecuencias operativas en tanto no es claro en qué casos procede la acreditación de programas de postgrado por parte de la CNA ya que tres artículos se refieren a esto (art. 8, art. 31 y art. 46) con distintas posibles interpretaciones y persiste la duda de si es cuando una institución lo solicite (lo prefiera) o cuando no existan agencias especializadas para ello. Además, no se hace mención a los programas de doctorado, quedando éstos en un ámbito de indefinición en términos de la acreditación de acuerdo a la ley y prestándose para confusión al no hacerse las diferencias del caso, problema de nomenclatura que es necesario resolver.

En relación a las sanciones posibles de ser aplicadas a las agencias acreditadoras, la ley no es clara en determinar las conductas susceptibles de sanción, dando lugar a interpretaciones en este ámbito, pues el incumplimiento de las obligaciones determinadas para las agencias parece ser demasiado general. Como ya se comentó anteriormente, la mayor supervisión y fiscalización de las agencias debiera trabajarse con más independencia de la CNA y en función de transparentar y sancionar adecuadamente las irregularidades que puedan cometerse por parte de las agencias en los procesos de acreditación.

Desafíos para el mejoramiento del sistema

A partir de las reflexiones aquí expuestas a continuación se plantean, a modo de conclusión, los principales desafíos para el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

1. *Fortalecer el enfoque de promoción de la calidad:* Equilibrando entre mecanismos de control y garantías de calidad basados en el cumplimiento de condiciones mínimas, con estrategias de mejoramiento permanente y promoción de la calidad de las IES y sus programas, con el fin de robustecer el sistema de aseguramiento de la calidad y elevar las exigencias de calidad.
2. *Procurar la autonomía de las IES para el aseguramiento de la calidad:* Considerando la experiencia internacional de países exitosos en el aseguramiento de la calidad, fomentar la mayor autonomía y responsabilidad de las IES por asegurar la calidad de su oferta educativa y su mejoramiento continuo, más allá de los procesos de acreditación, e incorporando procesos de autorregulación como parte de sus políticas internas y de su quehacer regular.

3. *Reconocer la diversidad de instituciones y de los estudiantes y sus expectativas:* Utilizando criterios de evaluación flexibles y que se adapten a los distintos propósitos y misiones de las IES y programas. Una segmentación previa a cualquier proceso de acreditación permitiría diferenciar por niveles de calidad y entregar información relevante con indicadores comparables respecto a la calidad de IES y programas.
4. *Avanzar hacia la evaluación de resultados, sin perder de vista los procesos:* Incorporando gradualmente indicadores de calidad comparables, relativos a resultados de profesores y estudiantes, a los aprendizajes y competencias de sus egresados, además de verificar externamente la existencia de insumos y procesos que permitan asegurar la calidad.
5. *Garantizar procesos de evaluación rigurosos y transparentes:* Precisando y normalizando los criterios de evaluación; procurando su correcta aplicación por parte de los pares evaluadores y agencias acreditadoras; resguardando la calidad e independencia de éstos últimos; estableciendo parámetros claros y comparables para la acreditación en sus diferentes dimensiones; y simplificando y comunicando adecuadamente los resultados de la acreditación como información relevante y certera, útil para postulantes, estudiantes, instituciones y empleadores.
6. *Promover procesos de acreditación sustentables financieramente:* Buscando alternativas para disminuir los costos de los procesos de acreditación, dada la magnitud de recursos utilizados en la acreditación. Terminar con la acreditación diferenciada por cantidad de años, reducir las exigencias de acreditación de programas en función de acreditaciones institucionales de alta rigurosidad para IES de alta calidad, que permitan además dar mayor credibilidad al sistema y hacerlo más sustentable en el tiempo, son medidas en esta línea.
7. *Mejorar los sistemas de información:* Contando con un sistema integrado de información, que centralice bases de datos actualizadas y compatibles que entreguen información validada y verificable respecto a resultados de IES y sus programas, que permita comparar por niveles de calidad. De concretarse, una Superintendencia de Educación Superior sería una entidad adecuada para centralizar la información en reemplazo del Ministerio de Educación, como instancia que asegure independencia en el manejo de los datos y entregue información relevante respecto al desempeño de las IES, así como de los resultados globales del sistema.
8. *Perfeccionar la institucionalidad y normativa del sistema:* Regulando la debida separación de funciones al interior de la CNA y aclarando las atribuciones de ésta última, el CNED y las agencias acreditadoras, fortaleciendo especialmente la fiscalización de los procesos de acreditación, para lo que se requiere la dictación del reglamento para ley. Una nueva institucionalidad compuesta por una Subsecretaría y una Superintendencia de Educación Superior podría ser adecuada para asumir este tipo de funciones. Por otra parte, se requiere perfeccionar el marco normativo del sistema, corrigiendo las inconsistencias y ambigüedades de la Ley 20.129 y promulgando los reglamentos correspondientes.
9. *Ampliar la participación de actores y grupos de interés en los procesos de aseguramiento de la calidad:* Siguiendo las buenas prácticas a nivel internacional de incorporar a los distintos *stakeholders* involucrados en la educación terciaria en los procesos de aseguramiento de la calidad, haciendo además visibles sus necesidades y demandas, en especial de egresados y empleadores comúnmente fuera de estos procesos.
10. *Hacer más transparente y confiable el sistema en su totalidad:* Contando con mayor y mejores mecanismos de fiscalización, así como con procedimientos más rigurosos y transparentes de acreditación; asegurando la independencia de los agentes involucrados en el sistema (CNA, agencias, pares evaluadores); generando y difundiendo información validada y relevante, simple y comprensible por la sociedad toda respecto a la calidad del sistema; y que se cumpla con las normativas que se han dispuesto para hacer publicidad respecto a los resultados de la acreditación.

Referencias

- OECD y Banco Mundial, 2009. *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. y Arnal, E., 2008. *Tertiary Education for the knowledge society*, Volumen 1. Paris: OECD.
- Zapata, G. (coord.), Rojas, A. y Tejada, I., próximamente 2011. "Informe de Educación Superior en Chile 2005-2010". En: CINDA/UNIVERSIA. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

www.uc.cl/politicaspublicas

politicaspublicas@uc.cl



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 324, piso 3, Santiago.
Teléfono (56-2) 354 6637.

SEDE LO CONTADOR

El Comendador 1916, Providencia.
Teléfono (56-2) 354 5658.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS UC

- Vicerrectoría de Comunicaciones y Educación Continua • Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos
- Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas • Facultad de Ciencias Sociales • Facultad de Derecho
- Facultad de Educación • Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política • Facultad de Ingeniería • Facultad de Medicina



Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento

ANEXOS

Anexo 1: La Experiencia Internacional en Sistemas de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior¹

1. Antecedentes comunes a nivel mundial

- Momento en el que surgen o se consolidan los sistemas de acreditación se asocia a la masificación de la educación terciaria, a la diversificación de instituciones de educación superior (IES), y a la incorporación y desarrollo del sector privado como proveedores de la oferta educativa. Si bien, los sistemas de aseguramiento de calidad se venían desarrollando en Estados Unidos desde principios del siglo XX, en el resto del mundo comienzan a instalarse y consolidarse desde la década de los 80 por la necesidad de contar con criterios validados de comparación entre instituciones y entre programas de estudio, debido a los cuestionamientos a la legitimidad y calidad de la oferta educativa que se generan con el crecimiento sustantivo de la cobertura de educación superior.
- Esta necesidad se manifiesta en la mayor exigencia de rendición de cuentas a los Gobiernos por el uso de fondos públicos para la educación superior y de dar garantías a la sociedad acerca de la formación que entregaban las instituciones y la calidad de sus graduados. Además se busca otorgar mayor responsabilidad pública de las IES por los resultados obtenidos y mayor escrutinio de su desempeño. Por su parte, para la academia asegurar la calidad juega un rol importante en términos de dar señales de excelencia, del status de las instituciones y sus programas de estudio. Por último, el aseguramiento de la calidad se ha convertido (o puede convertirse) en una herramienta importante para dar señales al mercado laboral referente a las habilidades y competencias de los egresados de las IES como garantía de certificación de estándares mínimos.
- En el contexto de mayor internacionalización de la ES y la mayor movilidad de estudiantes entre naciones, también se ha vuelto relevante el aseguramiento de la calidad. Esto ha llevado a la creación de sistemas comunes o al reconocimiento mutuo de sistemas de acreditación tanto para la validación de títulos como para establecer estándares comunes a nivel profesional (la comunidad europea ha establecido este tipo de acuerdos post Proceso de Bolonia).

¹ Minuta elaborada por M. Angeles Morandé

2. Aproximaciones al concepto de aseguramiento de calidad y principales perspectivas

- No existe una definición única de aseguramiento de la calidad, sino más bien distintas aproximaciones o perspectivas desde las cuales se ha abordado el tema en los distintos países. En términos generales los procesos de aseguramiento de la calidad pueden abarcar procesos internos de mejoramiento continuo de calidad en las propias instituciones, o bien, concentrarse en mecanismos de verificación de cumplimiento de estándares mínimos de calidad previamente validados. En este sentido, mejoramiento de calidad se asocia a alcanzar un mínimo de calidad en un momento del tiempo y también a alcanzar un mejoramiento continuo y permanente de calidad.

- En este marco, destacan dos perspectivas o enfoques desde los cuales se intenta asegurar la calidad (OECD, 2008):

a) Aseguramiento de la calidad enfocado hacia la mayor transparencia y rendición de cuentas (*Accountability*): Perspectiva asociada al control de estructuras administrativas y verificación externa del cumplimiento de estándares mínimos. Se relaciona con la transparencia de la información por la necesidad de garantizar el correcto uso de recursos públicos y para salvaguardar el interés social asegurando estándares de la Educación Superior y generar niveles de garantía o confianza proveyendo información independiente y verificable de programas y IES.

b) Aseguramiento de calidad para el mejoramiento permanente (*Improvement*): Enfoque asociado al control interno y a la autorregulación de las IES para el mejoramiento continuo de la efectividad de la educación superior, permitiendo al mundo académico revisar sus aproximaciones, métodos, y analizar sus fortalezas y debilidades. Las instituciones o programas se plantean metas de superación continua, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos e incorporarse a procesos voluntarios de mejoramiento permanente con ayuda de agentes externos.

La combinación de ambas perspectivas es común en varios países, como una tendencia a ir equilibrando entre formas de control externas y la responsabilidad de las IES por su propia calidad con mecanismos internos de monitoreo y evaluación que permitan el mejoramiento continuo.

- Los sistemas de aseguramiento de calidad, pueden tener entonces 3 propósitos distintos que toman forma en diferentes mecanismos de aseguramiento de la calidad.
 - i) **Control de calidad:** Autorización para la operación de instituciones o programas. En general es de carácter obligatorio. El mecanismo es el *Licenciamiento*.
 - ii) **Garantía de calidad:** Certificación del cumplimiento de estándares mínimos, a partir de la provisión de información confiable acerca del grado en que IES y sus programas cumplen con lo que ofrecen. Puede ser de carácter obligatorio o voluntario. Generalmente se basa en procesos de autoevaluación sujetos a revisión externa, y la garantía tiene una duración acotada. El mecanismo es la *Acreditación o Evaluación*. La *Acreditación* como resultado de una verificación de estándares de IES o programas enfocada en recursos y procesos; y la *Evaluación* centrada en la calidad de los procesos de aprendizaje y desempeño de profesores con el foco en los resultados.
 - iii) **Mejoramiento permanente:** Procedimientos de autorregulación centrados en el mejoramiento continuo de una IES y cumplimiento de sus objetivos, que permiten chequear la efectividad de los procedimientos de una IES para el aseguramiento de

la calidad. El énfasis está puesto en las políticas y mecanismos para velar por la calidad de la institución. El mecanismo es la *Auditoría académica*.

3. Experiencia en países de la OECD

- En la experiencia de los países de la OECD, se han abordado los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior desde diferentes perspectivas y han adoptado distintos mecanismos para asegurar estándares de calidad. Existe un mayor predominio de sistemas enfocados hacia el *accountability*, en países como México, Chile, Corea, Polonia, Croacia, países bajos, Francia, Grecia y Suiza, utilizando mecanismos como la acreditación o evaluación. Otros países como Reino Unido se acercan más al enfoque de mejoramiento continuo en todos sus tipos de IES, y otras experiencias combinan ambos enfoques en sistemas mixtos o dependiendo del tipo de institución; países del Asia Pacífico como Australia, China, Japón, Nueva Zelanda, y en países de Europa del Norte (Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) y otros como Portugal, R. Checa y algunas regiones de España.
- En relación a los mecanismos utilizados destaca en primer lugar la Acreditación (procesos). En algunas experiencias ésta se limita solamente a instituciones o programas nuevos (Australia y Nueva Zelanda, en algunos países nórdicos y otros de Europa central). Algunos países diferencian además los procesos de acreditación dependiendo del tipo de IES, diferenciando entre universidades e instituciones profesionales o vocacionales, o por tipo de propiedad pública o privada. En países como Noruega, solo se acredita a las instituciones, y no así los programas. En otros países como Australia o Reino Unido esto ocurre solamente para las Universidades, México lo hace con sus instituciones autónomas y Suecia con las IES públicas. En la mayoría de los países es obligatoria la acreditación para todas las IES, pues se asocia en muchos casos al licenciamiento como requisito para operar, o como pre-requisito para optar a fondos públicos. La Evaluación (resultados) se aplica en especial en países donde la acreditación solo se emplea para instituciones o programas nuevos. (Ejemplos: China, Finlandia, Francia, México, Noruega, Polonia, Portugal, España y Suecia). La Auditoría se aplica en países que orientan sus sistemas de aseguramiento de calidad hacia el mejoramiento permanente generalmente en combinación con mecanismos de acreditación o evaluación (Australia, China, R. Checa, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Suecia, Reino Unido y Japón). Como mecanismo adicional, existen algunas experiencias de países que exigen legalmente que las Universidades realicen procesos internos de aseguramiento y evaluación de calidad, haciendo públicos sus resultados como una forma de enfocarse hacia la calidad, y en algunos casos validados externamente. (Ejemplos: Australia, Noruega, Reino Unido).
- Respecto a los tipos de evaluación de calidad, se realizan a nivel institucional y a nivel de programas de estudio. La evaluación institucional tiene la ventaja de requerir menos expertos y de ser menos intensiva en términos de tiempo, pues se enfoca más bien en procesos administrativos. La evaluación de programas al ser más específica, es más costosa y toma más tiempo, aunque entrega mejores y más profundas recomendaciones relativas a la disciplina a los programas. En los países de la OECD, en general se combinan la evaluación institucional con la evaluación de programas en países como Australia, México, Nueva Zelanda (solo para proveedores privados), Noruega (solo para IES profesionales). Hay países en que se utilizan procedimientos similares para acreditar instituciones y programas: Chile, China, Croacia, Estonia, Francia, Grecia, Islandia, Portugal, Rusia, Suiza. Otros países como Australia, Bélgica, R. Checa, Holanda, Nueva Zelanda, Polonia, España o Suecia se enfocan mayoritariamente en la evaluación de programas.

- En estos procesos, algunos países aplican procedimientos, criterios y estándares similares sin diferenciar por tipo de institución, otros aplican procesos diferenciados para instituciones universitarias o profesionales, públicas o privadas, o distinguen entre programas académicos o profesionales. En algunos países existen diferentes agencias a cargo de la evaluación de cada uno de estos tipos.
- La mayoría de los países de la OECD tienen sistemas de aseguramiento de la calidad de alcance nacional, aunque existen algunas experiencias en que la acreditación de IES profesionales está a cargo de niveles regionales, estatales o provinciales (este es el caso de Australia o China)². También existen acreditaciones de alcance internacional o supranacional, luego del proceso de Bolonia, los países de la Comunidad Europea han hecho esfuerzos por hacer convalidables sus procesos de acreditación, en especial para la validación de títulos o para homologar criterios de desempeño profesional. Existen agencias internacionales como la *European Quality Assurance of Register Higher Education*, o agencias norteamericanas que acreditan facultades de medicina a nivel internacional. También está la experiencia de Bélgica y Holanda que tienen un sistema común de acreditación.
- En general, la mayoría de los países cuentan con algún proceso de aseguramiento de calidad carácter obligatorio, en especial cuando se asocia como un requisito para operar, o para postular a fondos públicos. Otros tienen sistemas voluntarios, o una combinación de ambas opciones (por ejemplo en Chile la acreditación es voluntaria, con excepción de los programas de medicina y pedagogía). En relación a la frecuencia de las evaluaciones o acreditaciones, en todos los casos tienen una duración acotada, y en la mayoría opera por ciclos de 5 o 6 años, pudiendo ser revocadas para un próximo período si no cumplen con los criterios aprobados. Algunos países varían la duración de la acreditación en función de la confianza que entregan los procesos internos de aseguramiento de calidad de las IES.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden estar a cargo de organismos de gobierno con distintos grados de autonomía o directamente a cargo de reparticiones públicas. (Australia, China, Islandia, Holanda, Nueva Zelanda o Rusia). En la mayoría de los países hay sistemas mixtos donde se comparte la responsabilidad entre el gobierno y agencias privadas a cargo de implementar los procesos, con entidades diferenciadas por tipo de IES. Las agencias son principalmente de naturaleza o rubro asociado a las IES o de asociaciones profesionales.
- En relación a los grupos de interés involucrados o partícipes de los procesos de aseguramiento de la calidad, en algunos países se incorpora la participación de estudiantes, graduados y de empleadores. Los estudiantes a través de encuestas nacionales, incorporándolos como parte de los procesos de autoevaluación o incluso participando en grupos como pares evaluadores (Polonia). Los graduados participan para las evaluaciones de cursos y programas, y se considera como información muy útil para postulantes y como benchmarking entre universidades (Australia, Bélgica, Suecia, Reino Unido). Los empleadores son incorporados en menor medida, en algunos países a partir de encuestas o como expertos evaluadores.
- Con respecto a las metodologías e instrumentos que se utilizan, destacan las evaluaciones internas autónomas, autoevaluaciones, revisión externa por pares evaluadores (incluyendo a evaluadores extranjeros), o informes públicos de resultados, en muchos casos combinación de ellas. Algunos países obligan a las IES a tener evaluaciones internas

² También está el caso de Estados Unidos.

autónomas como parte de sus actividades regulares. Las revisiones externas normalmente son seguidas de procesos de autoevaluación que verifican lo que se ha establecido. Los principales instrumentos que se utilizan son guías para la autoevaluación; informes de autoevaluación (algunos países los hacen públicos otros no); visitas de evaluadores pares o comités; encuestas a graduados, estudiantes y/o empleadores; sistemas de información o bases de datos. Solo algunos países cuentan con sistemas integrados de información.

- Como parte de las metodologías de evaluación de calidad, algunas experiencias incluyen seguimiento, incluyen recomendaciones y sanciones. Son pocos países los que hacen seguimiento, algunos solo monitorean aspectos mal evaluados como China, Holanda, Finlandia, Noruega, Polonia o Suiza. Otros tienen procedimientos de seguimiento más sistémico como Croacia, R. Checa, Chile, Islandia, Japón, Suecia, Nueva Zelandia, Reino Unido. En cuanto a las recomendaciones, países como Australia exigen la implementación de recomendaciones con informes de progreso, o con requisitos legales para responder a ellas. Estonia condiciona la acreditación al cumplimiento de las recomendaciones. Otros países que entregan acreditaciones condicionadas son R Checa, Francia, Nueva Zelandia, Polonia, Suiza y Suecia; o bien reducen la duración de la acreditación. Respecto a las sanciones, algunos países las implementan por malas evaluaciones, tales como el cierre de instituciones o programas, o la pérdida de recursos públicos. En sentido contrario, también se usan incentivos en Polonia por ejemplo, entregando recursos públicos adicionales a los programas de alta calidad, como es también el caso de Australia y Nueva Zelandia.

4. Aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe

En América Latina ha habido una introducción gradual de sistemas de aseguramiento de la calidad. Existen algunos sistemas más consolidados en países como Argentina, México, Costa Rica o El Salvador. Otros países cuentan con sistemas aún en transición, como Chile, Colombia, Brasil; o en desarrollo incipiente como Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá y Nicaragua. Venezuela y Honduras no cuentan con sistemas de aseguramiento de la calidad.

- Inspirados en el Proceso de Bolonia respecto a la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad, desarrollo de metodologías y criterios comparables, se han impulsado además de la conformación de sistemas nacionales, redes de apoyo y cooperación en la región, tales como la Red MERCOSUR con criterios compartidos de aseguramiento de la calidad, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) en el 2003 en especial para la validación de títulos; además del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación.
- Respecto a la institucionalidad, en América Latina los procesos al igual que en los países de la OECD son conducidos por entidades de distinta naturaleza: agencias públicas con distinto grado de autonomía (Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Puerto Rico), de gobierno (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, R. Dominicana, Uruguay) agencias privadas (Chile y Puerto Rico) o dependientes de IES (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, R. Dominicana, Uruguay) o coexistencia de más de un tipo de agencia.
- Se han utilizado principalmente mecanismos de licenciamiento y acreditación, y también evaluación de IES, carreras de pregrado y programas de postgrado. Adicionalmente, algunos países han incorporado la acreditación de acreditadores (México, Argentina o Chile). La mayoría de estos mecanismos ha puesto foco en el control o garantía de condiciones mínimas de calidad. Experiencias como la de Colombia destacan por poner un

énfasis en la acreditación de alta calidad. En algunos países de la región se han implementado exámenes de egreso, como una forma de enfocarse hacia los resultados y medir el valor agregado de las IES.

- En general, la instalación de sistemas de aseguramiento de calidad en América Latina ha llevado a una valoración creciente de los procesos evaluativos, entregando una mayor transparencia al mercado, y promoviendo la mayor movilidad entre estudiantes y profesionales entre IES y entre países. Además se ha logrado poner límites a la creación de instituciones, dando pie a su mayor regulación (En especial en Argentina, Colombia y Chile). Otros avances tienen que ver con el establecimiento de sistemas de información, el mayor análisis institucional desarrollado en las IES, la generación de mecanismos sistemáticos de autoevaluación y también la introducción de mejoras a partir de su aplicación, la definición de perfiles de egreso de las carreras; y la formación y desarrollo de un sector de especialistas en evaluación externa.
- Como desafíos permanece la falta adecuación de criterios, normativas y prácticas para una mayor consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad; la debilidad en la promoción de modelos de gestión de las instituciones que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente de su desarrollo estratégico, la escasa preparación y capacitación de los evaluadores pares, el vacío de criterios y metodologías de acreditación de la educación a distancia; la falta mayor transparencia y difusión de los resultados de evaluación y acreditación; y la limitada articulación entre los resultados de la acreditación y los procesos de evaluación con las políticas nacionales respectivas.

5. El caso de Estados Unidos

- El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Estados Unidos es uno de los más antiguos del mundo, iniciándose a comienzos del siglo XX asociados a las carreras de medicina y luego focalizados en acreditación institucional. La acreditación en Estados Unidos incluye entidades no gubernamentales y agencias de gobierno. El sistema está a cargo de agencias acreditadoras privadas regionales constituidas por las propias IES para la acreditación institucional y de agencias profesionales especializadas para carreras o programas y a cargo de la habilitación profesional. Solamente el licenciamiento está a cargo de las autoridades estatales para todas las instituciones públicas o privadas (excepto Land Grant Universities).
- Aun cuando en general, las IES operan con bastante autonomía e independencia, el mayor énfasis o esfuerzo para el aseguramiento de la calidad desde el Estado está en el reconocimiento y autorización de las agencias acreditadoras. Una Secretaría de Educación, es la encargada de dar reconocimiento a las agencias acreditadoras y de llevar un registro de ellas, entregándoles la facultad de acreditar la calidad de instituciones y sus programas y reconociendo su autoridad para ello, en el aseguramiento de estándares de calidad aceptables para consumidores y empleadores. Esta secretaría establece procedimientos y criterios para el reconocimiento de las agencias, proceso complejo que incluye además la revisión por parte de otra entidad asesora *National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity* que da recomendaciones a la Secretaría para el reconocimiento de las agencias. Existen diferentes procedimientos para el reconocimiento inicial de una agencia, como para la continuidad de su reconocimiento, aunque estar reconocidos no es un requisito para operar, de hecho para el reconocimiento requieren demostrar al menos 2 años de experiencia en acreditación. El procedimiento incluye la observación de los

procesos de acreditación, visitas a las agencias, entrevistas a distintos actores de organizaciones ajenas a la agencia, encuestas, etc.

- Las agencias acreditadoras, son asociaciones educacionales privadas de alcance regional o nacional, las cuales desarrollan los criterios de evaluación y conducen los procesos de acreditación (acreditan o no) institucional o de programas. Las agencias profesionales son especializadas en áreas como arte y humanidades, leyes, servicios sociales y comunitarios, servicios de cuidado personal y salud.
- Existen diferentes estatus de acreditación: pre-acreditación o acreditación. También existen distintos tipos de acreditación institucional y programática o especializada (programas, unidades o departamentos que son parte de una institución). La acreditación institucional está enfocada en verificar que la IES está cumpliendo con el logro de sus objetivos, de acuerdo a los estándares. Esta acreditación la dan las agencias regionales en general. La acreditación programática la realizan agencias especializadas, aun cuando revisan aspectos que ya fueron acreditados a nivel institucional. También acreditan instituciones profesionales o vocacionales. Existe una base de datos que incluye a todas las IES y programas acreditadas por las agencias reconocidas, que alcanzan unas 6.900 instituciones y programas. Para optar a fondos públicos, muchas IES se acreditan con las agencias reconocidas oficialmente.
- Dentro de los mecanismos de acreditación se incluyen los siguientes:
 - Establecimiento de estándares de calidad por parte de las agencias acreditadoras en conjunto con las IES.
 - Autoevaluación de acuerdo a los estándares que establece la agencia acreditadora.
 - Evaluación y visitas de comités de pares evaluadores para verificar el cumplimiento de los estándares.
 - Publicación de resultados de acreditación en listados que agrupan a instituciones o programas de similar acreditación o pre-acreditación.
 - Monitoreo por parte de la agencia durante todo el proceso de acreditación.
 - Re-evaluación: para garantizar el status de acreditada o preacreditada.

6. Elementos importantes a tomar en consideración para los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educación Superior

- Importancia de equilibrar estrategias entre el control y garantía de la calidad de las IES y sus programas, con estrategias de mejoramiento permanente. La evaluación de la calidad no debe reducirse a la aplicación de un conjunto de herramientas y procedimientos técnicos, sino más bien a la combinación de mecanismos de autorregulación interna de las instituciones, con mecanismos externos de verificación, poniendo énfasis en los resultados, sin olvidar insumos y procesos.
- Necesidad de trabajar en base a definiciones flexibles y amplias que se adapten a la diversidad de instituciones, de estudiantes y sus demandas para poder asegurar la calidad y promover su mejoramiento continuo.
- Autonomía y responsabilidad de las propias IES en el aseguramiento permanente de la calidad. Procurar incorporar los aprendizajes obtenidos de las evaluaciones en las políticas de las instituciones, así como en el desempeño de sus docentes, y en los procesos de enseñanza.

- Énfasis en asegurar procesos de evaluación rigurosos y transparentes, procurando la independencia de las agencias y sus evaluadores, con el debido control o fiscalización del Estado. Necesidad de robustecer el profesionalismo de evaluadores, incluyendo evaluadores externos, y generando instancias de formación.
- Procesos de aseguramiento de calidad financiera y operacionalmente sustentables. Una tendencia es centrarse en la acreditación institucional (menos costosa y más comprehensiva) y reservar la acreditación de programas para algunos de ellos, o para carreras reguladas o incorporar en los procesos de acreditación institucional la exigencia que las IES desarrollen algún proceso de acreditación de unidades académicas o facultades.
- Participación amplia de grupos de interés y actores diversos involucrados en la educación terciaria en el aseguramiento de la calidad. Importancia de incorporar y hacer visibles a académicos, estudiantes, graduados, empleadores.
- Información relevante respecto al desempeño de las instituciones y de sus programas. Importancia de contar con sistemas de información integrados, con bases de datos actualizadas y compatibles, que entreguen información referente a resultados de IES y programas, inserción laboral de los egresados, entre otros, relevante para postulantes, estudiantes, y para empleadores. Sistemas de información consolidados permiten también dar a conocer a la sociedad en general respecto al desempeño global del sistema de Educación Superior.

7. Referencias

- Brunner, J.J. y Peña, C. Eds., 2008. Reforma a la Educación Superior.
- Espinoza, O. 2010. Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina.
- Lemaitre, M.J. Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad. RIACES.
- OECD, 2008. Assuring and improving quality. En Tertiary Education for the knowledge society. Volumen 1.
- Sistemas de aseguramiento de la calidad, 2010. Boletín de Políticas 9, Programa de Políticas de Educación Superior, Universidad Diego Portales.
- Sitio web U.S Department of Education:
<http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html>

Anexo 2: La Clasificación Carnegie de Instituciones de Educación Superior³

La Clasificación Carnegie⁴ de instituciones de educación superior ha sido el marco ampliamente utilizado para caracterizar la diversidad institucional en la educación superior de Estados Unidos durante las últimas 4 décadas. Esta clasificación es desarrollada por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, un centro de investigación independiente, a partir de datos empíricos de las instituciones.

Desde sus orígenes, el objetivo de esta clasificación ha sido apoyar la investigación en educación superior, identificando categorías de instituciones que fueran homogéneas con respecto a sus funciones y las características de sus estudiantes y sus académicos.

La clasificación Carnegie fue publicada por primera vez en el año 1973 y ha sido revisada y actualizada en los años 1976, 1987, 1994, 2000, 2005 y 2010⁵. Incluye a todos los *colleges* y universidades acreditadas que otorgan grados y que están representadas en el *National Center for Education Statistics Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)*.

La clasificación tradicional creada el año 1973 es hoy conocida como la “clasificación básica”. Además de esta clasificación, a partir del año 2005 se adoptaron cinco nuevas categorizaciones con el fin de ofrecer a los investigadores una mayor flexibilidad analítica. Se trata de clasificaciones paralelas y complementarias entre sí que permiten caracterizar a las instituciones desde diferentes puntos de vista y que fueron revisadas en la versión 2010:

1. Clasificación básica
2. Clasificación según programas de pregrado
3. Clasificación según programas de postgrado
4. Clasificación según perfil de la matrícula
5. Clasificación según perfil del pregrado
6. Clasificación según tamaño y entorno de la institución

Adicionalmente a las clasificaciones ya mencionadas, la fundación Carnegie realiza una categorización electiva relacionada con el compromiso con la comunidad. Esta clasificación depende de la participación voluntaria de las instituciones, ya que requiere de información que no está disponible en las bases de datos nacionales.

1. Clasificación básica:

La clasificación básica identifica 6 grandes grupos de instituciones:

- Universidades de doctorado (Doctorate-granting Universities)
- Universidades y colleges de master (Master's Colleges and Universities)
- College de baccalaureate (Baccalaureate Colleges)

³ Minuta elaborada por Bárbara Prieto

⁴ Carnegie Classification of Institutions of Higher Education:
<http://classifications.carnegiefoundation.org/>

⁵ Las clasificaciones se basan en datos de un período específico y, por lo tanto, las instituciones pueden ser categorizadas de una manera diferente si es que se utiliza un período de tiempo distinto. Se trata de una “foto” a una institución en un cierto momento del tiempo.

- Associate's Colleges
- Instituciones especializadas (Special Focus Institutions)
- College tribales (Tribal Colleges)

Universidades de doctorado (Doctorate-granting Universities)

En esta categoría se encuentran aquellas instituciones que gradúan al menos 20 doctores al año (de programas de doctorado de investigación). Según el nivel de investigación que presenta cada institución (relacionado con indicadores de gasto, personal de investigación y doctorados conferidos, tanto en total como por profesor) se clasifican en los siguientes subgrupos:

- RU/VH: Research Universities (very high research activity)
- RU/H: Research Universities (high research activity)
- DRU: Doctoral/Research Universities

Se excluyen las instituciones especializadas y los *college* tribales.

Universidades y colleges de master (Master's Colleges and Universities)

Este grupo está formado por instituciones que entregan al menos 50 grados de magíster al año y no más de 20 grados de doctor. Se subdivide en 3 subgrupos según el tamaño de los programas (número de grados otorgados en el año):

- *Master's/L: Master's Colleges and Universities (larger programs)*: al menos 200 graduados de magíster
- *Master's/M: Master's Colleges and Universities (medium programs)*: entre 100 y 199 graduados de magíster
- *Master's/S: Master's Colleges and Universities (smaller programs)*: menos de 100 graduados de magíster

Se excluyen las instituciones especializadas y los *college* tribales.

College de baccalaureate (Baccalaureate Colleges)

Se incluyen instituciones donde los grados de *baccalaureate* otorgados (programas de pregrado de 4 años) representan al menos el 10% de todos los graduados de pregrado. Además, no deben haber entregado más de 50 grados de magíster ni más de 20 grados de doctorado en el último año. Se excluyen las instituciones especializadas y los *college* tribales.

Se consideran 3 subgrupos de instituciones el tipo de grado otorgado y sus disciplinas:

- *Bac/A&S: Baccalaureate Colleges—Arts & Sciences*: una institución se clasifica en este grupo si los grados de bachillerato otorgados representan al menos la mitad de todos los graduados de pregrado y si al menos la mitad de los graduados de bachillerato son del área de artes y ciencias.
- *Bac/Diverse: Baccalaureate Colleges—Diverse Fields*: una institución se clasifica en este grupo si los grados de bachillerato otorgados representan al menos la mitad de todos los graduados de pregrado y no se cumple que la mitad de los graduados de bachillerato son del área de artes y ciencias.

- *Bac/Assoc: Baccalaureate/Associate's Colleges*: se trata de instituciones donde los grados de bachillerato otorgados representan menos de la mitad del total de graduados de pregrado.

Associate's Colleges

Incluye instituciones que entregan diplomas de pregrado mayoritariamente en programas de dos años o donde los graduados de bachilleratos (4 años) no superan el 10% de los graduados totales de pregrado. Se excluyen de este grupo las instituciones especializadas y los *college* tribales.

Esta categoría se divide, a su vez, en 14 subgrupos según el tamaño de la institución (pequeño, mediano, grande), si es con o sin fines de lucro, si es pública o privada, si es urbana, suburbana o rural, su número de campus y si es parte de una institución mayor.

Las subcategorías dentro de este grupo son las siguientes:

- *Assoc/Pub-R-S: Associate's—Public Rural-serving Small*
- *Assoc/Pub-R-M: Associate's—Public Rural-serving Medium*
- *Assoc/Pub-R-L: Associate's—Public Rural-serving Large*
- *Assoc/Pub-S-SC: Associate's—Public Suburban-serving Single Campus*
- *Assoc/Pub-S-MC: Associate's—Public Suburban-serving Multicampus*
- *Assoc/Pub-U-SC: Associate's—Public Urban-serving Single Campus*
- *Assoc/Pub-U-MC: Associate's—Public Urban-serving Multicampus*
- *Assoc/Pub-Spec: Associate's—Public Special Use*
- *Assoc/PrivNFP: Associate's—Private Not-for-profit*
- *Assoc/PrivFP: Associate's—Private For-profit*
- *Assoc/Pub2in4: Associate's—Public 2-year Colleges under Universities*
- *Assoc/Pub4: Associate's—Public 4-year, Primarily Associate's*
- *Assoc/PrivNFP4: Associate's—Private Not-for-profit 4-year, Primarily Associate's*

Assoc/PrivFP4: Associate's—Private For-profit 4-year, Primarily Associate's

Instituciones especializadas (Special Focus Institutions)

Se trata de instituciones en las cuales más de un 75% de los grados otorgados se concentran en una disciplina específica como teología, medicina, ingeniería, administración, derecho, entre otras. Se consideran los siguientes subgrupos:

- *Spec/Faith: Theological seminaries, Bible colleges, and other faith-related institutions*
- *Spec/Medical: Medical schools and medical centers*
- *Spec/Health: Other health profession schools*
- *Spec/Engg: Schools of engineering*
- *Spec/Tech: Other technology-related schools*
- *Spec/Bus: Schools of business and management*
- *Spec/Arts: Schools of art, music, and design*
- *Spec/Law: Schools of law*
- *Spec/Other: Other special-focus institutions*

Se excluyen los *college* tribales.

College tribales (Tribal Colleges)

Esta categoría incluye a los colleges y universidades que son miembros del *American Indian Higher Education Consortium*

El siguiente cuadro muestra un resumen de la cantidad de instituciones de Estados Unidos y la matrícula total en cada una de las categorías antes mencionadas, correspondientes a la clasificación carnegie del año 2010.

Category	Institutions	Percent	Total Enrollment	Percent
Assoc/Pub-R-S: Associate's--Public Rural-serving Small	137	3.0 %	167,460	0.8 %
Assoc/Pub-R-M: Associate's--Public Rural-serving Medium	299	6.5 %	1,101,615	5.3 %
Assoc/Pub-R-L: Associate's--Public Rural-serving Large	134	2.9 %	1,198,256	5.8 %
Assoc/Pub-S-SC: Associate's--Public Suburban-serving Single Campus	109	2.4 %	997,308	4.8 %
Assoc/Pub-S-MC: Associate's--Public Suburban-serving Multicampus	104	2.2 %	1,302,702	6.3 %
Assoc/Pub-U-SC: Associate's--Public Urban-serving Single Campus	32	0.7 %	342,215	1.7 %
Assoc/Pub-U-MC: Associate's--Public Urban-serving Multicampus	137	3.0 %	1,995,508	9.6 %
Assoc/Pub-Spec: Associate's--Public Special Use	12	0.3 %	31,784	0.2 %
Assoc/PrivNFP: Associate's--Private Not-for-profit	94	2.0 %	42,152	0.2 %
Assoc/PrivFP: Associate's--Private For-profit	652	14.1 %	410,684	2.0 %
Assoc/Pub2in4: Associate's--Public 2-year colleges under 4-year universities	48	1.0 %	129,064	0.6 %
Assoc/Pub4: Associate's--Public 4-year Primarily Associate's	42	0.9 %	359,412	1.7 %
Assoc/PrivNFP4: Associate's--Private Not-for-profit 4-year Primarily Associate's	20	0.4 %	13,824	0.1 %
Assoc/PrivFP4: Associate's--Private For-profit 4-year Primarily Associate's	100	2.2 %	93,741	0.5 %
RU/H: Research Universities (very high research activity)	108	2.3 %	2,809,581	13.6 %
RU/H: Research Universities (high research activity)	98	2.1 %	1,739,837	8.4 %
DRU: Doctoral/Research Universities	89	1.9 %	1,226,204	5.9 %
Master's L: Master's Colleges and Universities (larger programs)	414	8.9 %	3,508,103	16.9 %
Master's M: Master's Colleges and Universities (medium programs)	186	4.0 %	787,289	3.8 %
Master's S: Master's Colleges and Universities (smaller programs)	128	2.8 %	370,361	1.8 %
Bac/A&S: Baccalaureate Colleges--Arts & Sciences	270	5.8 %	458,753	2.2 %
Bac/Diverse: Baccalaureate Colleges--Diverse Fields	391	8.4 %	664,344	3.2 %
Bac/Assoc: Baccalaureate/Associate's Colleges	147	3.2 %	298,300	1.4 %
Spec/Faith: Special Focus Institutions--Theological seminaries, Bible colleges, and other faith-related institutions	302	6.5 %	99,479	0.5 %
Spec/Med: Special Focus Institutions--Medical schools and medical centers	53	1.1 %	106,865	0.5 %
Spec/Health: Special Focus Institutions--Other health professions schools	165	3.6 %	88,039	0.4 %
Spec/Engg: Special Focus Institutions--Schools of engineering	8	0.2 %	18,611	0.1 %
Spec/Tech: Special Focus Institutions--Other technology-related schools	57	1.2 %	56,442	0.3 %
Spec/Bus: Special Focus Institutions--Schools of business and management	78	1.7 %	74,501	0.4 %
Spec/Arts: Special Focus Institutions--Schools of art, music, and design	128	2.8 %	172,881	0.8 %
Spec/Law: Special Focus Institutions--Schools of law	38	0.8 %	30,834	0.1 %
Spec/Other: Special Focus Institutions--Other special-focus institutions	22	0.5 %	11,751	0.1 %
Tribal: Tribal Colleges	32	0.7 %	19,686	0.1 %
All Institutions	4,634	100.0 %	20,727,586	100.0 %

SOURCE: 2010 Carnegie Classification; National Center for Educational Statistics, IPEDS Fall Enrollment (2009).

2. Clasificación según programas de pregrado:

Esta clasificación se enfoca en la enseñanza de pregrado, sin considerar la presencia o el tamaño de los postgrados. Se basa en tres indicadores: el nivel de graduados de pregrado⁶ (associate's o bachilleratos), la proporción de grados en artes y ciencias y en campos profesionales y la medida en que una institución otorga postgrados en las mismas áreas en las que otorga sus pregrados.

⁶ La clasificación vigente considera el número de grados otorgados desde el 1 de julio de 2008 al 30 de junio de 2009. Las instituciones de EE.UU. reportan los grados otorgados según campo de estudios, utilizando la taxonomía CIP (*Classification of Instructional Programs*)

Las categorías consideradas en esta clasificación son las siguientes:

- *Assoc: Associate's.*: estas instituciones otorgan grados de *associate*, pero no de bachillerato
- *Assoc-Dom: Associate's Dominant.*: se otorgan grados de *associate* y bachillerato, pero la mayoría son del primer tipo
- *A&S-F/NGC: Arts & sciences focus, no graduate coexistence*: al menos un 80% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y no se otorgan postgrados en esos campos.
- *A&S-F/SGC: Arts & sciences focus, some graduate coexistence*: al menos un 80% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y existen graduados de postgrado en no más del 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *A&S-F/HGC: Arts & sciences focus, high graduate coexistence*: al menos un 80% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y existen graduados de postgrado en al menos el 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *A&S+Prof/NGC: Arts & sciences plus professions, no graduate coexistence*: entre un 60 y 79% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y no se otorgan postgrados en esos campos.
- *A&S+Prof/SGC: Arts & sciences plus professions, some graduate coexistence*: entre un 60 y 79% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y existen graduados de postgrado en no más del 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *A&S+Prof/HGC: Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence*: entre un 60 y 79% de los grados de bachillerato son de las áreas de artes y ciencias y existen graduados de postgrado en al menos el 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *Bal/NGC: Balanced arts & sciences/professions, no graduate coexistence*: los grados de bachillerato otorgados están relativamente balanceados entre artes y ciencias y campos profesionales (41-59% cada uno) y no existen postgrados otorgados en las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *Bal/SGC: Balanced arts & sciences/professions, some graduate coexistence*: los grados de bachillerato otorgados están relativamente balanceados entre artes y ciencias y campos profesionales (41-59% cada uno) y existen postgrados otorgados en no más del 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *Bal/HGC: Balanced arts & sciences/professions, high graduate coexistence*: los grados de bachillerato otorgados están relativamente balanceados entre artes y ciencias y campos profesionales (41-59% cada uno) y existen postgrados otorgados en al menos el 50% de las áreas en las que se otorgan pregrados.
- *Prof+A&S/NGC: Professions plus arts & sciences, no graduate coexistence*: entre el 60 y el 79% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales (administración, educación, ingeniería, salud, entre otros) y no existen postgrados otorgados en las áreas en las que se otorgan los pregrados.
- *Prof+A&S/SGC: Professions plus arts & sciences, some graduate coexistence*: entre el 60 y el 79% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales y

existen postgrados otorgados en no más del 50% de las áreas en las que se otorgan los pregrados.

- *Prof+A&S/HGC: Professions plus arts & sciences, high graduate coexistence*: entre el 60 y el 79% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales y existen postgrados otorgados en al menos el 50% de las áreas en las que se otorgan los pregrados.
- *Prof-F/NGC: Professions focus, no graduate coexistence*: al menos el 80% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales y no existen postgrados otorgados en las áreas en las que se otorgan los pregrados.
- *Prof-F/SGC: Professions focus, some graduate coexistence*: al menos el 80% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales y existen postgrados otorgados en no más del 50% de las áreas en las que se otorgan los pregrados.
- *Prof-F/HGC: Professions focus, high graduate coexistence*: al menos el 80% de los grados de bachillerato corresponden a campos profesionales y existen postgrados otorgados en al menos el 50% de las áreas en las que se otorgan los pregrados.

3. Clasificación según programas de postgrado:

Esta clasificación examina la naturaleza de la educación de postgrado, con especial énfasis en el conjunto de programas de postgrado existentes en las distintas áreas de estudio. Esta categorización se basa en el nivel de los postgrados otorgados (*masters* y doctorados, separados en aquellos de investigación, profesionales u otros), el número de áreas representadas por los postgrados entregados y la mezcla o concentración de grados por disciplina.

La clasificación tiene dos partes: una para instituciones que no otorgan doctorados de investigación y otra para instituciones que sí lo hacen (universidades de doctorado). Dentro de cada grupo, se clasifican las instituciones con respecto a la amplitud de postgrados ofrecidos y la concentración en ciertas áreas o combinación de áreas.

Para dos categorías de instituciones de doctorado, se distinguen aquellas que ofrecen educación en el área médica (medicina humana o veterinaria, odontología, entre otras). Las instituciones en otras categorías podrían también ofrecer educación médica, pero los números son reducidos y, por lo tanto, no justifica la creación de subcategorías.

Se definen las siguientes categorías:

- *S-Postbac/Ed: Single Postbaccalaureate (education)*: instituciones que otorgan grados de magíster en educación, pero no en otras áreas
- *S-Postbac/Bus: Single Postbaccalaureate (business)*: instituciones que otorgan grados de magíster en administración, pero no en otras áreas
- *S-Postbac/Other: Single Postbaccalaureate (other field)*: instituciones que otorgan grados de magíster en una cierta área, distinta a educación o administración

- *Postbac-Comp: Postbaccalaureate comprehensive*: instituciones que otorgan grados de magíster en humanidades, ciencias sociales y en los campos STEM⁷, así como grados en uno o más campos profesionales
- *Postbac-A&S: Postbaccalaureate, Arts & Sciences dominant*: instituciones que otorgan grados de magíster en algunos campos de artes y ciencias. Podrían también otorgar grados de magíster o profesionales en otras áreas, pero en menor número.
- *Postbac-A&S/Ed: Postbaccalaureate with Arts & Sciences (education dominant)*: instituciones que otorgan grados de magíster en artes y ciencias y en campos profesionales y cuya área con mayor número de graduados es educación.
- *Postbac-A&S/Bus: Postbaccalaureate with Arts & Sciences (business dominant)*: instituciones que otorgan grados de magíster en artes y ciencias y en campos profesionales y cuya área con mayor número de graduados es administración.
- *Postbac-A&S/Other: Postbaccalaureate with Arts & Sciences (other dominant fields)*: instituciones que otorgan grados de magíster en artes y ciencias y en campos profesionales y cuya área con mayor número de graduados es de una disciplina profesional distinta a administración y educación.
- *Postbac-Prof/Ed: Postbaccalaureate professional (education dominant)*: instituciones que otorgan grados de magíster o profesionales sólo en campos profesionales, y cuya área con el mayor número de graduados es educación.
- *Postbac-Prof/Bus: Postbaccalaureate professional (business dominant)*: instituciones que otorgan grados de magíster o profesionales sólo en campos profesionales, y cuya área con el mayor número de graduados es administración.
- *Postbac-Prof/Other: Postbaccalaureate professional (other dominant fields)*: instituciones que otorgan grados de magíster o profesionales sólo en campos profesionales, y cuya área con el mayor número de graduados es distinta a administración y educación.
- *S-Doc/Ed: Single doctoral (education)*: instituciones que otorgan grados de doctor en educación y no en otras áreas.
- *S-Doc/Other: Single doctoral (other field)*: instituciones que otorgan grados de doctor en un área específica y distinta a educación.
- *CompDoc/MedVet: Comprehensive doctoral with medical/veterinary*: instituciones que otorgan grados de doctor en humanidades, ciencias sociales y campos STEM, así como en medicina, odontología y/o medicina veterinaria. También ofrecen educación profesional en otras carreras de la salud o en áreas como administración, educación, ingeniería, derecho, políticas públicas o trabajo social.
- *CompDoc/NMedVet: Comprehensive doctoral (no medical/veterinary)*: instituciones que otorgan grados de doctor en humanidades, ciencias sociales y campos STEM. También ofrecen educación profesional en áreas como administración, educación, ingeniería, derecho, políticas públicas o trabajo social, o carreras de la salud distintas a medicina, odontología y medicina veterinaria.
- *Doc/HSS: Doctoral, humanities/social sciences dominant*: instituciones que otorgan grados de doctorado en varios campos disciplinarios, y el mayor número de graduados

⁷ STEM: Science, technology, engineering, and mathematics.

de doctor está en el área de humanidades y ciencias sociales. También podrían ofrecer educación profesional a nivel doctoral en campos como derecho o medicina.

- *Doc/STEM: Doctoral, STEM dominant*: instituciones que otorgan grados de doctorado en varios campos disciplinarios, y el mayor número de graduados de doctor está en las áreas STEM. También podrían ofrecer educación profesional a nivel doctoral en campos como derecho o medicina.
- *Doc/Prof: Doctoral, professions dominant*: instituciones que otorgan grados de doctorado en varios campos disciplinarios, y el mayor número de graduados de doctor está en profesiones distintas a la ingeniería (como educación, salud, políticas públicas o trabajo social). También podrían ofrecer educación profesional a nivel doctoral en campos como derecho o medicina.

4. Clasificación según perfil de la matrícula:

Esta clasificación agrupa a las instituciones de acuerdo con la mezcla de estudiantes matriculados tanto en el pregrado como en el postgrado y en niveles profesionales.

Las categorías son las siguientes:

- *ExU2: Exclusively undergraduate two-year*: matrícula exclusiva de pregrado en programas de tipo *associate* (2 años)
- *ExU4: Exclusively undergraduate four-year*: matrícula exclusiva de pregrado en programas de bachillerato (4 años)
- *VHU: Very high undergraduate*: matrícula de alumnos de pregrado y de postgrado/profesional, donde no más del 10% de la matrícula corresponde a este último grupo.
- *HU: High undergraduate*: matrícula de alumnos de pregrado y de postgrado/profesional, donde entre el 10 y el 24% de la matrícula corresponde a este último grupo.
- *MU: Majority undergraduate*: matrícula de alumnos de pregrado y de postgrado/profesional, donde entre el 25 y el 49% de la matrícula corresponde a este último grupo.
- *MGP: Majority graduate/professional*: matrícula de alumnos de pregrado y de postgrado/profesional, donde al menos el 50% de la matrícula corresponde a este último grupo.
- *ExGP: Exclusively graduate/professional*: matrícula exclusiva de alumnos de nivel de postgrado o profesional

5. Clasificación según perfil del pregrado:

Esta clasificación describe a la población estudiantil de pregrado con respecto a tres características: la proporción de alumnos *part* y *full time*, rendimiento académico (puntajes de selección) de los alumnos ingresados y la proporción de alumnos transferidos desde otra institución. Cada uno de estos indicadores permite caracterizar al cuerpo estudiantil y tiene implicancias en cómo la institución sirve a sus alumnos, aunque cabe destacar que no implican diferencias en la calidad de la enseñanza.

Las categorías son las siguientes:

- *PT2: Higher part-time two-year*: al menos el 60% de la matrícula de pregrado es *part time* en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *Mix2: Mixed part/full-time two-year*: entre el 40 y el 59% de la matrícula de pregrado es *part time* en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *MFT2: Medium full-time two-year*: entre el 10 y el 39% de la matrícula de pregrado es *part time* en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *FT2: Higher full-time two-year*: menos del 10% de la matrícula de pregrado es *part time* en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *PT4: Higher part-time four-year*: al menos el 40% de la matrícula de pregrado es *part-time* en instituciones que entregan grados de bachillerato
- *MFT4/I: Medium full-time four-year, inclusive*: entre el 60 y el 79% de la matrícula de pregrado es *part-time* en instituciones que entregan grados de bachillerato. Estas instituciones no reportan pruebas de selección o bien los puntajes de los alumnos ingresados reflejan que no existe selectividad en la admisión.
- *MFT4/S/LTI: Medium full-time four-year, selective, lower transfer-in*: entre el 60 y el 79% de la matrícula de pregrado es *part-time* en instituciones que entregan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro del 40% de las mejores instituciones de nivel de pregrado en relación a los puntajes de admisión. Menos del 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.
- *MFT4/S/HTI: Medium full-time four-year, selective, higher transfer-in*: entre el 60 y el 79% de la matrícula de pregrado es *part-time* en instituciones que entregan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro del 40% de las mejores instituciones de nivel de pregrado en relación a los puntajes de admisión. Al menos el 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.
- *FT4/I: Full-time four-year, inclusive*: al menos el 80% de la matrícula de pregrado es *full-time* en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Estas instituciones no reportan pruebas de selección o bien los puntajes de los alumnos ingresados reflejan que no existe selectividad en la admisión.
- *FT4/S/LTI: Full-time four-year, selective, lower transfer-in*: al menos el 80% de la matrícula de pregrado es *full-time* en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro del 40% de las mejores instituciones de nivel de pregrado en relación a los puntajes de admisión. Menos del 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.
- *FT4/S/HTI: Full-time four-year, selective, higher transfer-in*: al menos el 80% de la matrícula de pregrado es *full-time* en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro

del 40% de las mejores instituciones de nivel de pregrado en relación a los puntajes de admisión. Al menos el 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.

- *FT4/MS/LTI: Full-time four-year, more selective, lower transfer-in:* al menos el 80% de la matrícula de pregrado es *full-time* en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son más selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro de las mejores 5 instituciones de nivel de pregrado con respecto a los puntajes de admisión. Menos del 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.
- *FT4/MS/HTI: Full-time four-year, more selective, higher transfer-in:* al menos el 80% de la matrícula de pregrado es *full-time* en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Los puntajes de admisión de los alumnos de primer año reflejan que estas instituciones son más selectivas en cuanto el ingreso de sus estudiantes, ubicándose dentro de las mejores 5 instituciones de nivel de pregrado con respecto a los puntajes de admisión. Al menos el 20% de los alumnos ingresados son transferidos desde otras instituciones.

6. Clasificación según tamaño y entorno de la institución:

Esta clasificación describe el tamaño de la institución y su carácter residencial. Debido a que el carácter residencial sólo aplica al cuerpo estudiantil de pregrado, se excluyen las instituciones exclusivas de postgrado.

Las categorías son:

- *VS2: Very small two-year:* menos de 500 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *S2: Small two-year:* entre 500 y 1.999 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *M2: Medium two-year:* entre 2.000 y 4.999 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *L2: Large two-year:* entre 5.000 y 9.999 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *VL2: Very large two-year:* al menos 10.000 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de *associate* (2 años)
- *VS4/NR: Very small four-year, primarily nonresidential:* menos de 1.000 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Menos del 25% de los alumnos de pregrado viven en el campus y menos del 50% son *full-time* (incluye instituciones que ofrecen exclusivamente educación a distancia)
- *VS4/R: Very small four-year, primarily residential:* menos de 1.000 alumnos (medidos en jornada completa equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Entre el 25 y el 49% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time*

- *VS4/HR: Very small four-year, highly residential:* menos de 1.000 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Al menos el 50% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 80% son *full-time*
- *S4/NR: Small four-year, primarily nonresidential:* entre 1.000 y 2.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Menos del 25% de los alumnos de pregrado viven en el campus y menos del 50% son *full-time* (incluye instituciones que ofrecen exclusivamente educación a distancia)
- *S4/R: Small four-year, primarily residential:* entre 1.000 y 2.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Entre el 25 y el 49% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time*
- *S4/HR: Small four-year, highly residential:* entre 1.000 y 2.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Al menos el 50% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 80% son *full-time*
- *M4/NR: Medium four-year, primarily nonresidential:* entre 3.000 y 9.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Menos del 25% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time* (incluye instituciones que ofrecen exclusivamente educación a distancia)
- *M4/R: Medium four-year, primarily residential:* entre 3.000 y 9.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Entre el 25 y el 49% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time*
- *M4/HR: Medium four-year, highly residential:* entre 3.000 y 9.999 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Al menos el 50% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 80% son *full-time*
- *L4/NR: Large four-year, primarily nonresidential:* al menos 10.000 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Menos del 25% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time* (incluye instituciones que ofrecen exclusivamente educación a distancia)
- *L4/R: Large four-year, primarily residential:* al menos 10.000 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Entre el 25 y el 49% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 50% son *full-time*
- *L4/HR: Large four-year, highly residential:* al menos 10.000 alumnos (medidos en jornada complete equivalente) en instituciones que otorgan grados de bachillerato. Al menos el 50% de los alumnos de pregrado viven en el campus y al menos el 80% son *full-time*

Clasificación según el compromiso con la comunidad

La clasificación según el compromiso con la comunidad es electiva y depende de la participación voluntaria de las instituciones. Esta categorización requiere de información y antecedentes adicionales a los existentes en bases de datos nacionales y, por tanto, implica un esfuerzo adicional por parte de las instituciones participantes.

Esta clasificación permite reconocer aspectos relevantes de la misión institucional que no están representados en las bases de datos nacionales. Específicamente, describe la colaboración entre las instituciones de educación superior y sus comunidades, tanto a nivel local, regional/estatal, nacional o global, la cual permite un intercambio mutuamente beneficioso de conocimiento y recursos.

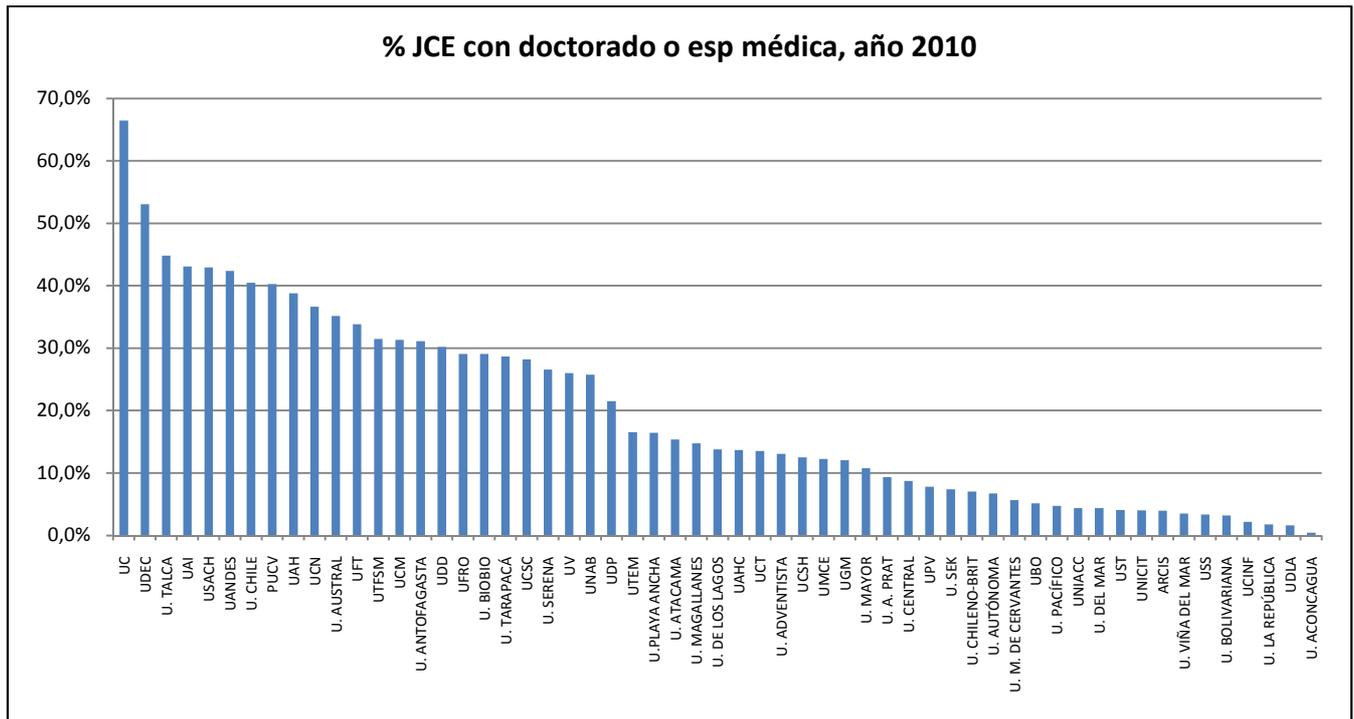
Cabe destacar que, debido a su naturaleza voluntaria, esta clasificación no abarca a todas las instituciones (en contraste con las otras 6 clasificaciones que sí las incluye a todas). La ausencia de una institución en esta categorización no refleja una falta de compromiso con la comunidad.

En los años 2006 y 2008, existían 3 categorías: compromiso curricular (*Curricular Engagement*), vínculos con el medio (*Outreach & Partnerships*) y una tercera agrupación que incluye ambos temas. En la versión 2010 de la clasificación Carnegie sólo se considera una categoría: compromiso curricular en conjunto con vínculos con el medio.

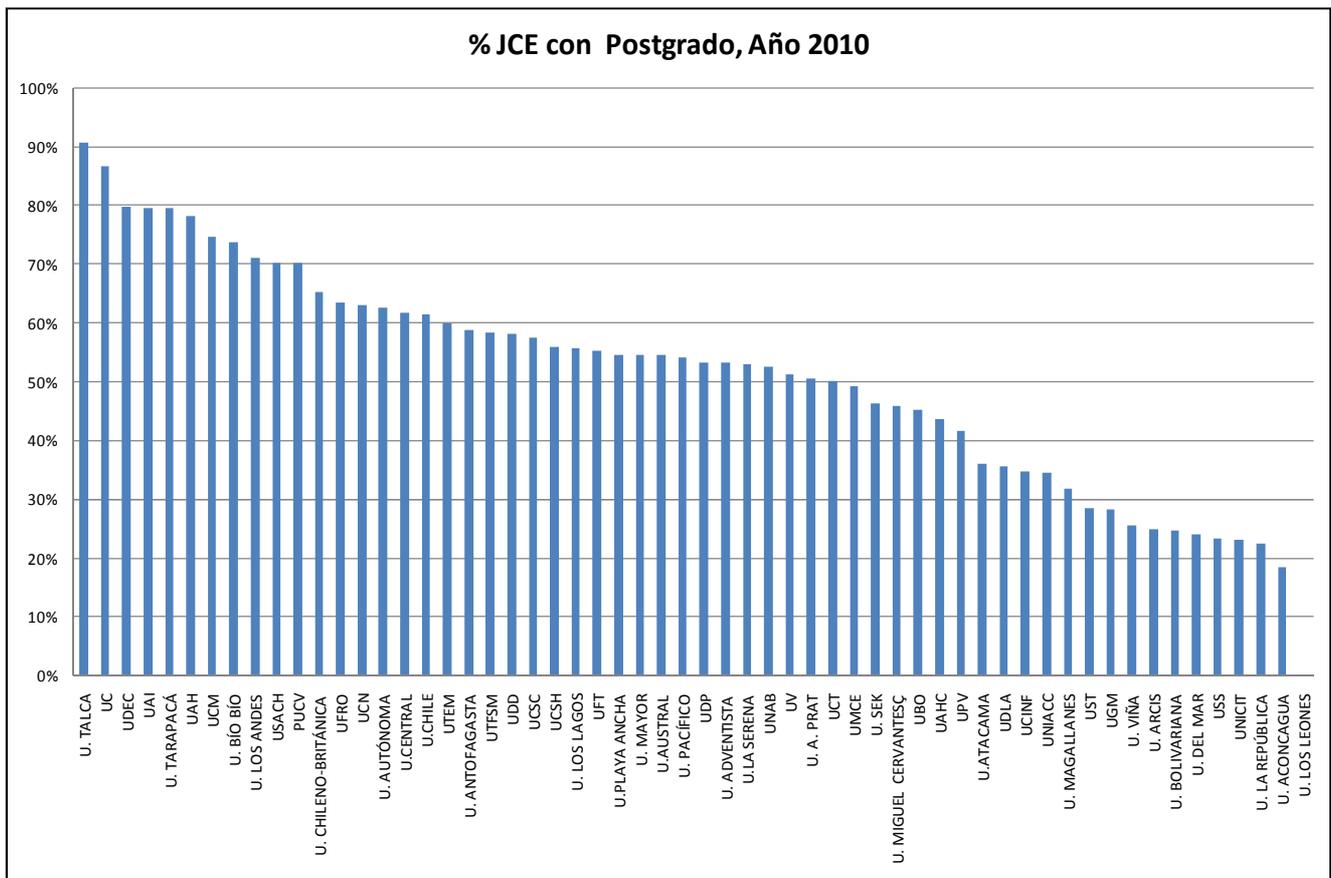
La descripción de cada categoría es la siguiente:

- *Curricular Engagement (2006 - 2008)*: incluye aquellas instituciones donde la enseñanza y el aprendizaje comprometen a los profesores, alumnos y a la sociedad a través de una colaboración mutuamente beneficiosa.
- *Outreach & Partnerships (2006 – 2008)*: incluye aquellas instituciones que presentan fuertes evidencias de vinculación con el medio, tanto a través de la aplicación y provisión de recursos para el uso de la comunidad como de la interacción colaborativa con la sociedad para el intercambio, exploración y aplicación de conocimiento, información y recursos (investigación, capacitación, desarrollo económico, etcétera)
- *Curricular Engagement - Outreach & Partnerships (2006, 2008 - 2010)*: incluye aquellas instituciones que presentan evidencias de su compromiso con la sociedad en las dos áreas antes descritas.

Anexo 3: Gráficos Sistema Universitario chileno (Fuente SIES)⁸



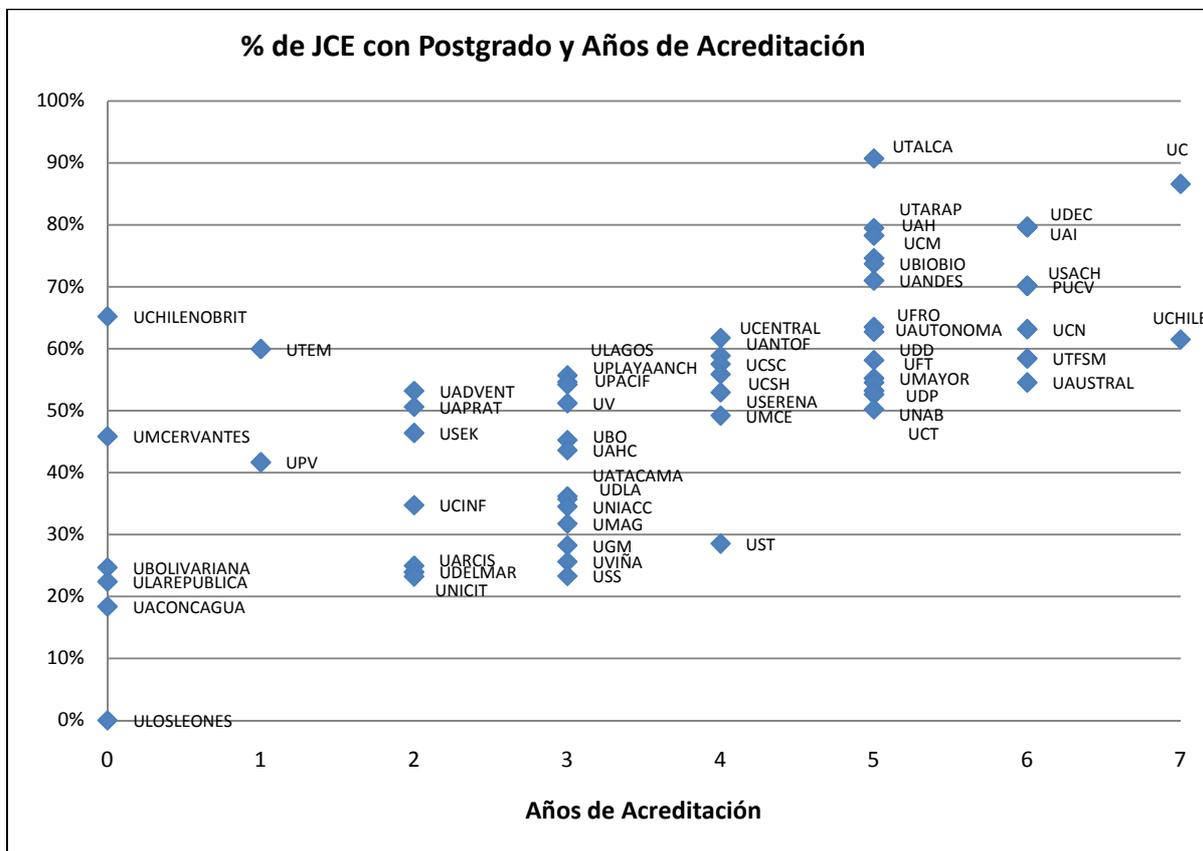
Nota: Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Tecnológica INACAP, U. San Marcos (en proceso de cierre), U. Los Leones (ex Marítima)



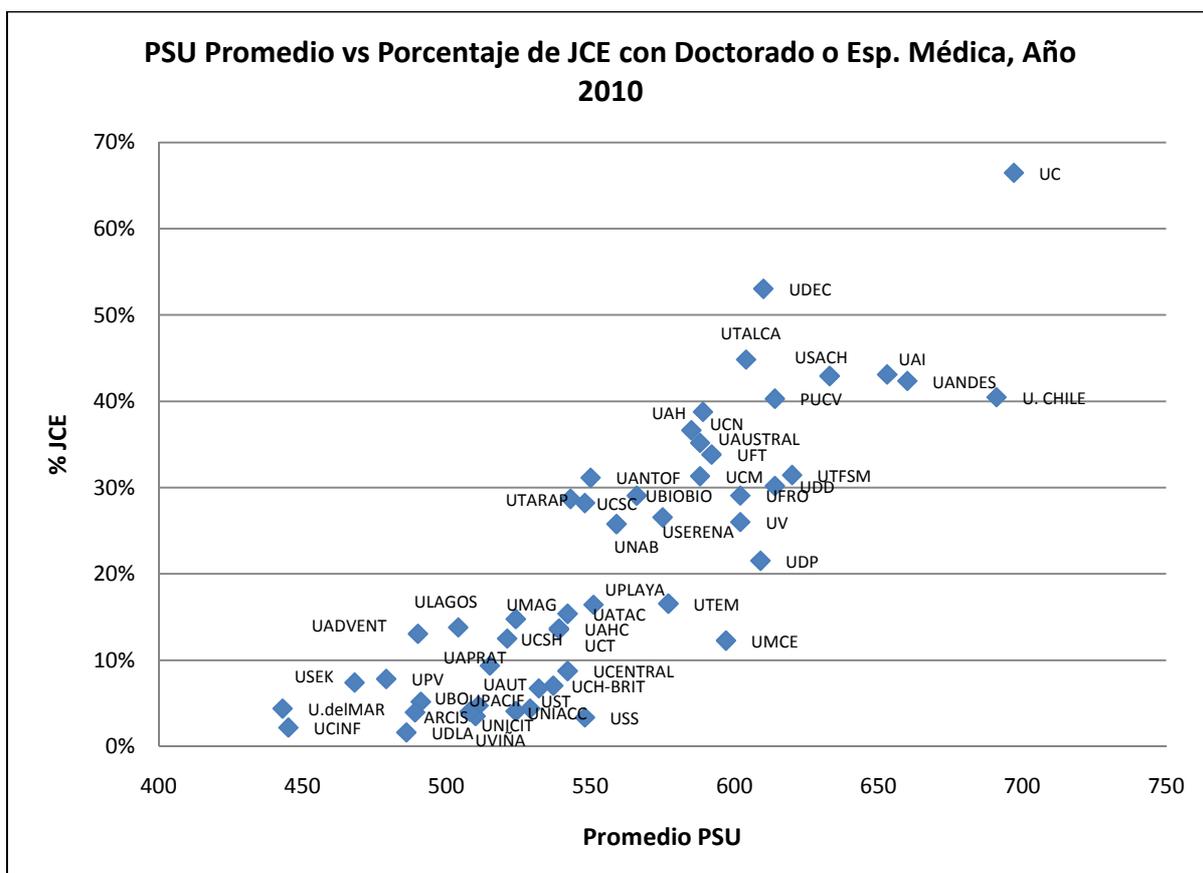
Nota: Postgrado incluye JCE con doctorado, especialidad médica y magíster

Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Regional San Marcos (en proceso de cierre), U. Tecnológica INACAP.

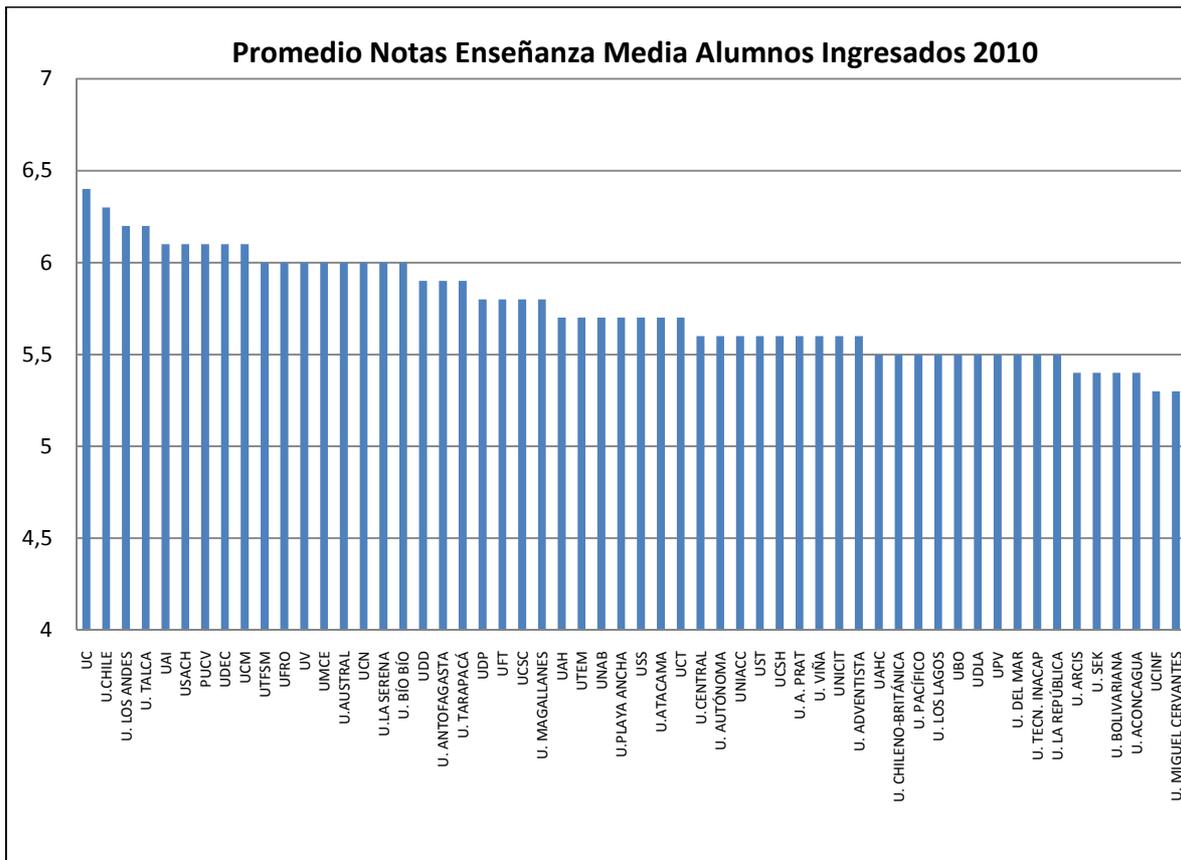
⁸ Gráficos elaborados por Bárbara Prieto en base a datos de SIES.



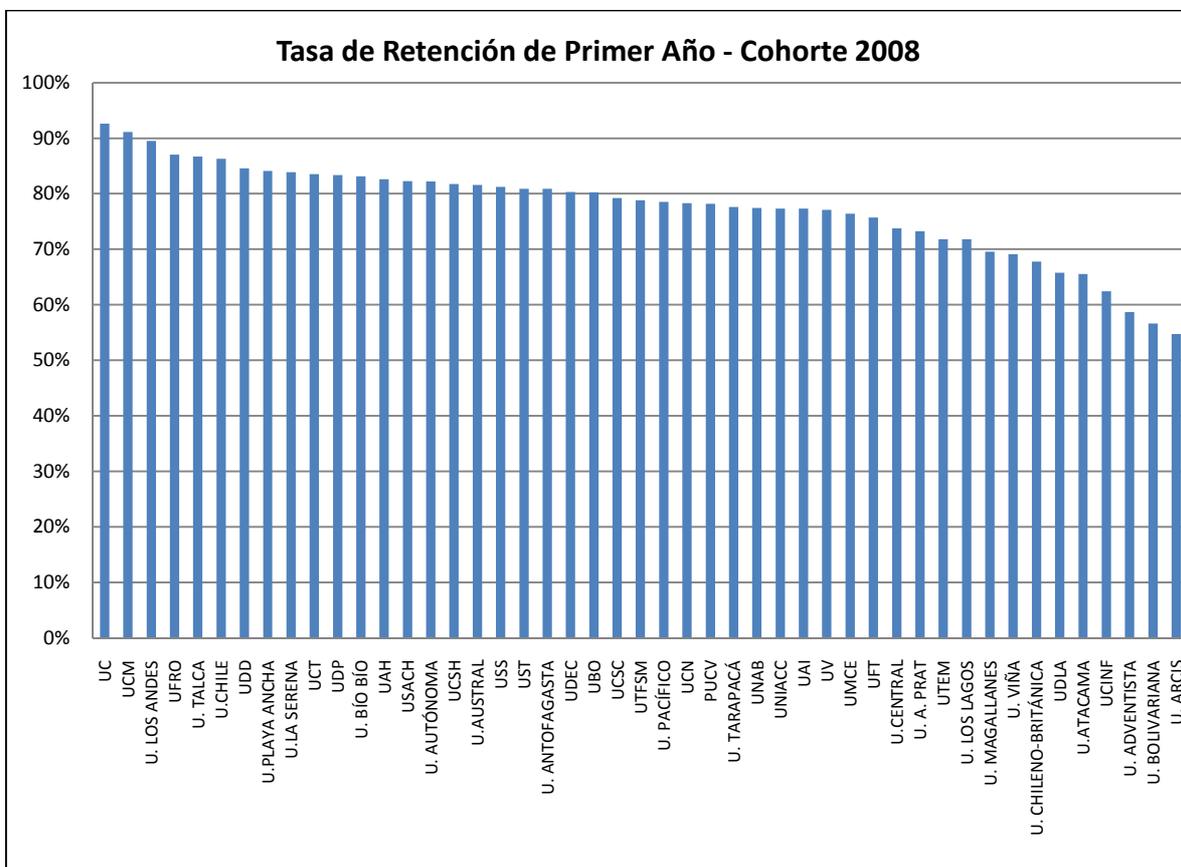
Nota: Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Regional San Marcos (en proceso de cierre), U. Tecnológica INACAP.



Nota: Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Bolivariana, U. Aconcagua, U. Gabriela Mistral, U. la República, U. Mayor, U. Miguel de Cervantes, U. Regional San Marcos (en proceso de cierre), U. Los Leones (ex Marítima).



Nota: Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Gabriela Mistral, U. Mayor, U. Regional San Marcos (en proceso de cierre), U. Los Leones (ex Marítima).



Nota: Se excluyen las siguientes universidades por no presentar información: U. Academia de Humanismo Cristiano, UNICIT, U. Pedro de Valdivia, U. SEK, U. del Mar, U. Tecnológica INACAP, U. Aconcagua, U. Gabriela Mistral, U. la República, U. Mayor, U. Miguel de Cervantes, U. Regional San Marcos (en proceso de cierre), U. Los Leones (ex Marítima).