



<Artículo>

La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)

Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo

Fecha de presentación: 21/10/2009

Fecha de aceptación: 09/12/2009

Fecha de publicación: 23/03/2010

//Resumen

Este trabajo se elabora a partir de las opiniones de académicos considerados “actores claves” dentro de cinco instituciones de educación superior de la región de Valparaíso (Chile), por haber participado con diferentes grados de responsabilidad en procesos de acreditación de carreras de Licenciatura en educación, tanto en universidades públicas y privadas. Luego de una breve contextualización del desarrollo y caracterización del Modelo de Acreditación adoptado en Chile a nivel de instituciones y de carreras, se analizan sus opiniones desde distintas experiencias y visiones acerca de los procesos de acreditación en las instituciones estudiadas, los criterios de evaluación, la concepción de calidad utilizada y las expectativas respecto al mejoramiento de las carreras pedagógicas.

Finalmente, se plantean algunas propuestas en orden a perfeccionar este proceso evaluativo, atendiendo a la realidad de nuestras instituciones.

//Palabras clave

Acreditación; evaluación de carreras; calidad; educación superior

//Referencia recomendada

Campbell Esquivel, Juan C.; Castillo Armijo, Pablo E. (2010) La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000-2007). [En línea] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, núm. 1, 84-95. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

//Datos de los autores

Contacto: Juan C. Campbell Esquivel; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; jcampbel@ucv.cl

Pablo E. Castillo Armijo; Profesor agregado de la Escuela de Pedagogía PUCV; doctorando en Educación y Sociedad, Univ. de Barcelona.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

1. Introducción

En un trabajo publicado por Campbell (2000), se señalaban las principales tendencias de la educación superior en Chile a mediados de la década: un sistema con fuerte crecimiento por proliferación institucional, especialmente de carácter privado; heterogeneidad de instituciones que tiende a reflejarse en su tamaño y lo que es más importante, en diferencias de calidad; ausencia de mecanismos de información sobre los diferentes proyectos educativos institucionales en un sistema altamente diversificado que ofrece nuevas oportunidades formales de estudios superiores que se acompañan de campañas publicitarias.

En este contexto del sistema universitario, la publicación anteriormente citada planteaba la necesidad de establecer un sistema regulatorio que asegurara una mejor calidad en las instituciones de educación superior, sin por ello intervenir en la libertad de enseñanza. Asimismo, se destacaba la urgencia de crear y desarrollar mecanismos de evaluación y autoevaluación tanto en las universidades públicas como privadas.

Respecto a la regulación de las instituciones de educación superior, cabe señalar que el régimen militar dicta en 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que establece un sistema de supervisión de las nuevas instituciones privadas basada en la evaluación de instituciones y carreras. Para ello, crea el Consejo Superior de Educación (CSE), a cargo de la administración del sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados, que en su momento se denomina acreditación, pero considerando que la misión de este organismo era supervisar los nuevos proyectos institucionales y la certificación de autonomía de aquellos que se desarrollaran satisfactoriamente, se pasó a llamar Licenciamiento.

En efecto, el 8 de febrero de 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y se le asignan dos funciones: el diseño de una propuesta relativa a un sistema nacional de garantía de calidad para con instituciones de educación superior y el desarrollo de procesos experimentales de acreditación. La Comisión se integra por quince académicos, con experiencias en políticas y gestión en la educación superior, que participan en ella a título personal, y por una Secretaría Técnica que opera con independencia con respecto al Ministerio de Educación y a las instituciones de educación superior.

A comienzos del año 2006, en virtud de una Ley de la Nación (Ley nº 20.129), entra en funciones un sistema integrado de garantía de la calidad de la educación superior y se reúnen las funciones de la Comisión Nacional de Acreditación de Pre-grado (CNAP) y de la Comisión



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) en una agencia denominada CNA Chile (Comisión Nacional de Acreditación).

1.1 La experiencia de la CNAP: acreditación experimental

Desde sus inicios, la CNAP desarrolló procesos experimentales de acreditación en las instituciones de educación superior autónomas y reconocidas oficialmente como tales, bajo el signo de la voluntariedad de la participación de éstas, para lo cual, parte importante de los recursos humanos y materiales de la entidad acreditadora se destinaron a apoyar acciones de desarrollo de la capacidad de autoevaluación, y a instalar sistemas de información y mejora de las habilidades de gestión y planificación internas de las propias instituciones.

Uno de los principios básicos de la Comisión fue lograr el compromiso activo de las comunidades académicas y de sus órganos rectores, y conseguir introducir en el sistema mecanismos de autorregulación no impositivos.

El corazón del proceso de regulación es la evaluación. Por ella entendemos la actividad sistemática de recolección, procesamiento y análisis de la información y su contrastación con propósitos y criterios de evaluación previamente definidos, para apoyar la toma de decisiones; específicamente, generar mecanismos de control y de garantía de calidad de sus propios procesos. En otras palabras, estamos en presencia de una autoevaluación.

Este proceso evaluativo se centró en el análisis del perfil de egreso de las carreras y en el cumplimiento de los criterios de evaluación, que se efectúa sobre la base de una autoevaluación y una evaluación externa a cargo de especialistas nacionales y extranjeros.

Los procesos experimentales de acreditación se han llevado a cabo en dos niveles: por una parte, se han referido a acreditación de carreras y programas, y, por otra, a la acreditación institucional.

Hasta la fecha se encuentran en proceso de acreditación más de 500 carreras, habiéndose tomado decisiones respecto a 175 de ellas. Estos programas abarcan el 20% de la matrícula de pregrado y cubren una diversidad de carreras en cuanto a instituciones y áreas disciplinarias comprometidas.

En los procesos de autoevaluación de estas carreras han participado más de 5000 personas. A su vez, las comisiones de pares evaluadores han comprendido 400 académicos nacionales y 50 pares evaluadores extranjeros.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

1.2. El modelo chileno de acreditación

El modelo de acreditación desarrollado en Chile se ha elaborado a partir de la complejidad del sistema de educación superior chileno, habiendo demostrado en su etapa experimental una capacidad de adaptación debido a la apertura y flexibilidad que están en la base del diseño.

A su vez, ha promovido participativamente la capacidad de autorregulación dentro de las instituciones públicas y aquellas de carácter privado. Asimismo, ha recogido experiencias internacionales diversas y las ha integrado a las necesidades propias del sistema de educación superior chileno. Sin embargo, la voluntariedad de incorporarse a este proceso ha permitido que las instituciones, independientemente de su carácter público o privado, hayan asumido que la calidad sea responsabilidad de las propias instituciones de educación superior y no de un organismo externo a ellas.

Transcurrido el período de aplicación experimental de este modelo y la promulgación de la Ley de Acreditación, se puede afirmar que este modelo se ha legitimado en la comunidad académica nacional.

El modelo considera procedimientos para la acreditación, tanto de carreras como de instituciones, las siguientes etapas: Autoevaluación, evaluación externa y decisión de acreditación.

2. Aspectos metodológicos

Para el presente trabajo sobre las opiniones que se tienen del proceso de acreditación de carreras, se optó por contactar a «actores claves» dentro de las instituciones de educación superior de la V Región de Valparaíso. Se consideraron su grado de responsabilidad actual y la exigencia de haber participado en al menos un proceso de acreditación.

Las características de los informantes clave fueron:

- a) Jefes de carrera y encargados de los procesos de acreditación de sus correspondientes carreras.
- b) Profesores de planta y jerarquizados académicamente en sus respectivas instituciones.
- c) Experiencia académica.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

Se realizaron 6 entrevistas en profundidad, siguiendo un cuestionario confeccionado con el fin de recabar información en cuanto a la percepción que se tiene del actual modelo de acreditación chileno y en relación a las carreras de Pedagogía (ver cuestionario en Anexo).

Casos estudiados

Los informantes claves pertenecían a instituciones de educación superior de la zona. La muestra abarcó a 5 universidades, de un total de 6 que imparten carreras de pedagogía en la Quinta Región de Valparaíso.

Se desglosa de la siguiente forma:

- Universidades públicas (ambas acreditadas institucionalmente y con presencia en la zona durante más de 80 años).
- Universidades privadas (2 de ellas acreditadas institucionalmente y 1 sin acreditar, las cuales no superan los 15 años en la zona).

3. Análisis de la opinión de los actores en los procesos de acreditación

Para el siguiente análisis se utilizarán algunas contextualizaciones extraídas de las entrevistas en profundidad, por lo que se entrega la siguiente simbología para su mejor lectura:

Informante 1 (Universidad Privada 1 acreditada)

Informante 2 (Universidad Privada 2 acreditada)

Informante 3 (Universidad Privada 3 no acreditada)

Informante 4 (Universidad Privada 4 no acreditada)

Informante 5 (Universidad Pública acreditada)

Informante 6 (Universidad Pública acreditada)



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

a) Diversidad de experiencias y visiones sobre el proceso de acreditación

Sin duda, un proceso de acreditación implica percepciones variadas de acuerdo a las realidades particulares de las instituciones de educación superior y de su mayor o menor preparación en asumir una evaluación externa.

Los distintos actores claves, pertenecientes a universidades privadas y públicas de la zona, han participado como consecuencia de sus cargos (jefes de carrera) en estos procesos de acreditación de carreras que, en este caso, son dos para los que asumieron el reto inicial de ser voluntarios, y uno para los que ineludiblemente, por mandato de ley, deberían someterse a la acreditación de las respectivas carreras de pedagogía. Cabe mencionar que, en su gran mayoría, éstos han trabajado como pares evaluadores, coordinadores de sedes y nacionales en las universidades privadas.

Dentro de las mencionadas y distintas experiencias y visiones se pueden resumir algunos puntos críticos que emergen como hallazgos para ser discutidos y profundizados, sobre todo porque plantean ideas críticas en pos de la mejora del actual proceso de acreditación:

1. Se plantea como proceso interesante siempre y cuando permee hacia una «cultura interna de evaluación», es decir que provoque cambios reales en un proceso continuo de mejora y no se convierta en «sucesos» que deben ser aprobados por imposiciones externas. En su gran mayoría, los informantes plantean algunos reparos sobre los cambios verdaderos en las formas de proceder de las instituciones, las cuales son percibidas como actores pasivos del proceso, sin que logren incorporar procesos auto-evaluativos más auténticos.

«...siempre es un proceso interesante el hecho de ayudar a las universidades a aplicar procesos propios que obedezcan a su cultura... de alguna manera, es ficticio si no se considera la propia cultura...perverso también, porque a veces hay universidades que están acreditadas y los procesos no han cambiado.»
(Informante 5).

2. Las instituciones privadas conforman una realidad diferente en cuanto a organización durante el proceso, ya que tienen que homogeneizar la información de las distintas sedes, algo que lleva a que más actores se involucren en el proceso de acreditación de carreras y que requiere mayor sistematización y coordinación con los encargados nacionales de recopilar y construir el informe final de autoevaluación, el cual será enviado a la CNAP, y del cual se valdrán los evaluadores pares a la hora de sus visitas.

«Tenemos que generar una cantidad de insumos para poder informar y obtener retroalimentación de las distintas sedes, ya que hay que considerar que esta universidad tiene muchas sedes involucradas...y la información tenía que ser la



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

misma en esas 11 sedes y obviamente mantener homogeneidad dentro de la heterogeneidad...» (Informante 2).

Los informantes claves sugieren diferencias de racionalidades en el mundo universitario, que, a su vez, provocan algunas diferencias entre instituciones privadas y públicas. Unos plantean que el peso de la tradición en las universidades públicas no condiciona el proceso de acreditación y que existe igualdad de condiciones al enfrentar el proceso (actores de universidades acreditadas), en tanto informantes clave de la universidad no acreditada creen que pueden estar en mejor pie para desarrollar procesos de autoevaluación mucho más autónomos, debido a que el sistema de gobierno universitario no es tan rígido como el de las universidades públicas.

«En las privadas hay una racionalidad económica que está mandando, y en las públicas no es necesariamente la racionalidad académica, es la administrativa la que se impone sobre las personas.» (Informante 4).

Sin embargo, se plantea que ni la universidad pública ni la privada han logrado aplicar procesos reales de mejora y una verdadera cultura de autoevaluación.

3. El proceso en sí se percibe como beneficioso, pese a que provoca incertidumbre y cierta desconfianza, sobre todo por el papel que juegan las agencias acreditadoras, que para el caso de las pedagogías existen escasas posibilidades de dónde elegir y que son de carácter privado, por lo que podría haber intereses o protocolos de entendimiento.

«...existe una falencia que yo vi y es en relación a la cantidad de agencias acreditadoras, que son muy pocas, y eso limita los tiempos al no poder organizarse de manera más consistente y también porque falta acompañamiento de las agencias, ya que si estamos hablando de un proceso de evaluación, debería haber un proceso real de seguimiento.» (Informante 2).

4. Existe un consenso en cuanto a la visión que se tiene del mundo de la acreditación, el cual está asociado a un «sello de garantía» con respecto a la calidad de las instituciones, en este caso, de las carreras.

El aspecto que no provoca consenso es su finalidad, en la que aparecen percepciones críticas sobre el trato para con las instituciones de educación superior como si de cualquier entidad comercial que transa un producto se tratase, y, por otro lado, se contraponen la visión optimista de pensar que estos requerimientos externos, a la larga, beneficiarán internamente, mejorarán la calidad de los egresados y generarán mayor control y heterogeneidad del servicio educativo.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

b) Concepto de calidad utilizado

Se argumenta que el concepto de calidad de la educación no ha sido discutido lo suficiente al interior de las universidades, algo que contraviene el concepto mismo de universidad como lugar/espacio donde se discute, se socializa, se dialoga, se intercambian distintas visiones con el objeto de llegar a un concepto auténtico y representativo del sentir del mundo universitario en su totalidad.

Con respecto a los parámetros de medición o criterios de evaluación, los diferentes actores claves demostraron conocerlos a cabalidad y se mostraron muy de acuerdo con su amplitud y con las características de las mediciones de la realidad.

«...nosotros usamos los 9 criterios indicados por la CNA que tienen que ver con: propósitos institucionales, la integridad institucional, estructura institucional, estructura curricular, recursos humanos en los procesos de formación, infraestructura, apoyo técnico y vinculación con el medio.» (Informante 2).

Eso sí, uno de los actores claves planteaba la inquietud de que, por lo general, estos criterios se trabajaban aisladamente y no existían procesos más transversales a la hora de presentarlos en los informes de autoevaluación. Otro de los actores reparaba en el hecho de que estos criterios pretendían una racionalidad técnica por encima de la particularidad del proceso formativo (Identidad de la Institución) lo cual podría perjudicar internamente, aunque únicamente si se construían procesos de autoevaluación sin considerar otros elementos emergentes y propios de la carrera a modo de autenticidad.

c) Efectos aún en espera

Se percibe como necesaria una evaluación de las mejoras producidas en las carreras en sí y el hecho de que sean fruto del proceso de acreditación.

«Hay una intención de hacer las cosas de manera distinta, pero como ha sido forzado el proceso desde el exterior, no permanece en el tiempo...yo observo que no hay un cambio en el modo de hacer las cosas, existen más mecanismos de control, se tienen que cumplimentar más papeles, hay un programa más extenso, algo que me dice que hay competencias que desarrollar, hay varios aspectos que, a mi juicio, son algo ficticios porque la clase, que es para mí el eje central, no cambia.» (Informante 1).

2. Se apunta el carácter social como principal efecto tangible de los procesos de acreditación de carreras, en cuanto se valoriza el hecho de que una carrera, al estar acreditada, posee un mejor posicionamiento en el mercado educativo de sus egresados.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

3. Se manifiestan ciertos temores en relación a que se afecten los currículos de las mallas de las carreras de pedagogía, en la eterna rivalidad de saberes disciplinarios frente a otros como los pedagógicos.

4. Finalmente, se cuestiona el hecho de que estos procesos de acreditación han generado efectos reactivos, más que efectos pro positivos. Éste parece ser el actual centro del debate, ya que el papel histórico de la universidad se ve alterado por la irrupción de nuevas demandas que avanzan mucho más rápidamente de lo que los centros de educación superior esperarían.

«...antes, la U no se tocaba; ahora, se toca en una parte más sensible, dentro de la dinámica social...aquí, se trata de idear un modelo universitario que quizás ya no existe, ahora hay una apertura a universidades diferentes; esta apertura hizo necesario un control de lo que estaba sucediendo dentro de la propia U y puesto que en la universidad no se plantearon mecanismos de control rigurosos, el contexto externo comenzó a influenciarla.» (Informante 1).

La universidad, el mercado y la competencia ya están dejando de parecer conceptos distintos; asimismo, rápidamente se están amalgamando bajo los nuevos lineamientos de las «acreditaciones institucionales y de carreras» que han sido impuestos en menos de una década, aunque aún no han sido expuestos a todos los beneficios y perjuicios que se puedan estar generando. Nuevamente, las universidades deben enfrentarse a un reto que les puede cambiar la cara para siempre, en especial en lo que respecta a su papel y misión social.

4. Conclusiones

1. Los actores (académicos, directivos y pares evaluadores) tienen una evaluación positiva de los procesos de acreditación en el contexto del modelo desarrollado en la educación superior chilena, que se traduce en:

1.1 Su legitimización, en el ámbito de las instituciones de educación superior públicas y de carácter privado, y se reconoce que este proceso las beneficiará, ya que en definitiva contribuirá al mejoramiento de la calidad de las carreras evaluadas y les otorgará un sello de garantía de calidad frente al entorno social.

1.2 La creación de unidades de garantía de calidad o de instancias técnicas de «mejora de la calidad», en cada una de las universidades, que se encargarán de desarrollar y coordinar estrategias y acciones orientadas a mejorar la gestión institucional y curricular de las carreras de pregrado.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

1.3 La validación y el reconocimiento de la pertinencia de los criterios de evaluación utilizados en los procesos de acreditación en las diferentes carreras.

2. Los académicos de las instituciones evaluadas estiman que estos procesos han generado principalmente «efectos reactivos» de carácter correctivo para aquellas debilidades detectadas tanto en los informes de autoevaluación como en la acreditación propiamente dicha, más que una actitud propositiva en términos de estrategias para la mejora constante. Se avanza poco en la constitución de una «cultura de la calidad» eficaz.

3. Con respecto a académicos en el interior de los claustros, éstos expresan su preocupación por la ausencia de discusión y análisis de un concepto de calidad de la educación en las IES. Específicamente, no se analiza el criterio de evaluación de la calidad de las carreras, asociado básicamente a la formulación del perfil de egreso en términos de competencias.

4. Según los pares evaluadores, no se perciben cambios sustanciales en la gestión académica de las instituciones de educación superior, más allá de los requerimientos inmediatos propios de la acreditación.

5. Hay consenso en todos los estamentos y se apunta la necesidad de capacitar a los pares evaluadores y a los académicos que participan internamente en las universidades de los procesos de autoevaluación.

6. Todos los actores están de acuerdo sobre la necesidad de instalar y desarrollar en las instituciones de educación superior sistemas de información (bases de datos de seguimiento de egresados, tasas de titulación, tasas de retención, etc.) que permitan el monitoreo de las cohortes de estudiantes de carreras.



Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

<Referencias bibliográficas>

CNA – Chile (2007) El modelo de acreditación en la educación superior chileno. Santiago.

CINDA (2007) Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades. UPC, Cátedra UNESCO, Santiago.

Campbell, J.C. (1995) *El desarrollo del postgrado en Chile; experiencias en: La Universidad hoy y mañana*. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM) Cd. de México, 1995.

Campbell J.C. (2000) La Educación Superior en Chile: efectos de la modernización. En *Educación Comparada Na perspectiva de globalizacao e Autonomia*. EDUNISINOS, Rio Grande do Soul. Brasil, 2000.

Copyright © 2010. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.





Juan C. Campbell Esquivel; Pablo E. Castillo Armijo. *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007)*

ANEXO

CUESTIONARIO: MODELO DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS EN CHILE.

1. ¿Ha participado usted en algún proceso de acreditación universitaria? ¿Cómo fue su experiencia?
2. ¿Qué visión tiene del mundo de la acreditación universitaria?
3. Desde su punto de vista, ¿por qué empezó a imponerse la acreditación institucional y/o de las carreras en las universidades? ¿Cuáles son sus fundamentos?
4. ¿Puede hacer referencia a los criterios de evaluación utilizados en la acreditación de las carreras?
5. ¿Qué correcciones, ajustes o innovaciones propondría para el actual sistema de acreditación de carreras vigentes en el país?
6. ¿Qué ha producido la acreditación de las carreras en la garantía de la calidad y la equidad de la educación en el ámbito universitario?
7. Comentarios y/o sugerencias.

