


**TESIS DOCTORAL****2017**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS MODELOS DE  
ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA: LA APLICABILIDAD DE  
ESTÁNDARES Y CRITERIOS  
A LA UNIVERSIDAD MAYOR DE CHILE**

**MARÍA SOLEDAD CAMPO HERRERA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DRA. MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS**

**MADRID**

PROGRAMA DE DOCTORADO  
EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

2017

ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS MODELOS DE  
ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA: LA APLICABILIDAD DE  
ESTÁNDARES Y CRITERIOS  
A LA UNIVERSIDAD MAYOR DE CHILE

AUTORA: MARÍA SOLEDAD CAMPO HERRERA

MAGÍSTER EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN EDUCACIONAL

DIRECTOR: DOCTORA MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS

## Agradecimientos

Gracias a todas las personas que me acompañaron en este largo camino y que han hecho posible este trabajo. En primer lugar al Dr. Emilio López - Barajas Zayas y a la Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Ortega Navas, que siempre respondieron a mis inquietudes e hicieron que la distancia entre dos continentes fuera solo una casualidad. Agradezco al Dr. Horacio Marín García por su constante motivación para emprender este desafío.

Este estudio es el fruto de largas horas de trabajo y del apoyo de amigos y profesionales que me supieron escuchar, orientar y transmitir la confianza de que es posible avanzar en el conocimiento, el desarrollo personal y el perfeccionamiento profesional.

En estos agradecimientos debo recordar a mi querido padre que siempre me apoyo y motivo y, hoy sin duda está conmigo. A mi hijo e hijas, que tienen la paciencia de verme ocupada entre libros e informes, especialmente a Almendra que le significó restar horas de mi compañía y de los juegos en el paso a la adolescencia y juventud y, por cierto, a mi compañero de curso en el programa de doctorado y también del camino, con quién construí un futuro mientras estudiábamos e investigábamos; sin ellos y ellas, nunca habría sido posible salir adelante con este trabajo.

## INDICE

<b>Introducción .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I: El problema de investigación .....</b>	<b>18</b>
1.1. Fundamentación del problema.....	18
1.2. Relevancia del problema.....	34
1.3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	37
<b>CAPÍTULO II: La calidad en la Educación Superior .....</b>	<b>42</b>
2.1. El concepto de calidad .....	42
2.2. La calidad en la educación universitaria.....	52
2.3. La perspectiva de la calidad de la Educación Superior en los países latinoamericanos .....	56
2.4. El Aseguramiento de la Calidad y sus propósitos .....	59
2.5. El aseguramiento de la calidad en el contexto universitario.....	61
2.6. Diferentes modelos y mecanismos de aseguramiento de la calidad .....	63
2.7. La acreditación en Europa y en Estados Unidos .....	67
2.7.1. La acreditación en Europa.....	67
2.7.2. La acreditación en Estados Unidos.....	69
2.7.3. La Middle States Commission on Higher Education.....	76
2.8. La acreditación en América Latina: Una necesidad más reciente.....	84
2.8.1. Contexto social y calidad educativa.....	84
2.8.2. La acreditación en América Latina.....	88
<b>Capítulo III: Educación Superior en Chile .....</b>	<b>93</b>
3.1. Institucionalidad de la Educación Superior chilena y evolución de las políticas educativas .....	93
3.2. Expansión del sistema universitario: Clasificación de las universidades chilenas .....	102
3.3. La ley 20.129 .....	110
3.4. Modelo de aseguramiento de la calidad para las universidades chilenas: Institucional y de programas.....	115
3.5. Las agencias de acreditación.....	128
3.6. Cuestionamiento al sistema universitario y al modelo de acreditación nacional: Bases para una nueva ley.....	136
3.7. El caso de la Universidad Mayor.....	140
3.7.1. Condiciones de Operación .....	144

3.7.2. Modelo educativo y estructura curricular .....	151
3.7.3. Aseguramiento de la calidad: Evaluación de la efectividad institucional .....	155
3.7.4. Autoevaluación y autorregulación: Avances y desarrollo interno de la Universidad Mayor .....	157
3.7.5. Autorregulación institucional: Unidades de servicios y administrativos .....	163
3.8. Autorregulación de las carreras de pregrado.....	204
3.9. Estándares y criterios como guía para la evaluación institucional.....	216
3.9.1. Estándares internacionales para la autoevaluación versus dimensiones y criterios nacionales.....	216
3.9. 2. Relación entre estándares, dimensiones y criterios: Semejanzas y diferencias .....	220
3.9.3. Un eje común de los criterios y los estándares: La participación de la comunidad .....	237
<b>CAPÍTULO IV: Marco Metodológico.....</b>	<b>240</b>
4.1. Tipo de Estudio.....	240
4.2. Estrategias de investigación.....	246
4.3. Diseño de la investigación .....	252
4.3.1. Rigor .....	252
4.3.2. Selección muestral.....	253
4.3.3. Categorización y codificación .....	257
4.3.4. Instrumentos .....	262
4.3.5. Entrada al campo de investigación .....	271
4.3.6. Triangulación .....	272
4.3.7. Desarrollo del trabajo de campo.....	276
4.3.8. Codificación, categorización y procesamiento: ATLAS.ti.....	277
4.3.9. Análisis de datos y resultados .....	278
4.3.10. Contrastación, fiabilidad y validez .....	279
<b>CAPITULO V: Desarrollo del proceso metodológico de la investigación .....</b>	<b>282</b>
5.1. Entrada al campo de investigación.....	282
5.2. Descripción del campo de investigación .....	283
5.3. Perfil de la muestra .....	286
5.4. Desarrollo del trabajo de campo .....	290
5.4.1. Etapas de la Investigación – Acción Participante .....	291

5.4.2. Desarrollo del grupo focal.....	299
5.5. Reducción y categorización.....	301
5.6. Análisis y presentación de los resultados .....	308
5.7. Contrastación .....	309
5.7.1. Entrevistas a expertos.....	310
<b>CAPITULO VI: Conclusiones: Validez y Resultados .....</b>	<b>312</b>
6. 1. Limitaciones del estudio.....	346
6. 2. Proyecciones .....	347
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>350</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>361</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Acreditación institucional de la Universidad Mayor y años de certificación obtenida. ....	31
<b>Tabla 2:</b> Regiones y países con sistemas de aseguramiento de la calidad.....	62
<b>Tabla 3:</b> Principales agencias de acreditación institucional de los EE.UU.....	72
<b>Tabla 4:</b> Organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina. ....	92
<b>Tabla 5:</b> Vacantes para primer año de las universidades, según la participación en las regiones de Chile.....	95
<b>Tabla 6:</b> Matrícula universitaria en el nivel de pregrado por según rangos de edad, año 2014.....	98
<b>Tabla 7:</b> Evolución de matrícula total por grado. ....	98
<b>Tabla 8:</b> Clasificación y algunas características de las universidades chilenas. ....	105
<b>Tabla 9:</b> Matrícula total 2014 por tipo de institución universitaria y formación.....	110
<b>Tabla 10:</b> Factores y ponderaciones para calcular el puntaje del ranking de la calidad de la docencia universitaria. (CNA-Chile).....	121
<b>Tabla 11:</b> Lugar del Ranking de calidad de la docencia de pregrado CNA Chile, años 2012 al 2014, primeros 30 lugares. ....	122
<b>Tabla 12:</b> Universidades no acreditadas institucionalmente, año 2014.....	127
<b>Tabla 13:</b> Número de carreras y programas Universidad Mayor, 2014. ....	141
<b>Tabla 14:</b> Infraestructura por sedes y campus.....	149
<b>Tabla 15:</b> Áreas temáticas y nombre de los subgrupos. ....	162
<b>Tabla 16:</b> Comparación entre los criterios originales del EFQM y la adaptación para la Universidad Mayor. ....	178
<b>Tabla 17:</b> Escala de valoración. ....	181
<b>Tabla 18:</b> Ponderación de los Criterios y los puntajes máx. ponderados para el cuestionario de autoevaluación de las unidades administrativas y de servicios.....	183
<b>Tabla 19:</b> Alfa de Conbrach por criterio. ....	188
<b>Tabla 20:</b> Tiempo trabajando en la Unidad o Área de Trabajo en la Institución.....	201

<b>Tabla 21:</b> Vicerrectoría de dependencia de los participantes.....	202
<b>Tabla 22:</b> Unidades y participantes que respondieron el cuestionario de preguntas abiertas. ....	<b>203</b>
<b>Tabla 23:</b> Participantes del proceso de evaluación interna.....	239
<b>Tabla 24:</b> Paradigmas de la investigación socioeducativa.....	247
<b>Tabla 25:</b> Matriz de coherencia interna de los instrumentos. ....	265
<b>Tabla 26:</b> Niveles e informantes para la triangulación.....	275
<b>Tabla 27:</b> Distribución de los participantes.....	289
<b>Tabla 28:</b> Dimensiones de contenido y categorías. ....	302

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribución de la matrícula por tipo de institución de Educación Superior.	94
<b>Gráfico 2:</b> Evolución de la matrícula de las universidades tradicionales (CRUCH) y privadas.....	97
<b>Gráfico 3:</b> Matrícula total Universidad Mayor histórico 2009-2014. ....	142
<b>Gráfico 4:</b> Mecanismos y procedimientos de acreditación que recuerdan actores claves. ....	319
<b>Gráfico 5:</b> Impacto del aseguramiento de la calidad en la Universidad Mayor. ....	334
<b>Gráfico 6:</b> Apoyo recibido por la comunidad académica de la VRA y AC, en los procesos de acreditación. ....	336
<b>Gráfico 7:</b> Repercusión de la acreditación en las unidades académicas. ....	338
<b>Gráfico 8:</b> Diferencia de los procesos de acreditación actuales con los anteriores ..	341
<b>Gráfico 9:</b> Lo que debe mejorar en los siguientes procesos de acreditación institucional o de las carreras.....	343



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Coordenadas del CurriculumMayor .....	153
<b>Figura 2:</b> Flujograma de información.....	159
<b>Figura 3:</b> Criterios de autoevaluación unidades de servicios y administrativas (USyA). .....	194
<b>Figura 4:</b> Etapas del sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas (USyA) .....	200
<b>Figura 5:</b> Relación entre criterios y estándares del Área de Condiciones de Operación. .....	235
<b>Figura 6:</b> Relación entre criterios y estándares del Área de Docencia de Pregrado..	236
<b>Figura 7:</b> Pasos de la investigación.....	251
<b>Figura 8:</b> Etapas del proceso.....	274
<b>Figura 9:</b> Contrastación: fiabilidad de los datos y validez de los resultados.....	280
<b>Figura 10:</b> Hitos del proceso de Investigación – Acción Participante .....	293

## Resumen

En la Educación Superior, en diferentes continentes y países, se han diseñado sistemas de calidad con definición de conceptos, determinación de variables, establecimiento de criterios de calidad, implementación de sistemas de control, aseguramiento y gestión de calidad; como también se han desarrollado modelos, instrumentos y procedimientos e indicadores de evaluación que permiten medir y evaluar el aseguramiento de la calidad.

El trabajo de investigación que se presenta constituye un ensamblaje de una serie de partes que fueron identificadas, codificadas y categorizadas para luego darles significado en función del aseguramiento de la calidad, mirando un caso que aplica dos modelos diferentes pero buscando si es posible encontrar similitudes, diferentes, virtudes o aspectos que puedan servir de orientación en otras aplicaciones. Para este efecto, se ha utilizado como estrategia la comparación, destacando elementos comunes y diferenciadores, ventajas y desventajas, excluyentes y complementarios, de manera de interpretar y contextualizar, para emitir apreciaciones que den respuesta a las interrogantes y objetivos planteados.

Las conclusiones constituyen el resultado del análisis e interpretación del trabajo investigativo, donde las ideas y percepciones extraídas de las expresiones de los participantes han servido de base para identificar los impactos de los dos modelos de acreditación en la Universidad Mayor, como

las recomendaciones y medidas que se deben seguir al querer utilizar este tipo de parámetros para el aseguramiento de la calidad.

Se puede decir que ambos modelos son complementarios y enriquecedores para una institución, tal vez la gran diferencia es que más allá de la aplicación de ciertos criterios o estándares, las agencias acreditadoras toman valor intrínseco en cuanto convencen a las comunidades de la necesidad de mejorar y se constituyen más que en objetivos en sí mismos los procesos de acreditación, en medios que sirven para el cambio cultural, que transversalmente se operacionaliza a través de las personas. Por lo tanto, el respeto por la cultura de quienes trabajan en una organización y su propio contexto pareciera ser uno de los factores que incide con mayor importancia en los resultados deseados para el mejoramiento continuo y por cierto para lograr el *assessment* en que se empeñó la Universidad Mayor.

## Introducción

El presente trabajo toma como punto de referencia la motivación fundada en años de reflexión, estudio y trabajo en el ámbito educativo, que me ha permitido contrastar e intuir la convicción que la generación innovadora de conocimientos sobre la calidad es de naturaleza múltiple, en los diferentes campos, ya sean estos educativos y en el sector productivo asociado a la demanda por capacitación, y en la formación inicial docente o de agentes educativos comunitarios, por nombrar algunos de los que me ha correspondido desempeñar como educador y cómo agente de cambio en mi trayectoria profesional.

Hoy, en el escenario mundial, regional y nacional existen nuevas oportunidades, gracias a la publicidad de la información, las demandas y la necesidad de transitar a paradigmas diferentes que llevan a la universidad a abrir oportunidades a todos los talentos. En este contexto la universidad está aún más abierta que hace unos años, para fortalecer confianzas en la sociedad del futuro, como un valor natural y necesario al que me adscribo con mucha energía y compromiso.

En los cursos realizados en el primer periodo de doctorado fui profundizando en la educación social, en aristas conceptuales que desconocía pese a la experiencia en este campo desde la praxis. Luego en la investigación que me conduciría a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) fui sumergiéndome en la problemática actual de la evaluación en el marco del aseguramiento de la calidad, entendida esta como un concepto que tiene

muchas acepciones, pero que engloba la idea de excelencia, especialmente a la hora de comparar con estándares o parámetros determinados en un contexto dado, considerando la calidad de los procesos como uno de los ejes fundamentales en el sistema de formación y analizando al mismo tiempo la referencia a los investigadores principales del proceso como son los estudiantes, los profesores y los propios funcionarios de las instituciones.

Esto me llevó a enmarcar como línea investigativa el aseguramiento de la calidad puesto que conlleva una serie de componentes interesantes de explorar, como son los aspectos valóricos, dónde la voluntad de abrir espacios y cambios hacía la evaluación interna de una institución y externa a la misma, con participación de una comunidad responsable, indica que la confianza, la honestidad, la democratización de los procesos son la base en que se debe sustentar la autoevaluación, siempre insistimos en los parámetros preestablecidos de modo que el proyecto de universidad y la formación de futuros profesionales sea también consecuente con lo que la sociedad del presente está aspirando para sus ciudadanos. El análisis de la calidad tiene varias vías para concretarse, ya que además de la autoevaluación se puede señalar la auditoría externa es decir la aplicación de un modelo de acreditación, que ya ha establecido su validez teórica y empírica.

La discusión, que puede identificarse en el estado de la cuestión, en estos cuatro últimos años en Chile ha sido sobre los modelos de acreditación, si las acreditaciones nacionales e internacionales son compatibles para el contexto chileno; una de las muchas preguntas que surgen en diferentes foros y

seminarios es si la acreditación en Chile debe ser obligatoria o voluntaria; ya que cabe preguntarse si aquello que para unos países es bueno ¿Lo será para el nuestro? En este escenario me ha correspondido nadar en las aguas de la incertidumbre y ser uno de los actores del proceso desde una institución privada que a mi juicio se ha atrevido a profundizar en estas aguas turbulentas de cambios no sólo por la política interna y en los vaivenes de la política internacional, sino también en un periodo en que la educación ha estado en el centro de la discusión, no exenta de problemas y movimientos sociales radicalizados. (Hax y Ugarte, 2014)

Se requiere que la Universidad formule proyectos formativos que aseguren que lo que se hace es lo mismo que se declara. Que el tiempo y recursos económicos que invierten los jóvenes y sus familias tengan la debida retribución para ser más felices y plenos como seres humanos a través de una aportación al bien social común. El entorno es favorable para realizar la investigación, puesto que se plantea hacerla en una institución de prestigio como lo es la Universidad Mayor, que está abierta a apoyar las iniciativas de mejora personal y social, aprovechando los resultados que la lleven por la senda de la mejora continua en beneficio de la formación de sus estudiantes.

La Universidad Mayor, al igual que las más destacadas instituciones de educación superior del país, ha tenido que enfrentar un escenario crecientemente competitivo y cambiante en términos de políticas educativas, de disponibilidad de recursos y oferta académica. En este sentido, ha respondido a las demandas, manteniendo de manera sostenida los esfuerzos por avanzar

en el aseguramiento de la calidad, la estabilidad institucional, asumiendo los compromisos en torno al mejoramiento continuo de sus procesos y resultados.

Es así, que la Universidad Mayor ha realizado procesos de autoevaluación que la han llevado a lograr la acreditación internacional con la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE) y a la acreditación nacional con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Este proceso le ha significado introducir una serie de cambios, en diferentes niveles estructurales, como en procesos y formas de operación, de modo de continuar por la senda del mejoramiento de la calidad, para en definitiva, formar personas integrales, equilibradas y que sean un aporte al contexto y desarrollo del país.

En este contexto, coexisten tensiones puesto que en Chile la acreditación internacional es reciente y la primera experiencia es justamente la realizada por la Universidad Mayor. El año 2011, otra universidad comenzó un proceso con la MSCHE, logrando la candidatura que le permitió pasar al proceso de autoestudio para optar a la acreditación, la que logró en el periodo de cierre de este trabajo. Por su parte, las instituciones nacionales observan con interés la acreditación internacional, no sólo porque puede significar una posibilidad de internacionalización para ingresar a comunidades que pueden expandir las posibilidades de intercambio y generación de conocimientos, sino porque los procedimientos prevén el acompañamiento, dónde se privilegia relaciones innovadoras, de apoyo y desarrollo institucional que distan de los procedimientos y estructura de la acreditación nacional.

Las tensiones a las que se hizo referencia se relacionan a diferentes causas. En Chile, según la ley 20.129, las instituciones de Educación Superior se deben someter de manera voluntaria a la acreditación institucional con la CNA, pero a su vez tiene una connotación de “obligatoriedad” porque está asociada a ayudas estudiantiles provenientes de recursos económicos del Estado que exigen como requisito que la institución este acreditada y, por otra parte, el entorno social exige la acreditación como un elemento que da cierta garantía de estabilidad y posicionamiento de la institución en el ámbito universitario nacional. La acreditación internacional, aunque compromete mayores costos tanto en recursos económicos, humanos y materiales, no tiene un reconocimiento en dicha ley. Como ya se señaló, pese al alto costo, a la disparidad de criterios y a no estar reconocidas por el Estado chileno, dos instituciones, de igual forma, han optado por la acreditación internacional, lo que sin duda es un motivo por lo que se hace necesario abordar el tema del uso de los modelos de acreditación, lo que no ha sido estudiado hasta ahora en Chile.

La investigación combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, complementándolas y utilizándolas en diferentes momentos de manera de buscar las respuestas a interrogantes y objetivos planteados. Se aplicaron varios instrumentos de manera de ir recogiendo percepciones de diferentes actores claves e ir avanzando en el conocimiento del objeto de estudio.



Para cumplir con los objetivos planteados se presenta a continuación el Capítulo I que aborda el problema de investigación; los Capítulos II y III permiten hacer una aproximación a cuestiones relacionadas a la calidad de la Educación Superior y en particular de la realidad del contexto chileno. El Capítulo IV hace referencia al tipo de estudio y al diseño de la investigación, que se complementa en el Capítulo V, donde se aborda el desarrollo realizado durante este proceso investigativo. Por último el Capítulo VI proporciona resultados, dando respuesta a los objetivos de esta investigación y proporcionando elementos que permite dar cuenta de la validez de las conclusiones.

En la última parte de este informe, se incorporaron las referencias bibliográficas y webgrafía. Dejándose un último apartado para consignar una serie de anexos que pueden ser de interés a la hora de consultar por datos más específicos o material utilizado en el desarrollo de este trabajo.

## CAPÍTULO I: El problema de investigación

### 1.1. Fundamentación del problema

Las transformaciones del entorno de la Educación Superior y los producidos al interior de su propio sistema han impactado de manera directa en la dirección, gestión y organización de las instituciones. En este sentido, cada vez existe más presión social sobre la calidad de los servicios universitarios, como por ejemplo: la docencia, la investigación, la transferencia tecnológica, los resultados de la formación, entre otros (Zabalza, 2009).

La calidad de la formación está relacionada a los cambios políticos, sociales y económicos, que obligan a las instituciones de educación superior a asumir en los procesos de gestión organizacional y académica, la eficiencia y la efectividad, imprimiendo mayores exigencias a los distintos actores que conforman la comunidad universitaria, para obtener mejores resultados en los procesos formativos y ser sustentables en el tiempo. Se hace necesario plantear la calidad de los procesos, productos y servicios de las instituciones, pero considerando como un eslabón importante la dinámica social, las organizaciones como entornos sinérgicos y sin duda, los modos éticos de actuar (López-Barajas, 2009; García, Ruiz y García, 2009).

En el escenario mundial, desde fines de la década del ochenta e inicios de los noventa, se ha puesto como una de las prioridades el abordar los temas educativos en sus diferentes niveles y esta prioridad ha sido incremental hasta la actualidad. Esto se fundamenta no sólo por el cambio social que ha

significado el creciente desarrollo de las infotecnologías, sino también porque se han producido modificaciones en la forma en que las naciones se relacionan, en el cómo los mercados y la industrialización traspasa las fronteras, se visualiza a la educación como un vehículo que permite el desarrollo personal y social y que posibilita a los ciudadanos acceder al conocimiento, pero también a los bienes y servicios disponibles, lo que indudablemente puede llevar a un mejoramiento de la calidad de vida (Zabalza, 2009; García, Ruiz y García, 2009).

Al respecto Zabalza (2009, p.27) señala que “La Universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países”. Por otra parte, Zapata (2008,s/n) indica que “Las instituciones de educación superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos” y agrega respecto a sus características, que deben transferir el “valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística...”,entre otros muchos aspectos.

En este contexto, la Educación Superior en los distintos continentes no ha estado ajena a la necesidad de renovación como producto de los cambios sociales y económicos que han influenciado a todas las sociedades. Se ratifica lo señalado, cuando se reconoce que dicha educación tiene como misión esencial e indiscutible la formación de profesionales capacitados, que actúen como ciudadanos competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, tema abordado ya en las décadas pasadas por la Comisión

Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, en 1996 y por otros organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, celebrada en París en el año 1998 y en las siguientes convenciones de la década de 2000, donde los países se comprometieron con políticas y acciones concretas y progresivas en este mismo sentido.

Todo lo anterior ha significado que se impulsen acuerdos y establezcan compromisos con los países participantes de manera que progresivamente, se promulgaron políticas orientadas al aseguramiento de la calidad, para introducir transformaciones tanto en lo que respecta a la gestión, la docencia, la investigación, como a otros aspectos vinculados al quehacer de las universidades, constituyéndose en mecanismos que aportan sustantivamente al desarrollo de los países y al bienestar de sus ciudadanos.

Estos compromisos y otros adquiridos en las siguientes décadas y monitoreados por diferentes organismos internacionales han traído como resultado que muchos países expandieran la Educación Superior a través de diferentes tipos de instituciones- entre ellas se multiplicaron las universidades- en el marco de proyectos políticos y económicos (Hax y Ugarte, 2014).

Zabalza (2009) refleja esta idea, cuando señala que el objetivo político en esta materia es “que si la educación superior constituye un bien social, si la

formación especializada constituye un valor económico necesario, es preciso abrir la universidad a todas las capas sociales” (Zabalza, 2009, p.28).

En otro contexto, la comunidad europea ha introducido profundas modificaciones que han trascendido y provocado cambios en otras latitudes, como es el caso de América Latina, un ejemplo es el Proyecto Tunning que llevó su experiencia a Latinoamérica a través de la ejecución del Proyecto Tunning Latinoamérica que recoge la experiencia y la proyecta al continente americano (Tunning, 2000).

Otro efecto de la preocupación de diferentes países, es la ejecución del Proyecto *Development and Cooperation Directorate General – EuropeAid* (ALFA), el que es dirigido por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y que data ya desde el año 2008 y ha involucrado a diferentes organismos – universidades, centros de formación e instituciones afines- de países iberoamericanos, tales como Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Costa Rica, México, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Ecuador y Chile. Entre los representantes de Europa se cuenta con España y Portugal.

Por su parte, desde el año 1990, existe en Chile el Consejo Superior de Educación y desde 1999 la Comisión Nacional de Acreditación (conocida como CNAP), organismos que se han preocupado de establecer regulaciones y parámetros para la acreditación. En el segundo caso, la misma Comisión (actual CNA) a regular y promover el Aseguramiento de la Calidad tanto institucional como de los programas de formación. Estos organismos han

cambiado en respuesta a las necesidades de evolución de los mismos sistemas, proceso que continúa hasta hoy.

En Chile el sistema de Educación Superior se ha expandido, produciéndose una diversificación de la oferta y presentándose una enorme heterogeneidad en la formación de los postulantes a las casas de estudios universitarios, como de la formación de los estudiantes y con ello deja implícito el riesgo de desmejorar la calidad de la educación producto de la falta de políticas que acompañen esta expansión, tal como es informado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2008).

Paralelamente a lo anterior, el sistema universitario presenta una creciente demanda social de información por los servicios universitarios, en donde las familias y diversos actores sociales están cada vez más conscientes de la necesidad de conocer sobre la oferta formativa y sus resultados. Aspectos que son claves para la toma de decisiones respecto a la educación que recibirán los jóvenes y si ésta asegurará su inserción profesional de acuerdo a los requerimientos que tendrán en el plano laboral. Esto porque los recursos dedicados a educación, suponen un esfuerzo para el presupuesto del Estado, además de una importante cantidad de recursos que provienen de las familias que ven el acceso de sus hijos e hijas al sistema, como una vía de movilización social y también de inserción laboral que los puede llevar a mejorar las condiciones tanto de vida futura como de las generaciones siguientes.

Es así que se han establecido desde hace décadas ciertos componentes básicos de la calidad, cada uno de los cuales responde a épocas y a las diferentes etapas por las que ha transitado el sistema universitario, aunque como trasfondo todas las modalidades que se han utilizado para evaluar la calidad buscan identificar ciertas características con relación a criterios predeterminados, de modo de garantizar a la sociedad que una institución es coherente internamente y con las demandas del medio.

En este sentido y dado el aumento de la oferta de universidades, es que se ha puesto en los últimos años una importante atención a los sistemas de aseguramiento de la calidad. Esto ha implicado que existe una creciente preocupación por la calidad de la Educación Superior, donde se ha exigido desde el mundo civil velar por la transparencia y establecer una mayor vinculación entre las universidades y el entorno social y productivo, a fin de que se responda de manera más efectiva a las necesidades sociales (OCDE, 2008). Este movimiento ha estado en progresivo crecimiento y tomando una fuerza inesperada en los tres últimos años, puesto que se ha provocado una crisis social e institucional que ha llevado al país a paralizaciones sociales que exigen que se acreciente la calidad de las instituciones de educación, siendo las universidades una de ellas y se ha cuestionado desde la sociedad civil el sistema de aseguramiento de la calidad que se utiliza en el país.

Al revisar la literatura especializada se reconocen ciertos procesos que se repiten y que están vinculados a la concreción de la calidad en las instituciones de Educación Superior, de manera sucinta estos son:

- i. El desarrollo de una gestión académica eficiente y eficaz.
- ii. La capacidad de favorecer procesos de autoevaluación permanente respecto de la calidad de la enseñanza.
- iii. La capacidad de vinculación con el medio, entendida ésta como el intercambio recíproco con el medio profesional, científico y social. Además con las redes e interacciones nacionales e internacionales.

Aunque la calidad de las instituciones de Educación Superior y los programas de formación han cobrado importancia, la medición y la evaluación interna es heterogénea y cada vez más es una necesidad que no siempre es fácil de satisfacer, puesto que convoca voluntades y políticas que deben tender a una evaluación orientada a la mejora permanente y a la instauración de una política evaluativa de la calidad, participativa y transparente, lo que se puede contraponer a intereses particulares de grupos e incluso muchas veces disociar con la planificación estratégica de las propias instituciones de Educación Superior.

En este contexto, se puede señalar que la calidad de una institución o programa puede promoverse de dos maneras (González y Torre, 2007):

- i. El fomento de la calidad que se realiza como un proceso permanente, promovido a través de estímulos tales como políticas, financiamiento, honores, becas y satisfacción por la superación.



ii. El aseguramiento de la calidad orientado a garantizar el cumplimiento de criterios e indicadores, para lo que se determinan estándares mínimos. Esta forma implica una verificación externa e imparcial del grado de cumplimiento de los estándares y conlleva, como resultado del proceso de evaluación, una certificación que brinda validez social al grado de cumplimiento para garantizar la fe pública.

Todo lo anterior supone para el Estado, las instituciones y los programas de formación profesional llevar a cabo procesos de regulación permanente, de manera de dar cumplimiento a los requerimientos de la sociedad y a lo que las propias universidades se han propuesto como parte de sus proyectos institucionales y formativos.

Al revisar la evolución que ha tenido la evaluación de la calidad en el sistema universitario, se pueden identificar varias etapas, las que se enmarcan en la política vigente de cada periodo y responden a las necesidades que se consideraban más relevantes en ese momento.

En una primera etapa, la evaluación de la calidad se realizaba a través del Ministerio de Educación; bastaba que la institución realizara un trámite de inscripción, para que se le otorgara la personería jurídica y que el organismo público revisara el proyecto institucional, para que finalmente se procediera a autorizar el funcionamiento de la institución, lo que terminaba con la publicación del decreto en el Diario Oficial de la República de Chile (González y Torre, 2007).

En una segunda etapa, que significó un cambio, las instituciones de Educación Superior se debieron someter a una examinación externa, a cargo de alguna de las universidades consideradas “tradicionales”, puesto que su funcionamiento había comenzado antes del año 1981. Con esta evaluación, la institución examinada podía optar a su plena autonomía y para ello debían aprobar más del 50 por ciento de los estudiantes un examen externo, relativo a la formación que estaban recibiendo.

Cabe señalar que entre los años 1980 y 1990 la política respecto al aseguramiento de la calidad, descansó básicamente en el logro de la autonomía, puesto que después de obtenerla se esperaba que las instituciones fueran reguladas por el mercado y la competencia, donde aquellas instituciones que lograran mantener la calidad y el prestigio, tenderían a mantenerse y crecer en el concierto universitario; por el contrario, aquellas que disminuyeran su calidad y perdieran prestigio, se esperaba desaparecieran por la disminución de la demanda. Esta forma de regulación basada en un modelo de mercado no fue todo lo efectiva que se esperaba.

Al alero de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y con la puesta en marcha del Consejo Superior de Educación (CSE), organismo autónomo del Ministerio de Educación, en 1990 se dio un nuevo impulso a la regulación del sistema y a la calidad del mismo. Las nuevas autorizaciones y evaluaciones de las instituciones de Educación Superior se comenzaron a realizar a través de diferentes modalidades, donde primó el periodo de la puesta en marcha de nuevas universidades.

Por ejemplo, las universidades creadas antes de la promulgación de la LOCE continuaron siendo examinadas según se venía haciendo, es decir con la regulación directa del Ministerio de Educación. Las instituciones creadas con posterioridad a la promulgación de la Ley se les han exigido someterse a un proceso de licenciamiento para obtener la autonomía, el cual cubre un plazo de seis años, en que la institución es supervisada y acompañada por el Consejo Superior de Educación. Se les otorgan cinco años adicionales de supervisión, en el caso de no cumplir con las condiciones de calidad exigidas.

Después de obtener la autonomía con cualquiera de las modalidades antes expuestas, las instituciones hasta 1999, no tenían ningún otro tipo de regulación que velara por el mantenimiento o el mejoramiento de la calidad.

Desde el año 2002 se comenzaron a establecer las bases para un nuevo sistema, donde abundaron los proyectos pilotos o experimentales de evaluación interna y externa a las instituciones, primando la participación de las universidades más antiguas del país y que también tenían mayor trayectoria formando profesionales e investigando.

Con el apoyo del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), cuyo propósito fue promover y apoyar los procesos de acreditación. Hasta el año 2008, dichos procesos eran voluntarios y a partir de ese año, según se estipuló en la Ley N°20.129 (promulgada en el Diario Oficial de Chile el 17 de noviembre del año 2006), si bien sigue siendo voluntario para

las instituciones, se constituyó en una obligación para las carreras de medicina y pedagogía (MINEDUC, 2006).

La acreditación institucional y la de carreras, es según González y Torre “un proceso probado y aprobado por la comunidad académica, validado e irreversible. No se puede concebir un sistema de regulación o autorregulación que no considere procesos de acreditación.” (González y Torre, 2007, p. 302)

Con la promulgación de la Ley de Acreditación la Comisión Nacional de Acreditación, ahora conocida como CNA –Chile, se constituye en un organismo autónomo con respaldo jurídico. Entre sus funciones se pueden señalar las de coordinar el sistema de aseguramiento de la calidad; desarrollar la función de evaluación institucional; autorizar y supervisar las agencias acreditadoras de carreras, estudiar y proponer sistemas y mecanismos de habilitación profesional, entre otras.

Todo lo anterior explica el auge que ha tenido en la última década el tema de la evaluación en el sistema universitario chileno. En este contexto, surge la acreditación como un proceso que obliga a las instituciones y programas de formación a proporcionar información sobre su organización, su gestión y los resultados, a un agente externo que evalúa y emite juicios sobre el estado de la situación en un momento determinado de la vida de dicha institución o programa. Estos agentes externos son independientes y su rol fundamental es declarar públicamente el nivel de la calidad de la institución o programa formativo.

Actualmente la acreditación lo que hace es verificar un proceso de autoevaluación, constituyéndose ésta en una constancia del nivel de calidad alcanzado por la institución o programa, lo que hace que se le otorgue credibilidad tanto a nivel social como público al servicio educativo que se ofrece y se desarrolla. Esto ha traído como consecuencia que muchas de las instituciones generen planes estratégicos, sistemas de información, toma de decisiones fundadas, mejoramiento continuo en el desarrollo de las carreras, en un marco de participación e involucramiento de las comunidades universitarias.

Independiente del modelo particular de una universidad, el sistema de acreditación nacional pone énfasis en dos áreas fundamentales: la docencia y la gestión institucional, para esto se han establecido criterios mínimos, considerados básicos y obligatorios para toda institución autónoma. Existen otras áreas de evaluación, pero éstas son electivas como por ejemplo: investigación, vinculación con el medio, docencia de postgrado y formación continua.

La presente investigación se enmarca en la Universidad Mayor de Chile, la que comenzó a mediados de la década del 2000 una serie de transformaciones, entre estas cambió su modelo educativo para implementar un currículo basado en el enfoque por competencias (en el año 2005), que recibe el nombre de “*CurriculoMayor*” (CMY). Pero además, de enfrentar el proceso de acreditación con la CNA en el año 2005, optó por incursionar en una línea diferente de acreditación. Tras una búsqueda de alternativas se adscribió ese

mismo año a otro tipo de proceso de evaluación, con una agencia que acredita instituciones en los Estados Unidos.

Es así, que la Universidad Mayor logró después de un largo proceso denominado como autoestudio, de hacerse merecedora de la acreditación internacional con la MSCHE, lo que a su vez le ha significado ser miembro de la Asociación de los Estados Centrales (*Middle States Association*), que lleva implícito un acompañamiento por pares asignados por el organismo acreditador (*Middle States Commission on Higher Education, 2007*) y mantener un sistema de autorregulación permanente.

Una institución que pretenda acreditarse con la MSCHE pasa primero por un proceso de “Candidatura” en el caso de la Universidad Mayor duro tres años. Este proceso, que se basa fundamentalmente en asegurar que la institución cumple con requerimientos de elegibilidad; luego, al superar la candidatura, una institución pasa al proceso de auto-estudio que tiene una duración de cinco años y que de cumplir con los requisitos predeterminados por la MSCHE, puede optar a una primera acreditación por un periodo único de cinco años.

Posteriormente si las condiciones de legibilidad y de calidad se mantienen, la institución puede optar a la acreditación por un periodo único de diez años, proceso en el cual está actualmente la Universidad Mayor (*Middle States Commission on Higher Education, 2007*).

Lo expuesto en el párrafo anterior difiere de la acreditación nacional puesto que los periodos de acreditación pueden variar entre uno a siete años. Si bien se dejan algunos compromisos para ser verificados en la acreditación siguiente, estos no implican seguimiento por parte de la CNA-Chile.(Ver Tabla 1)

**Tabla 1: Acreditación institucional de la Universidad Mayor y años de certificación obtenida.**

<b>Institución</b>	<b>Años de acreditación</b>	<b>Periodo</b>	<b>Alcance de la acreditación</b>
Comisión Nacional de Acreditación	4 años	Desde 2006 hasta el 2010	Nacional/ obligatoria
Comisión Nacional de Acreditación	5 años	Desde 2010 hasta el 2015	Nacional/ obligatoria
Middle States Commission on Higher Education	5 años	Desde 2010 hasta el 2015	Internacional/ voluntaria

Fuente: Elaboración propia a partir de las certificaciones y acuerdos oficiales.

Por lo señalado anteriormente, la Universidad Mayor ha estado implementando diferentes procesos y acciones, de modo de responder a los compromisos asumidos con la MSCHE, como también se ha abocado a preparar el auto-estudio. Pero por otra, coexisten las exigencias nacionales que obligan a la institución a someterse a una nueva acreditación<sup>1</sup> en el mismo periodo que debe re-acreditarse con la MSCHE. En Chile la acreditación con la MSCHE no es reconocida, en el contexto de la Ley o de beneficios asociados, aunque se mira con interés el camino emprendido por la Universidad Mayor. Es así que otra universidad logró la Candidatura con la MSCHE, en el transcurso del año 2012, lo que le permitió iniciar su primera experiencia de autoestudio para incursionar en la acreditación internacional.

Entre las acciones implementadas a partir de la acreditación internacional está la reestructuración de algunas unidades, implementación de procesos de evaluación de calidad como son análisis de estudios realizados por organismos externos como llevados a cabo por la propia institución, para responder a los estándares de calidad de la MSCHE.

Debido a la complejidad de la coexistencia de dos modelos de acreditación diferentes en una misma institución de educación superior, como es el caso de la Universidad Mayor, se hace difícil realizar algunas mediciones y la evaluación interna, puesto que se debe a priori responder a los criterios de

---

<sup>1</sup> En Chile según la ley 20.129 a las instituciones que cumplen con los criterios de acreditación de la CNA – Chile, obtienen el status de “acreditada”, en caso contrario recibe el status de “no acreditada”. La ley no hace referencia a la reacreditación. La MSCHE hace referencia a reacreditación sin distinciones.



la CNA-Chile y a los estándares de la MSCHE, no existiendo publicaciones o estudios, hasta el momento, que aborde este problema o dicotomía que haga una equivalencia entre los distintos parámetros utilizados por las dos instancias.

Dada la dificultad señalada y después de hacer una primera aproximación que compara ambos modelos utilizados por las agencias – MSCHE y CNA – Chile, se puede señalar que existen algunas coincidencias conceptuales o de sentido y también diferencias en la forma de abordar algunos criterios de una en comparación con los estándares de la otra. Esto es importante dilucidarlo para facilitar la aplicación e interpretación de los resultados por ejemplo, a las consultas que se hacen tanto a estudiantes como a docentes sobre diferentes aspectos involucrados en el servicio educativo, lo que le permite desarrollar los programas formativos en condiciones que favorezcan escenarios de calidad.

Por otra parte, no importando el modelo que se utilice, lo relevante es conocer si se producen efectos o algún tipo de impacto al utilizar criterios y estándares, especialmente porque los dos parámetros de evaluación, responden a génesis y a culturas diferentes. En uno se recibe apoyo y acompañamiento sistemático (MSCHE) y el otro es más bien una fiscalización que se ejerce a la hora de la evaluación externa, que no contempla el acompañamiento y tiene una serie de exigencias que dan cuenta de una desconfianza en las instituciones.

Van Damme (2003) señala que las instituciones de educación superior tienden a buscar la definición de calidad a partir de ciertos estándares, los que se aplicarían en la evaluación de los programas de formación y especialmente en el contexto de acreditación, puesto que proporcionan parámetros que permiten apreciar la distancia entre los resultados esperados y lo alcanzado en la realidad.

## 1.2. Relevancia del problema

La relevancia del tema que aborda la presente tesis tiene una serie de dimensiones, muchas de ellas reflejadas en el apartado anterior. Este tema está en la agenda de muchos países por la importancia que reviste la educación universitaria en la formación y desarrollo de las personas. Responde a intereses institucionales, epistemológicos, sociales, además del profesional y personal.

- **Relevancia institucional:** Este trabajo da respuesta a interrogantes y desafíos que actualmente tienen las universidades chilenas. En especial existe interés en verificar la compatibilidad de la acreditación nacional y la internacional, en este caso con la incursión de la única agencia internacional que ha acreditado una universidad en el país y que esta acreditando en la actualidad a una segunda institución universitaria chilena.

Entre los beneficios que se pueden señalar con la realización de este trabajo de investigación, es que la Universidad Mayor contará con información respecto a la compatibilidad o a la posible comparación de algunos aspectos relacionados a la acreditación nacional e internacional, lo que sin duda será un facilitador en los siguientes procesos de autoestudio como al enfrentar nuevos procesos de reacreditación y acreditación institucional.

- **Relevancia epistemológica:** La tesis aporta con una serie de resultados, sistematización del contexto y una línea de investigación social emergente en Chile. Un ejemplo de lo anterior es que en el mes de enero de 2015, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile), por primera vez realizó un llamado a la comunidad académica a concursar proyectos de investigación en esta línea.

Esta investigación se constituirá en un aporte a la formación de profesionales, puesto que centra el interés en la calidad y sistematizará información de interés para el mundo académico, especialmente porque existe poca o casi nula formación en estas materias aunque se aprecia un creciente interés.

- **Relevancia social:** Se requiere a partir del contexto nacional, que la universidad revise, reformule, valide su quehacer, abriendo nuevos espacios de participación a los diferentes informantes claves institucionales. Se espera que dicha participación retroalimente a la

institución de manera efectiva para introducir medidas de mejora o ajuste en las diferentes áreas como reforzar aquello que se ha logrado.

Por otra parte, muchos países de América Latina y Chile no es la excepción están empeñados en mejorar la calidad de la educación universitaria, siendo una vía la generación de leyes y normas para contar con regulaciones. Para llevarlas a cabo se han generado estructuras organizacionales – agencias públicas y privadas- de diferentes características, con diferentes alcances pero donde subsisten discusiones de base cómo la voluntariedad, el aprovechar la experiencia internacional, difundir buenas prácticas, entre los muchos aspectos.

Por último, se contará con una investigación que aborda un problema poco estudiado en Chile, puesto que la Universidad Mayor es la primera institución universitaria acreditada por una agencia internacional, aspecto que hoy es de interés no solamente para las instituciones sino para la propia Comisión Nacional de Acreditación que ya ha realizado intervenciones en seminarios nacionales y pasantías de profesionales de esa organización a la MSCHE en los Estados Unidos de América.

- **Relevancia profesional:** La comunidad académica tiene interés en conocer y profundizar sobre temas relacionados al aseguramiento de la calidad en un escenario donde se cuestiona, por una parte la credibilidad de los resultados de algunas funciones universitarias y por otra, se destaca el importante aporte de la universidad al desarrollo de las personas y la generación de nuevo conocimiento. Esta polaridad hace

que este tema este permanentemente en la prensa local y en la discusión pública.

- **Relevancia personal:** Como profesora universitaria con una larga trayectoria en diferentes ámbitos educacionales, es difícil pensar que el aseguramiento de la calidad se puede lograr con una mirada restringida a las iniciativas internas del país sin aprovechar lo que en otras latitudes y organismos con mayor experiencia han realizado. Por otra parte, parece muy necesario o prácticamente imprescindible que la mejora institucional se realice escuchando la voz de quienes realizan su tarea a diario, puesto que tienen una mirada en la acción que indudablemente es insustituible.

### 1.3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Actualmente, en el contexto de la Educación Superior, se han diseñado sistemas de calidad con definición de conceptos, determinación de variables, establecimiento de criterios de calidad, implementación de sistemas de control, aseguramiento y gestión de calidad; como también se han desarrollado modelos, instrumentos y procedimientos e indicadores de evaluación que permiten medir y evaluar el aseguramiento de la calidad.

El concepto de calidad es pluridimensional. Por lo tanto, es necesario buscar un concepto de calidad para la Universidad Mayor, que pueda ser instrumentalizado de manera compatible con los dos modelos, donde los

instrumentos y los resultados de las evaluaciones internas, que recogen las percepciones de diferentes actores de la comunidad universitaria, de manera que puedan ser interpretadas de tal manera que se dé cuenta de las brechas entre los resultados obtenidos y la realidad, no importando a cuál de los dos modelos se quiera dar respuesta.

Debido a la complejidad de la coexistencia de dos modelos de acreditación diferentes en una misma institución de Educación Superior, como es el caso de la Universidad Mayor, se hace difícil realizar algunas mediciones y la evaluación interna, puesto que se debe a priori responder a los criterios de la CNA - Chile y a los estándares de la MSCHE, no existiendo publicaciones o estudios, hasta el momento, que aborde este problema o dicotomía que haga una equivalencia entre los distintos parámetros utilizados por las dos instancias.

Además de lo señalado en el párrafo anterior, sobre la conveniencia de buscar puntos de encuentro que faciliten los procesos de autoevaluación, utilizando ciertos criterios comunes, también existe la necesidad de buscar consensos a nivel nacional para la evaluación y acreditación, lo cual lleva a configurar interrogantes necesarias de responder.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2008), las preguntas que conducen a una investigación pueden presentar diferentes grados de generalidad, aunque sugieren que en la mayoría de los casos sean lo más precisas y concretas posibles, respecto de aquello que se desea responder.

De esta forma se formularon varias interrogantes para la presente investigación:

- ¿Cómo se realiza la autoevaluación institucional en la Universidad Mayor para las acreditaciones?
- ¿En qué aspectos de la organización institucional influye la aplicación de dos modelos de acreditación?
- ¿Qué ventajas y desventajas presenta la aplicación de dos modelos de acreditación institucional en la Universidad Mayor?
- ¿Qué implicaciones prácticas sobre el devenir de su actividad perciben los actores relevantes, respecto de la aplicación de dos modelos de acreditación?
- A partir de la experiencia de la Universidad Mayor en la aplicación de dos modelos de acreditación ¿Qué aprendizajes institucionales de la práctica se pueden identificar?

Planteadas las preguntas principales y teniendo en cuenta que el objeto de esta investigación es intentar ofrecer respuesta a cada una de ellas, se presentarán a continuación los objetivos de la tesis.

El objetivo general de esta tesis doctoral es:

- Determinar las principales ventajas y desventajas comparativas de la aplicación de dos modelos de acreditación universitaria en la Universidad Mayor, que puedan servir como un elemento de referencia para los procesos de autoevaluación interna de dicha institución.

El objetivo general se traduce en la consecución de otros objetivos específicos. Estos son los siguientes:

- Elaborar un marco referencial que permita conceptualizar los modelos de acreditación más utilizados en Estados Unidos, Europa y América Latina y las principales tendencias en materia de aseguramiento de la calidad institucional.
- Describir dos modelos de acreditación de la calidad universitaria: el de la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE) y el de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Identificar los parámetros<sup>2</sup> de evaluación institucional que midan aspectos comunes de la organización y que por lo tanto son comparables entre sí: los estándares de la *Middle States Commission on*

---

<sup>2</sup> Se utilizará de manera genérica el concepto de “parámetro” para hacer referencia a criterios y estándares, entendiendo que son rasgos o características preestablecidas que permiten emitir un juicio de valor frente a la comparación de la realidad.



*Higher Education* (MSCHE) y los de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

- Describir los principales impactos de los procesos de acreditación nacional e internacional al interior de la Universidad Mayor, según la percepción de algunos directivos u otros actores relevantes.
  
- A partir de los resultados obtenidos en el estudio, determinar las fortalezas y debilidades de la aplicación tanto de los estándares de la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE) como los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en la Universidad Mayor.

## CAPÍTULO II: La calidad en la Educación Superior

### 2.1. El concepto de calidad

Es importante aclarar el concepto de calidad y su relación con los procesos de gestión, especialmente porque aparece en la mayoría de la literatura especializada disponible y se seguirá abordando en el desarrollo de esta investigación.

Según la Real Academia Española (RAE) la palabra calidad tiene su raíz en el latín y su significado tiene varias acepciones. En el marco del análisis que interesa en este trabajo, el más pertinente es el que indica que es una “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor” y, según la misma fuente, la buena calidad se refiere a la “superioridad o excelencia” (RAE, 2001, s.p.).

En relación a este concepto aplicado a la gestión y a la educación, en particular, se hace necesario establecer relaciones con otros marcos conceptuales o concepciones que condicionan su significado y que son atribuibles al término.

Se puede hacer una aproximación al concepto desde diferentes perspectivas, incluso de una más operativa, en este caso orientada al uso y aplicación del concepto en el ámbito educativo.

Como ya se señaló, la definición de calidad de la RAE trae aparejada la idea de perfección o de excelencia, en el caso de una organización, se puede aplicar a una institución formadora, refiriendo entonces el concepto a la excelencia tanto de los procesos como de los productos o servicios que dicha organización proporciona, abarcando dimensiones tales como: el buen clima institucional, posición competitiva en el sector, buen funcionamiento organizativo, elevada rentabilidad social y económica, resultados, entre otros.

Se puede deducir de lo anteriormente expuesto, que el concepto de calidad, tal como se concibe en la Educación Superior, específicamente en la universitaria, tiene su origen en un área muy distante a esta, como lo es el mundo industrial y relacionado a este, todo lo concerniente a la productividad y la economía.

La definición operacional, es decir en función del uso y aplicación del término, se relaciona estrechamente a cómo se percibe la calidad. Una definición moderna desplaza el peso del concepto de calidad hacia el “cliente” o “usuario”, entendido este como el estudiante y su familia, y recogiendo la percepción que tengan.

Asociado al concepto de calidad se puede encontrar el de gestión, es decir la composición “gestión de calidad”, término también acuñado inicialmente por la organización productiva y muy alejado de la tradición universitaria.

En este contexto, se pueden mencionar un par de hitos que llevan a configurar la génesis de la adopción de estos términos en la vida de las instituciones universitarias, llegando en la actualidad a constituirse en un mandato de la sociedad, puesto que se espera que las instituciones de Educación Superior reaccionen y se transformen en un periodo de tiempo relativamente breve, considerando el tránsito de lo que se denomina la época moderna y la postmoderna.(Villa y Ruiz en Peiró i Gregôri, 2005)

El primer hito se relaciona a otro concepto, el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como muy bien lo explicitan algunos autores en la literatura especializada, su importancia radica en que en el contexto de estas tecnologías se abren mundos de posibilidades para acceder a la información, pero también al conocimiento y a la cultura, También marca un cambio sustantivo respecto de la oferta y demanda de servicios y productos y, por cierto, interfiere en las economías de los países, más allá de sus propias fronteras (Tobón, Rial, Carretero & otros, 2006). Los autores señalan que el desarrollo de estas tecnologías “han contribuido decisivamente a la ruptura de las fronteras, tanto económicas como políticas y sociales, pero también de manera paradójica al auge por una parte del individualismo y por otra de la cooperación” (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006, p. 27).

Un segundo hito, que vale la pena mencionar, es que a partir de esta explosión de recursos tecnológicos, se comienza también a hablar de la “sociedad de la información”, término que se asocia fundamentalmente a los medios que permiten obtener información y comunicarla, como por ejemplo: la

televisión, la radio, los periódicos y muchos otros medios ya no solamente disponibles por la vía tradicional sino utilizando otros canales de las redes sociales e Internet. De esta forma el acceso en tiempo real, acorta fronteras y deja que la temporalidad no sea una limitante para el acceso. Esto influye en todas las áreas de la vida social y productiva y, sin duda, es una variable más que ha provocado cambios políticos, económicos y en la forma de relacionarse de los ciudadanos como también en la forma de percibir el mundo circundante.

Al cambiar las interacciones se han impactado los esquemas valóricos y por tanto, existe una influencia en el comportamiento de las personas, especialmente aquellas que provienen de los países industrializados (Tobón, et al., 2006; Villa y Ruiz en Peiró i Gregôri, 2005). Cualquier intervención en el entorno educativo debe, necesariamente estar regulada por los intereses sociales, entendiéndose como tal, a la familia, los profesores, como figuras relevantes, tal como lo señala José Luis Sobrantes Fernández, en el capítulo “La Educación como derecho y como deber en América Latina” (Ibáñez-Martín, 2012)

Es así, que en la actualidad, con mucha facilidad se divulga en el entorno social, conceptos como calidad, excelencia, competencia, por nombrar algunos, y se adoptan en áreas diferentes a las productivas sin tomar en consideración el verdadero trasfondo y el cambio que implica la adopción de estos para la sociedad en su conjunto.

Según Tobón et al. (2006, p.54) “El concepto de calidad empieza a comprenderse cuando entendemos que nos encontramos en la Tercera Revolución Industrial caracterizada por el desequilibrio entre un exceso de oferta producida por la facilidad de fabricación industrial y una demanda insuficiente de unos consumidores hastiados y saturados de productos y servicios”.

Es así que el concepto de calidad se asocia a una cuestión de cómo, qué y cuándo se produce y cómo se responde a una demanda cada vez más exigente, centrada en el cliente, sus demandas y expectativas. En este contexto, la calidad ha quedado supeditada a la percepción por parte del “cliente” y a la adaptación por parte del que fabrica o produce el servicio. En este sentido cabe el término “gestión de la calidad” porque las organizaciones productivas requieren realizar una serie de pasos para asegurarse la sobrevivencia en un mundo competitivo.

Se puede entender la *“gestión de la calidad”* como “un modo en que la dirección planifica el futuro, implanta los programas y controla resultados de la calidad con vistas a su mejora permanente” (Udaondo, 1994, p.5).

En el ámbito de la gestión de calidad, no sólo se alude al cliente como destinatario final de un producto o servicio, sino que a clientes intermedios que se ven involucrados en un proceso que comienza con un diseño y planificación y termina con la venta de un producto o con la prestación de un servicio, como es el caso de una institución de educación superior. Los clientes pueden ser

internos o externos a la organización, es decir, como ya se había señalado estudiantes, sus familias, pero también a potenciales estudiantes y empleadores de los profesionales egresados, etc., dónde sus percepciones deben tener el mismo nivel de importancia.

En síntesis, la calidad es una valorización entre diferentes elementos internos y externos, que participan del proceso de producción de una organización o una valoración de los productos finales de este proceso.

El concepto de calidad comienza a utilizarse en otras áreas, con mayor énfasis en la década de los noventa, especialmente en educación y salud. Tobón et al. (2006, p.58), señalan que “en este sentido, numerosos autores comenzaron a redefinir este concepto meramente industrial mediante aportaciones humanitarias y liberalizadoras para incorporarlo al entorno educativo”.

De esta forma el concepto de calidad comienza a permear de manera importante las políticas educativas, las reformas y comienza progresivamente a ser una aspiración de los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. No obstante, siempre existe en un término tan multidimensional la influencia de las percepciones y aspiraciones de quienes consideran la educación un derecho y esto va asociado al espectro político y económico de la red social de los diferentes países.

En las instituciones formadoras, cualquier mejora efectiva de la calidad pasa por mejorar la gestión de los procesos de dichas instituciones. En estos sistemas complejos, la calidad de la gestión no sólo depende de cada uno de los elementos del mismo sistema, sino también de sus interacciones, aspecto importante al querer intervenir para introducir mejoras a la gestión.

El concepto de mejora de la gestión de calidad es una condición necesaria para mejorar la calidad de la formación y, responder al perfil definido para el profesional egresado, de tal manera que se asegure un desempeño efectivo, acorde a las demandas del sistema educativo.

Hechas estas aclaraciones, se puede decir que la gestión tiene sentido para una organización si incide en los logros de los fines y de la misión de la organización, en la formación de profesionales, por su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias. Entonces, el centro de la gestión deberían ser los procesos, orientados hacia un mejoramiento continuo de la organización y de su servicio de formación. Por este motivo las instituciones formadoras de profesionales realizan esfuerzos por mejorar la eficiencia y pertinencia de las acciones relativas a la formación de tal manera de asegurar la calidad.

Al respecto en la página web de Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/Organización Internacional del Trabajo (CINTERFOR/OIT) se señala que las:



“acciones, usualmente inmersas en la filosofía del mejoramiento continuo o en procesos de modernización institucional implican actividades de capacitación a los funcionarios, búsqueda de factores críticos, aclaración de la misión y objetivos que conllevan, por sí mismas, mejoras cualitativas institucionales.”

(En [www.oitcinterfor.org](http://www.oitcinterfor.org) )

Igualmente es importante enfocar en el marco de la gestión de calidad el producto. En la formación se refiere a las competencias demostradas por los estudiantes una vez que han transitado por el proceso de formación y en el caso de los titulados de una carrera profesional, se trata de que evidencien en su actuar el perfil de egreso del programa de formación de procedencia.

Se respalda lo antes señalado, cuando en la página de CINTERFOR/OIT se destaca que:

“...el análisis de la calidad en la formación se puede hacer desde el punto de vista de la gestión de la institución, bajo el supuesto de que una organización que cumple los principios implícitos en la norma asegurará consistentemente la calidad de sus productos.” (En [www.oitcinterfor.org](http://www.oitcinterfor.org) )

CINTERFOR/OIT reconoce dos líneas o vertientes en la aplicación del concepto de calidad en la formación, estas son el aseguramiento o garantía de calidad y el desarrollo de acciones de gestión de calidad.

La garantía de calidad se refiere a la comparación entre un determinado servicio o producto y un estándar que ha sido definido con anterioridad. El estándar establece los criterios para calificar la calidad de dicho desempeño.

Existe una serie de normas, denominadas comúnmente como “ISO 9.000”, las que especifican criterios para integrar sistemas de calidad en las organizaciones. Se idearon para ser aplicadas en el sector industrial y fueron generadas por la *International Organization for Standardization*, cuya sigla es ISO .

Recién comenzando la década de los 90, instituciones orientadas a la formación profesional y formación profesional continua de países europeos, comenzaron a certificar la calidad bajo los criterios de las Normas ISO 9.000.

La organización internacional señalada, la conforman los organismos de normalización de diferentes países del mundo, quienes a su vez generan normas consensuadas entre el sector productivo y los organismos estatales de cada país, de acuerdo a sus propias necesidades.

Las normas ISO 9.000, especifican elementos necesarios para integrar el sistema de calidad de una organización, fijando los requisitos mínimos que debe cumplir dicho sistema, los que son flexibles, permitiendo que cada organización defina su propio sistema de calidad, de acuerdo a sus características particulares.

El nombre de ISO 9.000 se utiliza de manera genérica, sin embargo se debe aclarar que dentro de esta Norma se pueden identificar una serie de normas internacionales de garantía de la calidad, a saber son: ISO 9.001, ISO 9.002, ISO 9.003 e ISO 9.004, entre otras.

Con relación a la certificación de las instituciones formadoras, CINTERFOR/OIT señala que “no obstante una institución formadora de profesionales este certificada bajo ISO – 9.000, se requieren certificados de competencia en relación con la calidad del desempeño de sus egresados.” (En [www.oitcinterfor.org](http://www.oitcinterfor.org) )

Esto puede deberse a que estas normas garantizan fundamentalmente que las organizaciones cumplan con necesidades y expectativas de sus clientes, es decir que la organización se encuentre estructurada, brinde un servicio efectivo, cumpla con los objetivos, etc., pero no necesariamente garantizan la calidad de los productos, por lo tanto no explicita el resguardo de la calidad de los programas y sus contenidos, como tampoco de las competencias desarrolladas por sus egresados.

El desarrollo de acciones de gestión de calidad en las instituciones formadoras de profesionales se ha constituido en actividades concretas a favor del aprendizaje institucional, el que se sistematiza a través de la elaboración de manuales y procedimientos de la calidad, disponibilidad de recursos, personal cualificado, entre otros. Todos estos elementos se complementan,

constituyéndose en acciones que contribuyen a la obtención de la garantía de calidad.

## 2.2. La calidad en la educación universitaria

Antes de referirse a calidad universitaria, es importante detenerse brevemente en el significado de “universidad”, su evolución y cómo se comprende en el contexto actual.

Para definir “universidad” existen una infinidad de perspectivas que van variando de acuerdo a los momentos históricos y de contexto, aunque existen elementos que pueden llevar a constituir un significado más universal. Según Rock y Rojas (2012), se puede definir universidad como:

“el espacio institucional que se da una sociedad para el cultivo y generación de conocimiento y las artes y su trasmisión, así como el desarrollo de competencias profesionales, todo ello basado en el dialogo racional como método, el pluralismo y el rigor en las prácticas académicas.” (Rock y Rojas, 2012, p.164)

La definición anterior es una muestra de cómo la tradición y la modernidad pueden convivir en un concepto que se hace realidad en las instituciones. Lo tradicional esta dado por la carga valórica que es necesario este presente, más allá de la época y la evolución de los procesos históricos,

especialmente porque la tradición del conocimiento y la cultura debe darse en marcos aceptables para la sociedad y sus ciudadanos.

Rock y Rojas (2012), hacen una revisión citando a diversos autores, donde se destaca la evolución del concepto de universidad en la historia, partiendo de una visión escolástica propia del siglo XIX, según indican difundida por el Cardenal Newman, pasando por etapas donde el centro de la atención estaba en la investigación y la ciencia. Otro aspecto destacable es la idea que subyace en los tiempos sobre la trasmisión valórica de la universidad, como un espacio de búsqueda de la verdad, hasta llegar a una visión más napoleónica que introduce un cambio importante, puesto que se transita a una visión menos privada y elitista, centrada en ideas de servicio a la nación a través de la formación de profesionales y técnicos.

Recién en el siglo XX aparece una nueva concepción de universidad, considerada “moderna”, tomando rasgos de los siglos pasados e introduciéndose progresivamente hacía aspectos relativos a la calidad, donde se comienza a considerar que la universidad debe responder a diferentes intereses y grupos, como son las comunidades, los académicos, los titulados y el sector productivo y político de un país.

Al revisar la literatura especializada referida a las transformaciones de los sistemas educativos se puede encontrar como un antecedente importante y común, el reconocimiento de que se ha transitado desde una sociedad post-industrial a una sociedad del conocimiento, donde la inteligencia y el propio

conocimiento se constituyen en los principales motores del progreso económico.

A fines del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, la universidad se ve influenciada por un contexto donde la globalización le exige funciones más complejas que antaño, no solamente por temas relacionados a la economía, sino por el avance propio que ha tenido la tecnología, las comunicaciones y el devenir de las diferentes sociedades del planeta.

Altbach (2008) citado por Rock y Rojas (2012, p.166), se refiere al concepto de universidad y globalización, indicando que “además de preservar y difundir el conocimiento, deben ser centros intelectuales, es decir, instituciones en cuyo interior se debate y se proyecta el devenir social, para lo cual la libertad académica y la conciencia crítica son esenciales.”

Informes internacionales como, por ejemplo, el elaborado por la Comisión presidida por Jaques Delors (1996), al que ya se había hecho referencia antes, han puesto énfasis al referirse a los cambios de las tecnologías de la información, el aumento de capital en términos de conocimientos y las transformaciones de la vida económica de las naciones, que ha impactado en las sociedades, aumentando la demanda por conocimientos y competencias de su población, como vía de desarrollo y productividad.

Es en este contexto, que la educación juega un rol preponderante, puesto que se ha constituido, según el autor, en un vehículo de movilidad social, que puede ser motor del progreso social y económico de los pueblos. Se puede decir, que bajo esta perspectiva, las personas requerirán de una formación básica, lo que se constituirá en una garantía de adaptación a los constantes cambios.

En los países abocados a realizar reformas en los sistemas educativos, se puede encontrar, principalmente en los desarrollados, por ejemplo Estados Unidos y España, un desplazamiento de los objetivos de cantidad por los de calidad. Esto no quiere decir que se haya dejado de lado la preocupación por el acceso universal, sino que este ya no es un problema en la mayoría de ellos, por lo menos en lo que se refiere a la educación primaria, secundaria y universitaria. Sin embargo, existe un interés creciente por mejorar la calidad, producto de la información que proporcionan los estudios de evaluaciones internacionales y nacionales, los que dan señales de esta necesidad de mejoramiento de la eficacia y eficiencia del funcionamiento de los sistemas educativos.

Es importante destacar, que en la actualidad en los sistemas educativos no se trata sólo de pensar en la eficacia, entendida como capacidad para lograr objetivos y para producir resultados, sino que se debe ir complementada con la eficiencia, entendida como la mejor forma de aprovechar los recursos disponibles de manera de optimizar la inversión, dicho de otro modo, asegurar

los resultados y que para lograrlos se aprovechen los recursos de la mejor manera posible.

Para que los cambios se produzcan, en cualquier nivel del sistema educativo y tengan un rendimiento adecuado a las nuevas necesidades de la sociedad, se requiere asegurar la calidad de los procesos y, para que esto ocurra, se deben gestionar los recursos humanos, materiales y financieros, de manera que los resultados se logren de manera eficaz y eficiente.

### **2.3. La perspectiva de la calidad de la Educación Superior en los países latinoamericanos**

El tema de la calidad se coloca en las agendas de los países latinoamericanos en los años 90, en respuesta a razones histórico - políticas, entre las que se pueden mencionar:

- a. Incremento de la demanda por Educación Superior.
- b. Mayor desarrollo de los sectores productivos, especialmente el sector privado empresarial.

Lo anterior supuso un cambio, pasar de un modelo selectivo y elitista a uno que tendiera a la inclusión, principalmente abriendo oportunidades a poblaciones estudiantiles con recursos económicos y culturales más disminuidos e incluso con cierto riesgo de vulnerabilidad social.



En este escenario se abrió la posibilidad a diversos actores privados a ofertar Educación Superior, lo que implicó también diversos cuestionamientos referidos a la calidad y a la verdadera legitimidad de la formación que brindaban muchos de los programas académicos, especialmente porque al ser una nueva experiencia se carecía de parámetros que regularan muchos aspectos relacionados a la operación de esos programas.

Según Lemaitre (2007) a principios de la década de los 90, surge la preocupación en diferentes países por el tema de la calidad y en ese contexto el de la acreditación, puesto que se le ve como un medio que puede regular y asegurar que se cumplan ciertos parámetros considerados necesarios para asegurar que la formación académica sea de calidad.

En este contexto, se puede apreciar que se fueron instalando en los diferentes países dos visiones respecto al aseguramiento de la calidad: Uno muy centrado en la unificación de modelos más abiertos a las comunidades internacionales y el otro, centrado en defender la identidad de los sistemas educativos nacionales como una forma de resguardo de las políticas educativas y a los sistemas de organización social de cada país (Lemaitre, 2007).

Si bien, según Lamaitre (2007), la tendencia de los países latinoamericanos ha sido resguardar los modelos nacionales de funcionamiento y en esto cabe el cómo enfrentar los problemas de la calidad, el aseguramiento de la misma y, por cierto, la acreditación de las instituciones y los programas

académicos. No se puede desconocer que los países de igual forma han llegado a mantener ciertos intercambios y establecido acuerdos, como por ejemplo el denominado Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del Mercosur<sup>3</sup> (ARCU-SUR), donde se establecieron criterios, procedimientos y formas de operar para acreditar carreras de manera homogénea, en diferentes países que participan del MERCOSUR.

Si bien hasta aquí se ha hecho referencia a la tendencia latinoamericana, cabe mencionar que los movimientos pro calidad de Europa han incidido en Latinoamérica. El ejemplo es que ya antes del Acuerdo de Bolonia se hacían esfuerzos por acordar criterios y generar un escenario propicio para la movilidad estudiantil. Esto ha llevado a impulsar con mayor fuerza cambios en la educación terciaria- y en particular la universitaria.

En definitiva la masificación de la educación universitaria, la necesidad de diferenciar las instituciones de Educación Superior, la creciente presión por regular a través de mecanismos para provisionar y garantizar socialmente que se resguarde la legitimidad de los títulos y grados que otorgan las universidades, han hecho surgir con fuerza los sistemas de aseguramiento de la calidad y Chile no ha estado exento de esta realidad.

---

<sup>3</sup> Se refiere a Estados Partes por tratarse de un tratado de mercado suscrito, inicialmente en el año 1991, entre países de la región: República de Argentina, República Federativa del Brasil, República del Paraguay, y República Oriental del Uruguay, al que se le denominó “Mercado Común del Sur”. En 1998 se suman al tratado la República de Bolivia y de Chile, respectivamente. En el año 2006 se adscribe la República Bolivariana de Venezuela.

## 2.4. El Aseguramiento de la Calidad y sus propósitos

El término Aseguramiento de la Calidad se utiliza para referirse a los diversos mecanismos tendientes a “controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones” (CINDA, 2007, p.27).

En este contexto, los mecanismos de aseguramiento de la calidad buscan proveer de información a diferentes actores sociales sobre aspectos que son relevantes o significativos de las instituciones de Educación Superior.

Dado que estas instituciones son diversas y las necesidades de una sociedad a otra pueden variar, los mecanismos de los sistemas de aseguramiento de la calidad también presentan heterogeneidad tanto en su dependencia como en su organización y en los mecanismos y procedimientos, de acuerdo a la realidad del país o región donde ejercerá su influencia.

Independiente de las necesidades y demandas de una sociedad, se puede decir que los procesos de aseguramiento de la calidad pueden ser efectivos en la medida que se vinculen a las características del sistema de Educación Superior respectivo.

Un aspecto que menciona la literatura y es compartido por diferentes sistemas son los propósitos de los mismos así como algunos rasgos metodológicos, los que siendo diversos son posibles de agrupar en tres grandes categorías: (1) control, (2) garantía y (3) mejoramiento (CINDA, 2007).

Cada una de estas categorías, como ya se señaló, se caracteriza por ciertos rasgos metodológicos, los que no son excluyentes como tampoco dominantes unos de otros, al menos que esto último este influenciado por un contexto particular a modo de respuesta de una necesidad.

El contexto de las instituciones de Educación Superior y ellas mismas, pueden combinar “tipos” de propósitos y características metodológicas, lo que hace que estos sistemas sean en términos generales algo complejos. Según CINDA (2007, p.28):

“La mayoría de los sistemas latinoamericanos reconoce esta complejidad mediante la definición de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, donde los distintos propósitos se han ido desarrollando de manera progresiva, de acuerdo a las principales necesidades de la educación superior respectiva.”

El aseguramiento de la calidad engloba un concepto amplio, que integra diferentes procesos, actores y recursos en pos de mejorar y promover la calidad de las instituciones de educación superior, sus carreras y programas (Lamaitre, 2007).

## 2.5. El aseguramiento de la calidad en el contexto universitario

El aumento de la cobertura y la diversificación de las instituciones de Educación Superior han llevado a los países a establecer sistemas de aseguramiento de la calidad, operacionalizados a través de diversos mecanismos, tendientes a dar respuesta a la necesidad de garantizar a la sociedad que la formación que brindan a los futuros profesionales es la que la misma sociedad necesita y demanda.

Las primeras experiencias en este sentido, surgen en los Estados Unidos y específicamente en el ámbito de la medicina. Por su parte, en Europa también se han desarrollado experiencias de aseguramiento de la calidad, pero es después del acuerdo de Bolonia que se amplía y se le encomienda a la *European Association for quality Assurance in Higher Education* (ENQA) que definiera estándares de calidad para las agencias que llevarían los procesos de evaluación externa así también que se encargará de la evaluación de las mismas agencias de manera de garantizar la confiabilidad de los procesos. Muchos países de diferentes regiones del mundo cuentan con estos sistemas, tal como lo presenta la Tabla 2.

**Tabla 2: Regiones y países con sistemas de aseguramiento de la calidad.**

Regiones	Países
Europa Occidental y Norte América	Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, España, Finlandia, Gran Bretaña, Francia, Holanda, Islandia, Italia, Noruega, Portugal, Suiza, Suecia.
Europa del Este y Asia Central	Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, República Checa, Rumania, Rusia y Turquía.
África Sub Sahariana	África del Sur, Costa de Marfil, Kenia, Mauricio, Namibia, Nigeria.
Medio Oriente y África del Sur	Israel, Jordania.
Asia del Sur	India, Pakistán.
Asia del Este y Pacífico	Australia, China, Corea, Filipinas, Hong Kong, Indonesia, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, Singapur, Tailandia.
América Latina y el Caribe	Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Perú, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Venezuela, Nicaragua, Republica Dominicana, México, Jamaica, Belice.

Fuente: Elaborado utilizando información disponible en la red (MSCHE, CINDA, y Univerisia)

En América Latina el aseguramiento de la calidad ha sido promovido por los Estados y en la mayoría de los casos han formado parte de las políticas educativas de la Educación Superior del país respectivo. Uno de los propósitos fundamentales que han llevado a esta tendencia ha sido la necesidad de controlar la calidad de las instituciones de educación superior, especialmente las del ámbito privado, que es más reciente en esta región.

El impulso inicial y que marcó el camino hacía el aseguramiento de la calidad en muchos países de América Latina, fue sin duda el periodo que abarca la década de los noventa, donde se crearon y se consolidaron las agencias de acreditación y, por cierto, se comienza a instalar una cultura de la autoevaluación, la que era vista con cierto cuidado por parte del mundo más

tradicional de la academia. Esto se dio en países como México, Costa Rica, Colombia, Argentina y Chile.

Desde el año 2003 existe una Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RAICES), que agrupa a representantes de la mayoría de los países de América Latina y el Caribe de habla hispana, además de España (CINDA, 2007).

Los países miembros del MERCOSUR desarrollaron un mecanismo regional de acreditación, lo que fue ratificado por los Ministros de Educación de los países participantes, en el año 2007.

## **2.6. Diferentes modelos y mecanismos de aseguramiento de la calidad**

Los modelos de aseguramiento de la calidad si bien presentan diferencias dadas por la organización, los alcances y efectos de los procesos, también comparten ciertas características, tales como:

- Son gestionados por agencias que tienen cierto grado de autonomía de los poderes políticos pero mantienen algunas regulaciones de orden público.
- Actúan a partir de criterios y/o estándares acordados entre los principales actores del sistema.

- Los procesos de evaluación se inician con la autoevaluación realizada al interior de una institución, carrera o programa académico, sobre lo que se sustenta el informe que se presenta a la agencia acreditadora.
- La acreditación se realiza con una evaluación externa, regularmente realizada por los denominados “*pares evaluadores*”<sup>4</sup>.
- Las agencias emiten un veredicto o juicio de acreditación a partir del informe de autoevaluación, la evidencia disponible y la información recogida y analizada por parte de los pares evaluadores.
- Se dictamina un cierto periodo de acreditación que suele ser de conocimiento público y se caracteriza por ser cíclico puesto que se replica todo el proceso al vencer el plazo que se otorgó como acreditado.
- Son las agencias acreditadoras las que emiten el juicio de valor sobre la acreditación, los pares cumplen el rol de verificadores e informantes de su visión y grado de cumplimiento de la institución, carrera o programa.

La bibliografía especializada da cuenta de otros aspectos en los que no existe consenso absoluto en la comunidad internacional. Estos han servido,

---

<sup>4</sup> Se les llama “pares evaluadores” porque son académicos que se consideran pares por su formación profesional, trayectoria académica y experiencia, actúan como evaluadores externos de una institución, carrera o programa.



además, para plantear una serie de interrogantes a los sistemas de aseguramiento de la calidad, algunos de estos son:

- No existe acuerdo si la acreditación debe ser obligatoria o voluntaria. Como tampoco si la obligatoriedad debe aplicarse a ciertos programas más vinculados a la responsabilidad social.
- Otro aspecto, es si la acreditación debería centrar la atención en la institución, en los programas académicos o en ambos.
- Los criterios o estándares que se utilizan como medio de comparación entre lo existente y lo deseable, son otro punto que no encuentra el consenso. Algunos postulan que deben basarse en mínimos de calidad y otros que deben haber distinciones entre áreas específicas y los programas.
- El uso de los resultados y el impacto de estos tanto en aspectos relacionados a financiamiento como a beneficios para los estudiantes e incluso como requisito de elegibilidad para asegurar la futura legitimidad del título profesional.

Cualesquiera sean los puntos de acuerdo o controversia de los sistemas de aseguramiento de la calidad, existe en la actualidad un desarrollo gradual que ha llevado no solo una evolución de cómo se mide la calidad sino que

además, estos sistemas están al centro de las políticas de Educación Superior, más allá de los escenarios políticos o los gobiernos del momento.

Entre las tendencias están el cambio en el enfoque, de fijar la atención en los procesos se pasó al de los resultados, en un contexto donde se valora la autorregulación por sobre el control externo. Este último opera más bien como un verificador de la autorregulación.

Por su parte, las instituciones tienen la responsabilidad de poner en marcha el aseguramiento de la calidad a través de sus políticas y procedimientos, con un importante involucramiento de sus gobiernos universitarios, para monitorear y velar por que los mecanismos sean efectivos, eficientes y sustentables en el tiempo.

Además, de los procesos internos que realiza la organización universitaria, se hace necesario destacar que el proceso de evaluación externa tiene igual importancia puesto que le brinda a la sociedad cierta garantía de que las instituciones y los programas operan bajo criterios y/o estándares mínimos de calidad, lo que se verifica para constatar el grado de cumplimiento, que es lo que en definitiva se informa públicamente.

## 2.7. La acreditación en Europa y en Estados Unidos

### 2.7.1. La acreditación en Europa

La acreditación en Europa data aproximadamente desde inicios de los 90 y se enmarca en la generación de agencias creadas para responder a los desafíos del proceso de transformación de esa época, de la Unión Europea.

La educación universitaria europea estaba marcada por una fuerte tradición, con carreras profesionales de larga duración para llegar a obtener el título, con presencia predominante de instituciones estatales con un exceso de regulaciones y burocracia en sus procedimientos. Este escenario fue cambiando en la medida que se instaló el proceso de Bolonia, puesto que la tendencia del sistema de educación universitaria fue transitar hacia la convergencia de títulos, de manera de responder a las necesidades del conjunto de países que forman parte del conglomerado de la comunidad europea.

En este contexto, las agencias acreditadoras han sido mediadoras y facilitadoras del proceso de convergencia a través de dos vías: Una de ellas focalizada en el aseguramiento de la calidad y la otra, apoyando los procesos de ajuste que exige la Unión Europea para acercar y homologar algunos criterios entre los países.

El sistema europeo, según Fernández (2008,s. p.) ha evolucionado hacia un formato similar que el modelo de aseguramiento de la calidad anglosajón,

ejemplificado principalmente por Estados Unidos y Gran Bretaña. Existen redes nacionales y regionales de acreditación, algunas creadas por ley y otras no gubernamentales, lo que refleja una cierta heterogeneidad, independiente que muchos países comparten criterios generales, tipo de procedimientos y mecanismos.

“Las agencias europeas administran procesos de evaluación institucional y de carreras, pero también desarrollan otras actividades, como revisiones externas o auditorias, benchmarking” (Fernández, 2008,s.p.), entendido este concepto como una comparación entre la organización y los procesos, con el propósito de identificar las mejores prácticas y de este modo aprovecharlas y potenciarlas.

Las agencias europeas se les exige cumplir con ciertos criterios, que les son comunes. Estos son:

- a. Mantener la autonomía e independencia, entre las partes involucradas en las evaluaciones, es decir entre las agencias gubernamentales o no gubernamentales y las instituciones de Educación Superior, en todo el proceso de evaluación.
- b. Las agencias deben realizar autoevaluaciones internas, además de someterse a evaluación externa por parte de miembros de otras agencias.

- c. Realizar evaluación externa a las instituciones de Educación Superior, por parte de pares evaluadores que visitan *in situ* a la institución en acreditación.
  
- d. Al finalizar la visita de pares evaluadores, la agencia debe emitir un informe final de resultados.

Respecto de los criterios que se utilizan para la acreditación, se pueden mencionar los propuestos por diferentes agencias. Entre las más conocidas e influyentes están la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), en España y la agencia británica *Quality Assurance Agency* (QAA).

### 2.7.2. La acreditación en Estados Unidos

En Estados Unidos (EE.UU.) la experiencia en acreditación fue desarrollada a fines del siglo XIX y principios del XX. El gobierno federal reconoce a las agencias acreditadoras a través del U.S. *Department of Education* (USDE) y por otra organización no gubernamental, la *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA).

Estos organismos proporcionan el marco regulatorio para que las agencias acreditadoras operen y brinden confiabilidad de la tarea que realizan. Fernández (2008, s.p.) señala que “son todas organizaciones privadas sin fines de lucro, típicamente integradas por representantes de las instituciones de educación superior que atienden”.

Entre los requisitos que el CHEA exige a las agencias acreditadoras se pueden mencionar (En <http://www.chea.org>) :

- a. Promoción de la calidad académica.
- b. Evidenciar responsabilidad.
- c. Estimular el cambio y el mejoramiento necesario.
- d. Utilizar procedimientos apropiados y honestos para la toma de decisiones.
- e. Evaluar de manera sistemática las prácticas de acreditación.

Uno de los efectos de la acreditación en EE.UU., es que posibilita que los estudiantes puedan optar por beneficios provenientes de ayudas del gobierno federal.

Por su parte, la USDE, exige que las agencias acreditadoras realicen su trabajo de evaluación con las instituciones o programas, según ciertas exigencias consideradas mínimas (en <http://www.ed.gov>). A saber son:

- a. Rendimiento de los estudiantes en relación a la misión (titulación, aprobación, inserción laboral, entre otros.)
- b. Modelos educativos, programas de estudio (área curricular)
- c. Cuerpo docente.
- d. Infraestructura y equipamiento.
- e. Administración, gestión financiera de acuerdo a su operación.
- f. Servicios de apoyo estudiantil.

- g. Admisión y selección de estudiantes. Normas relacionadas al calendario académico, calificaciones y promoción.
- h. Duración del programa, objetivos y credenciales que entrega.
- i. Registro de quejas de los estudiantes.
- j. Registro de cumplimiento de las responsabilidades institucionales.

En EE.UU. se pueden distinguir dos tipos de agencias acreditadoras. Las dedicadas a evaluar la institución completa, con sus sedes y programas. Las otras focalizan su accionar en programas profesionales o especializados y pueden abarcar dentro de estos áreas específicas de especialización (Wonacott, 2001, Fernández, 2008). Es el CHEA el que reconoce principalmente a las agencias que se dedican a la acreditación institucional.

Existen además, agencias acreditadoras nacionales – se dedican a evaluar instituciones completas en cualquier parte del país, y agencias regionales, acreditan instituciones y programas profesionales o de especialización, localizados en ciertas áreas geográficas.

El país se divide en seis regiones de acreditación, donde operan ocho agencias, estas son: New England; los Estados del Medio; Centro Norte; Sur; Oeste y Noroeste (en <http://www.chea.org>).

Las seis principales agencias regionales que se dedican a la acreditación institucional se presentan en la Tabla 3, ordenadas según el año de fundación,

lo que refleja la larga data de experiencia en el campo de la acreditación institucional.

**Tabla 3: Principales agencias de acreditación institucional de los EE.UU.**

Región	Estados	Agencias	Año de Fundación
New England	Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, Vermont.	New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education (NEASC-CIHE)	1885
Estados del Medio	Delaware, District of Columbia, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania, Puerto Rico, The Virgin Islands and other geographic áreas: p. Ej. Chile.	Middle States Association of Colleges And Schools Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)	1887
Centro Norte	Arizona, Arkansas, Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Ohio, Oklahoma, South Dakota, West Virginia, Wisconsin, Wyoming.	North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission (NCA-HLC)	1895
Sur	Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas, Virginia, Latin América.	Southern Association of Colleges and Schools (SACS) Commission on Colleges	1895
Noroeste	Alaska, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah, Washington.	Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)	1917
Oeste	California, Hawaii, Pacific Islands	Western Association of Schools and Colleges	1962

Fuente: Elaborado con información de la página web de la MSCHE.



Cabe señalar que en EE.UU. la mayoría de las universidades y muchos colegios se someten a acreditación nacional y regional de manera simultánea, ya sea dirigida a la institución en su conjunto o a programas de formación especializados o profesionales (Wonacott, 2001).

Al respecto es importante aclarar que: “Cuando la carrera está inserta en instituciones acreditadas (institucionalmente) la acreditación de la carrera se concentra en los contenidos específicos de los programas y en los aspectos de infraestructura docente que son claves para desarrollar las competencias profesionales.” (Fernández, 2008, s.p.)

Lo que hace que una institución opte por acreditar sus programas de formación profesional es que los estándares que se exigen están relacionados con los requisitos de la licencia de sus egresados y a éstos se les solicita que realicen un examen tomado por graduados de instituciones y programas acreditados (Wonacott, 2001).

Fernández (2008, s.p.) señala que:

“En general, luego de obtener un título con potenciales competencias profesionales, debe rendirse un examen o prueba para poder ejercerlas (p.ej. el Bar Exam. para los abogados). En caso de aprobación, a menudo la posibilidad de ejercicio queda circunscrita al Estado donde se rindió la prueba. A su vez, para rendir la prueba, es necesario en general (pero no en todos los

casos) tener un título universitario o profesional de una institución acreditada.”

Prácticamente todas las agencias acreditadoras de EE.UU. siguen ciertos procedimientos que comparten, como por ejemplo: revisión de la documentación, requerimientos de informes, revisiones periódicas de las instituciones o programas por diferentes periodos, según la agencia.

Según se señala en la página de CHEA, el proceso de acreditación se realiza en los siguientes pasos:

- Elegibilidad institucional (o del programa)
- Autoevaluación (*self-studies*) institucional basados en los estándares que la agencia utiliza.
- Visita presencial a la institución o programa por un equipo evaluador externos a él. Los integrantes de estos equipos se denominan “pares”.
- Informe escrito del equipo evaluador externo.
- Decisión final de acreditación, lo que se basa en los estándares y otorga o no la acreditación (sea institucional o del programa).
- Seguimiento o revisiones periódicas.

La relevancia de la experiencia de EE.UU. en acreditación radica en que muchos sistemas de acreditación lo utilizan como referente. Otro aspecto que es necesario indicar es que en EE.UU. no todos los programas son acreditables. En este caso se pueden mencionar las carreras de ciencias

sociales, naturales o ciencias exactas y las humanidades, puesto que estas áreas son consideradas en la acreditación institucional (Fernández, 2008).

Es importante, en el contexto de este trabajo doctoral hacer una breve referencia a los estándares de evaluación que se utilizan en Estados Unidos. Estos se actualizan periódicamente con participación activa y abierta por parte de las propias agencias no gubernamentales. Su importancia radica en que miembros de las instituciones acreditadas forman parte de las agencias, por tanto se aprovecha la experiencia de los académicos y profesionales en estas revisiones, puesto que son los que están más cerca del quehacer académico y administrativo y en la gestión de los programas académicos.

Al respecto El – Khawas (2007, p.276) señala que: “El desarrollo de estándares es un proceso participativo y abierto y, al mismo tiempo un mecanismo valioso para fomentar la mejora de la calidad”.

Todo lo anterior implica una tendencia donde lo colectivo prima, con la participación de los líderes profesionales y políticos por sobre los líderes gubernamentales , lo que hace que se constituya en un modelo vertical de abajo hacia arriba, con una importante adhesión por parte de las instituciones y programas académicos, aspecto que potencia no solamente un modelo de acreditación más eficiente y eficaz, sino una mejoría de la calidad con compromiso y convicción de la necesidad de ir desarrollando, cambiando y asegurando la calidad de las instituciones y programas.

### 2.7.3. La Middle States Commission on Higher Education

La *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE) se fundó en 1887, constituyéndose en una de las agencias regionales de acreditación de los Estados Unidos (EE.UU.), encargada de la región de los Estados del Centro.

La MSCHE, además de acreditar al interior de los EE.UU. (en la región ya señalada), ha expandido sus actividades fuera del país, fundamentalmente atendiendo tres tipos diferentes de instituciones, estas son:

- a. Instituciones localizadas fuera de los EE.UU. pero con sedes o programas académicos en alguno de los estados de la región del centro.
- b. Instituciones localizadas fuera de los EE.UU., sin sedes o programas académicos al interior de este país, los que se consideran “proyectos pilotos” o experimentales. De estos se hará referencia más adelante.
- c. Instituciones nacionales de EE.UU. con su principal operación al interior del país, con sedes o programas académicos en los estados de la *Middle States* y solo con algunas sedes o programas académicos fuera del país. Algunos de estos últimos pueden ser operados a través de convenios con otras instituciones colaboradoras, como lo pueden ser universidades extranjeras (Lamaitre, 2004).

En general las instituciones extranjeras (fuera de los EE.UU.), buscan la acreditación internacional por diferentes razones, entre las que se cuentan:

- a. Centrar su accionar en establecer claramente los objetivos institucionales, evaluar los resultados y utilizarlos para mejorar.
- b. Contar con la retroalimentación y las recomendaciones de los pares evaluadores.
- c. Aumentar las ventajas competitivas de la oferta académica.
- d. Favorecer la internalización de los estudiantes a través de la transferencia de créditos académicos a instituciones de EE.UU. (Lamaitre, 2004).

En un estudio realizado por la *Middle States* a propósito de su intervención en el extranjero, las instituciones reportaron que había sido sencillo adaptarse a las normas de los Estados del Centro y que estaban abiertos a modificar sus prácticas para cumplir con las exigencias de acreditación (Middle States Commission on Higher Education, 2006).

Uno de los requisitos que al parecer requiere mayores modificaciones por parte de las instituciones interesadas en acreditarse bajo las normas de la *Middle States* es la “Educación General”, puesto que en muchos países este ámbito es más propio de la enseñanza secundaria (Middle States Commission on Higher Education, 2006).

La *Middle States* lleva 30 años acreditando instituciones fuera de los EE.UU. Esta experiencia no ha estado exenta de algunas dificultades, entre éstas cabe mencionar:

- a. Leyes y normas gubernamentales de los países que difieren de las de EE.UU.
  
- b. Normas relacionadas a la libertad académica y libertad intelectual de algunos estados, las que son muy diferentes o difíciles de aplicar en algunos países.
  
- e. Dificultad idiomática y conceptual para algunas instituciones extranjeras, presente en los materiales de la *Middle States* para apoyar el autoestudio o producto de la traducción de algunos conceptos de acreditación, de los que no es fácil encontrar el significado literal (Lamaitre, 2004).

Para que una institución se acredite fuera de los EE.UU. debe cumplir con las normas y estándares de acreditación de los Estados del Centro, tener una oferta académica comparable a la de EE.UU. y ofrecer servicios estudiantiles consistentes con la cultura y costumbres del entorno internacional.

Por su parte, las instituciones universitarias deben evidenciar que sus programas académicos son compatibles con su misión, objetivos estratégicos y estos deben demostrar la coherencia con las metas institucionales.

Un aspecto distintivo es que el programa debe reflejar un compromiso explícito con la educación general, contextualizado a la cultura de la institución y del país, con presupuesto regular y monitoreo sistemático (Lamaitre, 2004).

En el año 2012, la MSCHE comenzó a desarrollar un proyecto piloto para acreditar un número limitado de instituciones localizadas fuera de los EE.UU., sin mayor conexión con el país por sedes u otros programas académicos.

Las instituciones que forman parte del proyecto piloto son nueve y se localizan en diferentes partes del mundo, estas son:

- Instituciones acreditadas, ubicadas en: Canadá, Inglaterra y Chile (Universidad Mayor).
- Instituciones en estado de candidatura, ubicadas en: Inglaterra, Los Emiratos Árabes Unidos y Chile.
- Instituciones solicitantes de la candidatura, ubicadas en: Taiwán, Las Islas Vírgenes Británicas y Grecia.

Además la *Middle States*, tenía seis instituciones acreditadas que no forman parte del proyecto. Estas se ubican en: Italia, Líbano, Hungría, y Los

Emiratos Árabes Unidos; las solicitantes que estaban fuera del proyecto se localizan en Grecia, Italia, Irlanda y Polonia.

El objetivo del proyecto piloto era determinar si los estándares utilizados por la *Middle States* podían aplicarse con éxito a instituciones extranjeras y si la organización sería capaz de supervisar y hacer cumplir efectivamente las normas de los Estados del Centro, desarrollando la capacidad de operativa necesaria.

Actualmente la *Middle States* está en proceso de evaluación adicional al proyecto piloto inicial, donde ha integrado nuevas instituciones que están en proceso de acreditación. Desde el año 2012, esta agencia no está aceptando nuevas instituciones como candidatas a optar a la acreditación.

Las instituciones que han logrado la acreditación deben ceñirse a las normas y procedimientos para no perder la condición de acreditación. Un ejemplo concreto que refleja la situación de las instituciones es que si una de estas ya acreditadas tiene la intención de abrir una nueva sede, ya sea nacional o internacional, debe notificar a la MSCHE y solicitar formalmente un “*cambio sustantivo*”, de acuerdo al protocolo establecido por la norma para el caso.

Una institución internacional o extranjera que pretende entrar a un proceso de acreditación con la *Middle States*, primer debe lograr la candidatura, lo que requiere de aproximadamente tres años de proceso de



evaluación; si la institución que es candidata pasa al proceso de acreditación, puede optar en la primera acreditación por un periodo único de cinco años. Una vez que vence este periodo puede optar por la reacreditación por periodos de diez años.

Las instituciones deben realizar una autoevaluación o autoestudio, pero independiente de esta etapa previa a la acreditación o reacreditación, las instituciones deben reportar cambios en un informe de revisión periódica, que se entrega cada cinco años, contados desde la fecha de acreditación decenal. No es igual para la acreditación quinquenal puesto que coincide con la reacreditación.

Todas las instituciones acreditadas, independiente del periodo, deben presentar un informe anual en lo que se denomina “perfil institucional”, disponible en línea en la web de la MSCHE. Para acceder a este formato la institución cuenta con los privilegios que le permiten cumplir con el compromiso. Si la institución tiene “*cambios sustantivos*”, los informa en este perfil institucional.

“Las instituciones internacionales están sujetas a los mismos protocolos de revisión por pares como las instituciones nacionales de EE.UU. y las normas de los estados del centro se aplican a todos los organismos, aunque no necesariamente en la misma proporción.” (Middle States Commission on Higher Education, 2006, s.p.)

## **El proceso de acreditación con la MSCHE**

A continuación se resume brevemente el proceso de acreditación de una institución universitaria, según se explicita ampliamente en el Manual de los solicitantes y candidatos para la Acreditación de la MSCHE (Middle States Commission on Higher Education, 2013).

El proceso de acreditación se inicia cuando la institución universitaria selecciona un Comité de Autoestudio y diseña una planificación del mismo, incluyendo la metodología y periodos de tiempo.

La MSCHE nombra un miembro de la organización como coordinador o encargado de apoyar el proceso con la institución universitaria. Además es quien revisa, retroalimenta a la institución y finalmente aprueba el programa para el autoestudio.

El coordinador visita la institución en un rol asesor, orientando el proceso y respondiendo las interrogantes que le surgen del mismo a las autoridades institucionales y a los miembros del Comité de Autoestudio. Esta actividad implica reuniones con autoridades o los líderes de la universidad, personal académico, administrativo, el Comité de Autoestudio, un grupo representativo de profesores y estudiantes.

El Comité de Autoestudio lidera la revisión en profundidad de los programas y servicios de la institución según las normas de acreditación de los

estados del centro. La revisión debe estar fundamentada y evidenciada, apoyando las conclusiones del autoestudio con evidencias, las que pueden ser digitalizadas o en formatos físicos.

El trabajo del Comité debe quedar registrado en un informe de autoestudio, que considera las evidencias y toda documentación que se considere relevante para fundamentar las conclusiones. Este informe en la práctica se elabora a partir de los informes preliminares de diferentes grupos de trabajo de la institución, resultados de estudios internos. Todo este proceso tiene una duración de entre 18 y 24 meses aproximadamente.

Al finalizar el proceso de autoestudio, la MSCHE selecciona un equipo de pares evaluadores, los que son voluntarios y miembros de otras instituciones acreditadas por la misma Comisión. La composición del equipo, su experiencia, formación académica e incluso el tamaño del grupo, depende de las características de la institución que se somete a la acreditación.

Los pares, durante la visita, evalúan la institución basados en el informe de autoestudio, la evidencia que lo acompaña, los estándares de evaluación de la MSCHE y de lo que observan y registran durante el recorrido por dependencias de la institución y de las reuniones con las diferentes audiencias. Todo esto es organizado en un programa elaborado con antelación y propuesto a la institución visitada, lo que finalmente se realiza por consenso entre las partes.

Durante la visita los pares evaluadores preparan informes preliminares a modo de borradores sobre los aspectos que les corresponde observar, lo que depende de su área de competencia. El presidente del comité de pares es quien elabora el documento oficial de la visita, aprovechando los preinformes.

Este informe es dado a conocer a la institución al finalizar la visita y se dan plazos para el envío formal del mismo a las autoridades; también se consideran plazos para que la institución que se pretende acreditar realice observaciones o solicite aclaraciones. Con toda la información, es decir los informes, evidencias, informe de pares y aclaraciones u observaciones a este último, la *Middle States* toma la decisión de otorgar o no otorgar la acreditación.

## **2.8. La acreditación en América Latina: Una necesidad más reciente**

### **2.8.1. Contexto social y calidad educativa**

La calidad como concepto y aspiración en el sistema educativo, ya estaba presente en los años 70 en América Latina, tal como lo reportan diferentes publicaciones de la UNESCO. En estos periodos muchos países hacían esfuerzos para ampliar la cobertura de atención en el nivel primario y secundario, lo que vendría a impactar en periodos posteriores en la Educación Superior.

Uno de los problemas que enfrentaban los gobiernos de los diferentes países en la década ya señalada y, que sigue vigente hasta la actualidad es la

precaria distribución de las oportunidades educativas, para niños (as) y jóvenes, lo que lleva a una importante inequidad social y cultural, lo que ha afectado al desarrollo y crecimiento de la región (Aparicio, 2009). Marcan negativamente la ascendencia, en especial si es indígena, las diferencias de género, el nivel socioeconómico y cultural de la familia de origen así como el lugar geográfico de nacimiento.

Las desigualdades sociales en los países Latinoamericanos, se evidencian en la baja distribución del ingreso como uno de los factores más destacados por diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, por nombrar algunos. A esto se le agrega la falta de formación de las personas, el acceso a trabajos precarios y con baja estabilidad laboral, el desconocimiento frente a derechos y deberes ciudadanos, la falta de participación y la inestable representación política e institucional (Aparicio, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008; Pires y Lamaitre, 2008).

Todo lo señalado, trajo como consecuencia cambios de diferente orden, marcados por importantes reformas estructurales, unas más efectivas que otras, pero que modificaron diferentes aspectos de la vida social, cultural, la calidad de vida en diferentes países. Esto se acompañó de leyes, normas y otros mecanismos que han llevado a la región a avanzar progresivamente a mejorar las condiciones de vida y con ello las educacionales, aunque aún queda mucho por hacer.

Aparicio (2009, p.4) señala al respecto que:

“las nuevas propuestas educativas no lograron compensar los déficit estructurales regentes a nivel del sistema y entre las diferentes jurisdicciones salvaguardando la excelencia de la oferta educativa pública y menos aún avanzaron sustancialmente en el empoderamiento de los actores involucrados en las instituciones educativas.”

Desde la década de los 80 hacia adelante comienza a ampliarse drásticamente la oferta en la Educación Superior en la región. Al respecto Pires y Lamaitre (2008) señalan que la mayor demanda por Educación Superior, en términos generales, significó un cambio en la forma de proveer este servicio, pasando de un modelo más bien selectivo y privativo solamente a las elite a uno más inclusivo, donde comienzan a ingresar poblaciones estudiantiles con menores recursos sociales, culturales y económicos, lo que trajo aparejado una serie de desafíos tanto para las políticas públicas como para la red social de los países.

Varios autores, entre ellos Aparicio (2009); Tiramonti y Ziegler (2008), coinciden en plantear que el acceso a la población a la educación de calidad es un medio que incide en la inclusión de las personas no solamente para lograr una mejor calidad de vida social y personal, sino también en la participación más activa en las decisiones que le incumben, como al desarrollo de competencias e incluso en la capacidad de generarse condiciones que le

ayuden a alcanzar la felicidad. Así en la década de los 90, la educación universitaria comenzó la expansión tanto para los programas de pregrado como de postgrado.

Hacia el año 2000 el crecimiento de la matrícula universitaria estaba expandiéndose y ya se reportaba en los foros internacionales, los problemas del financiamiento que han tenido que enfrentar una parte de los países de América Latina hasta la actualidad.

Para resolver algunos de los problemas de financiamiento los organismos internacionales comenzaron a plantear alternativas de manera que los gobiernos buscarán al alero de las políticas públicas soluciones. Una de ellas era financiar una parte de la nueva matrícula con gestión de los privados sustituyendo el financiamiento dirigido a lo público (Aparicio, 2009, UNESCO, 2009).

Una segunda alternativa que comenzó a operar en las instituciones públicas, es que se traspasó parte del costo de la educación universitaria a los estudiantes y sus familias y esto se acompañó de una modificación en la forma de asignar los fondos fiscales, de tal manera de transparentar los recursos entregados y vincular su uso al desempeño y los resultados obtenidos por las instituciones.

Todo lo anteriormente expuesto generó no solo que entraran nuevos proveedores a la Educación Superior, los que eminentemente eran privados, debiendo cumplir una serie de normas para que se les autorizara su

funcionamiento. Pero una vez que tuvieron esas autorizaciones, muchas regulaciones parecieron insuficientes lo que comenzó a afectar la credibilidad y la legitimidad de los títulos, poniendo en duda las capacidades que tenían los nuevos titulados provenientes de esas instituciones, todo lo que ha llevado a una cierta desconfianza social sobre las capacidades académicas y operativas de las instituciones universitarias.

En América Latina muchos países se exponen a ideas relacionadas al derecho a la educación, que esta sea de calidad y a la autonomía universitaria (Fernández, 2008).

Es así que los diferentes países promulgaron una serie de leyes y reglamentos tendientes a dar un marco regulatorio al sistema educativo y por cierto, a la educación universitaria (UNESCO, 2008). Los países enfrentaron el escenario de diversas formas, como por ejemplo promulgando leyes específicas, donde se asignaron y delegaron funciones a ciertos organismos especializados, de manera de ir progresivamente desarrollando los procesos de aseguramiento de la calidad e ir perfilando sistemas en esta senda (Fernández, 2008).

### **2.8.2. La acreditación en América Latina**

El tema de la acreditación, se incorpora en las agendas de las políticas educativas de los países latinoamericanos con mayor fuerza, en los inicios de la década del 2000, puesto que se considera que la Educación Superior es



clave como motor de desarrollo de los países, especialmente en el contexto del avance del conocimiento, la tecnología y las comunicaciones que requieren una población mejor formada y con competencias para insertarse en un mundo más global.

En los diferentes países se van instalando sistemas de acreditación, no exento de tensiones internas en las naciones, entre estas se puede señalar que el tipo de modelo al que se adscribe uno u otro país. En términos generales, predominan en la región dos posturas: Una abierta a lo internacional, donde la tendencia es a alinearse a las políticas compartidas con otros países, algunas impulsadas por organismo internacionales y otras, producto de acuerdos específicos entre países o grupos de ellos, sea por intereses comunes o por conveniencia al compartir beneficios producto de los acuerdos. La segunda postura, se centra en la mirada interna de cada país, más bien nacionalista, donde prima el sistema educativo del propio país, con una marcada tendencia a preservar aspectos culturales, sociales y practicas locales (Pires y Lamaitre, 2008).

El modelo que mayormente se puede encontrar en América Latina es el segundo explicitado en el párrafo anterior, donde una mayoría de países ha generado sus sistemas, con algunas características parecidas pero manteniendo la idea de lo cultural y lo local como eje. En casos puntuales se han logrado algunos acuerdos internacionales, que han implicado compartir objetivos y criterios entre grupos de países de la región, que trascienden a la

mirada nacional. Un ejemplo de estos acuerdos es el MERCOSUR<sup>5</sup>, que agrupa a un número de países y que por consenso acredita actualmente más allá de las fronteras, reconociéndose mutuamente los procesos de acreditación y le ha otorgado validez académica a los títulos universitarios. Esto se realiza a través del *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones* (ARCU – SUR).

Al revisar cómo ha evolucionado el aseguramiento de la calidad en la región, específicamente la acreditación universitaria, se puede decir que es un sistema heterogéneo, especialmente en el tipo de dependencia que han adoptado las estructuras organizadas para estos fines en las naciones. Un ejemplo de esto es el tipo de agencias que se han ido creando y que en muchos casos, coexisten más de un tipo en un mismo país. Los tipos de agencia y algunos países en que se utiliza esa dependencia son las siguientes (UNESCO, 2009):

- Agencias de gobierno: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México, República Dominicana y Uruguay.

---

<sup>5</sup> MERCOSUR: Significa Mercado Común del Sur. Se crea el 26 de marzo de 1991, con la firma del Tratado de Asunción. Su finalidad es integrar a la región a través de permitir la libre circulación de personas, bienes y fomentar una política comercial conveniente para los firmantes como el establecimiento de legislación que favorezca dicha integración entre los países. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Mercosur> )

- Agencias públicas con autonomía del gobierno: Colombia, Ecuador, Perú, Puerto Rico y Chile.
- Agencias privadas: Panamá, Puerto Rico y Chile.
- Agencias dependientes de instituciones de Educación Superior: Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Los países de América Latina han ido avanzando progresivamente en la instalación de modalidades de evaluación y acreditación, tanto institucionales como de carreras y programas.

La mayoría de los países partió a mediados de la década de los 90 con estos sistemas de calidad, impulsados por la necesidad de mayor regulación, donde se promulgaron leyes y normativas, que le dieron un marco jurídico y regulador. Otra característica es que los países partieron, unos antes y otros después de que las leyes fueran oficiales, con proyectos pilotos o experimentales, los que se caracterizaron por generar roces entre los organismos reguladores y las universidades. De igual forma marcaron el camino para la instalación de los sistemas de aseguramiento de la calidad (CINDA<sup>6</sup>, 2007).

Algunos países tuvieron mayores avances que otros. Pero de una u otra manera, todos han logrado avanzar en el desarrollo de la cultura institucional para el aseguramiento de la calidad.

---

<sup>6</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo

Lo anterior se evidencia en la abundante legislación, el número creciente de instituciones, carreras y programas de posgrado que optan a la acreditación y la generación de políticas en esta línea. (Ver Tabla 4)

**Tabla 4: Organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina.**

País	Organismo	Tipo de acreditación
Chile	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Acreditación Institucional y postgrado (voluntaria)
	Agencias privadas	Acreditación de carreras de pregrado y programas de posgrado. (Obligatoria para Medicina y carreras de pedagogías)
Argentina	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU)	Acreditación institucional (voluntaria) Acreditación obligatoria de carreras regulares y evaluación de posgrado.
Bolivia	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES)	Evaluación de instituciones y programas (voluntario)  Acreditación obligatoria para carreras de calidad de vida y seguridad ciudadana.
Perú	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SINEACE)	Acreditación de instituciones y programas.
Brasil	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior: (CONAES)	Evaluación de instituciones y programas (voluntaria)
	CAPES	Evaluación de programas de posgrado
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Evaluación de instituciones y programas (voluntario)
	Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior (CONACES)	Otorga el registro calificado después de evaluar el cumplimiento de las condiciones mínimas, tanto de instituciones como de programas.
Ecuador	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	Acreditación de instituciones y programas (obligatoria)
Costa Rica	Consejo Nacional de Acreditación	Acreditación de programas (voluntaria)
	Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica	Acreditación de instituciones privadas.
Uruguay	No tiene	Solamente el Ministerio de Educación autoriza y reconoce a las instituciones y programas.

Fuente: Elaborado con información de CINDA (2007,p.297-299)

## Capítulo III: Educación Superior en Chile

### 3.1. Institucionalidad de la Educación Superior chilena y evolución de las políticas educativas

Al iniciar este capítulo, parece necesario describir muy brevemente la República de Chile, para contextualizar posteriormente su sistema universitario. Este país es considerado en vías de desarrollo, con un ingreso alto según la apreciación del Banco Mundial, comparándolo con los otros países de Sudamérica.

En el censo de 2012, la población alcanzó un poco más de los 18.000.000 habitantes, donde la población de sexo femenino sobrepasa al de masculino por algo más de 1.000.000 de personas (en [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) ).

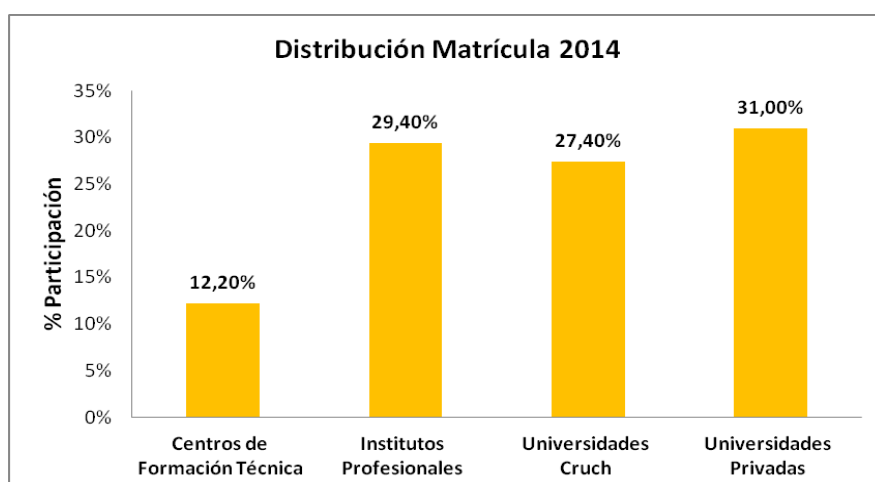
Existe una alta concentración poblacional en las zonas urbanas. El Producto Bruto Interno (PIB) per cápita, en el año 2013, era de USD 15.791 por persona. Chile es el segundo país de América Latina en ser miembro de la OCDE y el primero de Sudamérica, lo que da cuenta de los esfuerzos que se han realizado por avanzar hacia el desarrollo (en [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) ).

El sistema educacional chileno contempla una trayectoria de formación que abarca desde la educación Inicial hasta 12 años de escolaridad. En este último caso el estudiante realiza ocho años de Educación Básica obligatoria y

luego cuatro años de Enseñanza Media, donde solamente los dos primeros años son obligatorios.

Posteriormente, un estudiante que obtiene la licencia de Educación Media, puede proseguir estudios en la Educación Superior en cualquiera de los tipos de instituciones y modalidades. La oferta de educación superior está compuesta por Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Universidades. Entre estas últimas y haciendo una clasificación simple, se puede decir que están las estatales y las privadas; como también las denominadas tradicionales y las universidades privadas no tradicionales. Se utilizan otras formas de clasificación, aspectos que se revisará más adelante, para esta primera aproximación se utilizará la de estatal y privada, que es la que mejor refleja el tipo de sostenedor y responsable de cada uno de los grupos.

**Gráfico 1: Distribución de la matrícula por tipo de institución de Educación Superior.**



Fuente: Elaboración propia con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

Para dimensionar el aporte que realizan actualmente las universidades privadas y la magnitud del desafío para el sistema, es necesario revisar la oferta de vacantes para primer año, puesto que aproxima al universo que se pretende atender y determina la forma de distribución en el territorio nacional. Si existe esa oferta es porque las instituciones han previsto las condiciones necesarias o se puede suponer que esto es parte de la responsabilidad de cada cual. En la Tabla 5 se presenta por regiones del país, las vacantes que se distribuyen a lo largo del territorio y que se espera cubrir con estudiantes que ingresan a primer año de sus carreras.

**Tabla 5: Vacantes para primer año de las universidades, según la participación en las regiones de Chile.**

Región	Vacantes por tipo de universidad (2013)		Total vacantes 2013	Vacantes Estatal	Vacantes Privada
	Estatal	Privada			
Arica/Parinacota	1.950	520	2.470	79%	21%
Tarapacá	3.480	1.804	5.284	66%	34%
Antofagasta	3.760	8.977	12.737	30%	70%
Atacama	920	1.547	2.467	37%	63%
Coquimbo	1.985	6.167	8.152	24%	76%
Valparaíso	6.038	20.285	26.323	23%	77%
Metropolitana	17.855	87.715	105.570	17%	83%
O'Higgins	270	2.994	3.264	8%	92%
Maule	2.161	6.293	8.454	26%	74%
Bío Bío	2.285	28.997	31.282	7%	93%
La Araucanía	2.703	7.747	10.450	26%	74%
Los Ríos	0	4.347	4.347	0	100%
Los Lagos	845	5.449	6.294	13%	77%
Aysén	150	150	300	50%	50%
Magallanes	895	144	1.039	86%	14%
<b>Total</b>	<b>45.297</b>	<b>183.136</b>	<b>228.433</b>	<b>20%</b>	<b>80%</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

Se puede apreciar que exceptuando las regiones consideradas extremas como Arica/Parinacota y Tarapacá por el Norte de Chile y Magallanes por el sur, las universidades estatales son las que tienen la mayor representación. En el resto del país la situación es inversa, apreciándose que la mayor oferta la concentran las privadas. La más relevante de las regiones en número de población es la Metropolitana que cuenta con aproximadamente 7.000.000 de habitantes y las universidades privadas ofertan el 80 por ciento de las vacantes en este nivel de la Educación Superior.

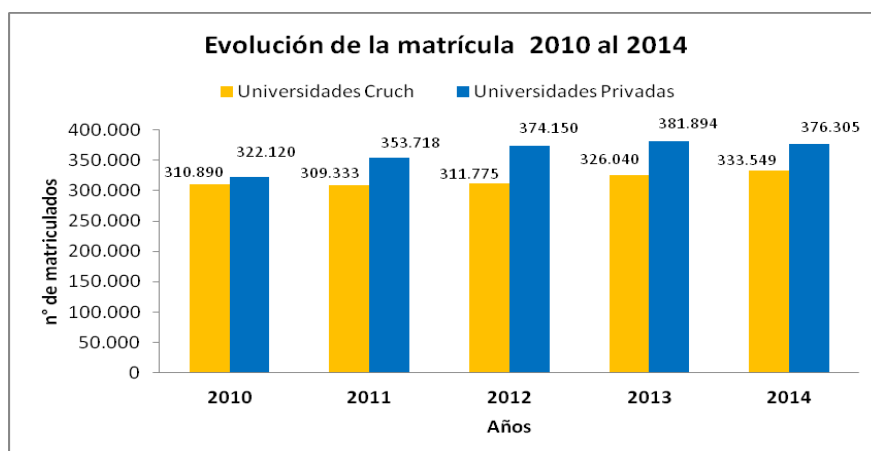
En Chile un concepto muy usado es el las “universidades públicas”, las que reúnen a las universidades estatales y a un grupo de universidades<sup>7</sup>, que siendo fundadas por legados, grupos de interés o por la Iglesia Católica, recibieron aportes del Estado de Chile, y continúan recibéndolo. (Ver Gráfico 2)

---

<sup>7</sup> A estas universidades también se les ha designado como “Universidades Tradicionales”, para distinguirlas de las totalmente privadas, fundadas después de la legislación de 1980, también se les denomina “Universidades CRUCH”.



**Gráfico 2: Evolución de la matrícula de las universidades tradicionales (CRUCH) y privadas.**



Fuente: Elaboración propia con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

La población estudiantil o tasa de matrícula aproximada comprende un 40% de adultos jóvenes entre los 18 y los 24 años de edad. El promedio de edad de los jóvenes que acceden a la educación universitaria es de 23,3 años, siendo superior en los institutos profesionales, los que sobrepasan levemente el promedio de 24 años. (Ver Tabla 6)

**Tabla 6: Matrícula universitaria en el nivel de pregrado por según rangos de edad, año 2014.**

Rango de edad	Total matrícula universidades
15 a 19 años	126.123
20 a 24 años	354.871
25 a 29 años	103.491
30 a 34 años	31.076
35 a 39 años	14.809
40 y más años	15.028
Sin información	41
<b>Total general</b>	<b>645.439</b>

Fuente: Elaborado con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

La matrícula universitaria alcanza a alrededor de 620,000 en pregrado y 40,000 en postgrado. (Ver Tabla 7)

**Tabla 7: Evolución de matrícula total por grado.**

Nivel	2010	2011	2012	2013	2014	% incremento 2010-2014
Pregrado	938.338	1.015.389	1.064.920	1.114.299	1.144.605	22 %
Posgrado	33.385	34.402	41.201	46.726	46.806	40.2%
Postítulo	14.197	19.661	21.008	23.439	24.002	69.1%
Total general	985.920	1.069.452	1.127.129	1.184.464	1.215.413	23.3%

Fuente: Elaborado con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

Hasta 1980 el sistema de Educación Superior lo integraban ocho universidades públicas (considerando estatales y privadas tradicionales de antes de 1980), todas fuertemente financiadas por el Estado. Algunas de ellas habían creado diferentes sedes en ciudades alejadas de Santiago y de donde se encuentra el campus principal. Estos campus se hicieron independientes desde 1980, llegando a constituir las 25 universidades públicas actuales. Luego, se permitió la creación de universidades privadas, no subvencionadas por el Estado, gran parte fundadas a fines de los 80. Según el Ministerio de Educación, en la actualidad existen 35 universidades privadas.

Las principales fuentes de financiamiento de las universidades públicas (estatales y privadas tradicionales) son los aportes del Estado, los aranceles de los estudiantes y donaciones. Además son elegibles para diversos fondos gubernamentales competitivos (investigación, desarrollo institucional, capacitación de profesores, infraestructura, desarrollo curricular).

Los estudiantes pueden postular a una variada gama de becas. Las universidades privadas reciben fundamentalmente aranceles estudiantiles y donaciones; pueden postular a ciertos fondos competitivos de investigación y al llamado “Aporte Fiscal Indirecto”, asignado según la matrícula nueva de estudiantes con puntajes elevados en la Prueba Nacional de Selección Universitaria<sup>8</sup> (PSU).

---

<sup>8</sup> La Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU): se aplica a los estudiantes que desean postular a las universidades tradicionales. Solamente ocho instituciones privadas aceptaron la invitación de adscribirse a esta prueba en el año 2012. Desde

Los estudiantes son elegibles para el “Crédito con Aval del Estado”, con la condición de que la institución esté acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA- Chile).

Durante el año 2012, el gobierno dio acceso a las universidades a los fondos competitivos para desarrollo institucional, capacitación, desarrollo curricular y programas de nivelación de estudiantes. Si bien algunas universidades lograron adjudicarse parte de estos fondos, se observa una tendencia de los evaluadores a favorecer a las universidades tradicionales. La Universidad Mayor se adjudicó dos proyectos. Uno, para transformar la Facultad de Educación en una facultad bilingüe, introduciendo el estudio del idioma inglés en todas sus carreras. El otro es para desarrollar un programa de nivelación de los estudiantes que ingresan a la sede Temuco, que presentan, debido a las características regionales, menos competencias académicas que los alumnos de la sede Santiago.

La mayoría de las universidades estatales y las privadas tradicionales están organizadas en departamentos a los cuales se adscriben los profesores según la disciplina o profesión. Los departamentos se integran en facultades. Algunas universidades también establecen Escuelas Profesionales e Institutos de Investigación. La mayoría de las universidades privadas se estructuran en escuelas profesionales, que se agrupan a su vez en facultades. En las instituciones estatales y privadas tradicionales los administradores de la 

---

entonces no se han realizado nuevas convocatorias aunque algunas instituciones privadas hayan demostrado interés públicamente.

academia (Rector, Decanos, Directores de Departamento y otros) son generalmente elegidos por los profesores; mientras que en las privadas, el Rector y otros administradores superiores (Vicerrectores<sup>9</sup>, Decanos) son designados por el Directorio u organismo equivalente. La mayoría de las universidades son gobernadas por un Directorio o Junta Directiva.

Los programas que conducen a un título profesional cubren las áreas tradicionales de: Arte, Arquitectura, Administración y Comercio, Agronomía y Medicina Veterinaria, Ciencia, Ciencias Sociales, Derecho, Educación, Humanidades, Salud y Tecnología. En general, las ocho universidades estatales y algunas privadas tradicionales llevan a cabo buena parte de la investigación y los estudios de postgrado (Masters, Doctorado) y tienen una oferta más amplia de programas.

Gran parte de los programas de formación comprenden la obtención de un grado previo denominado Licenciatura, generalmente de cuatro años de duración.

Como regla, el profesorado cuenta con un título profesional y un número creciente de ellos también posee un posgrado (Magíster, Doctorado, especialización). Los puestos de profesor son altamente competitivos y relativamente bien remunerados.

---

<sup>9</sup> Las vicerrectorías corresponden a los vicerrectorados.

### 3.2. Expansión del sistema universitario: Clasificación de las universidades chilenas

En Chile se pueden encontrar diferentes tipos de universidades lo que responde a influencias de índole históricas por sobre las condiciones de operación de las instituciones o de la directriz estratégica que las orienta.

La literatura menciona diversas clasificaciones de tipo binario, tales como:

- Tradicional – privada
- Estatal – privada
- Investigación – docencia
- Selectiva – no selectiva
- Metropolitana - regional
- Católica – laica
- Confesional – laica

Muñoz y Blanco (2013) presentan una clasificación que toma en cuenta atributos más relacionados con lo que realiza internamente las universidades por sobre cuestiones menos objetivas como lo son la historia o aspectos legales, por nombrar algunos.

Estos autores proponen una clasificación en cinco grupos que sirve a su vez para subdividir a las instituciones según ciertos atributos, estos son: a)

universidades de investigación; b) universidades masivas; c) universidades de acreditación; d) universidades elitistas; e) universidades no elitistas.

Clasificar a las universidades toma importancia en la medida que la evolución de las universidades las va llevando a un desarrollo donde el atributo histórico no es suficiente para explicar su desarrollo y lo que entrega a la sociedad. Por ejemplo, al clasificar como históricamente se ha hecho en lo público y privado, limita la comparación donde algunas pueden evidenciar mayor desarrollo en unas áreas por sobre las otras. La clasificación de lo público y lo privado ya no sería suficiente para referirse a un grupo de universidades.

Actualmente y dado los cambios y la evolución del sistema universitario chileno, se hace necesario observar condiciones de funcionamiento y del contexto político y social del país de manera mucho más detallado, donde la discusión de lo público y lo privado debería trascender, tal como lo demuestra la propia crisis que ha vivido el sector en la última década.

Muñoz y Blanco (2013) hacen referencia a Brunner (2005) que en su libro *Guiar el Mercado*, hace una primera propuesta para clasificar a las universidades, considerando además de la combinación binaria típica, el uso de otros antecedentes como por ejemplo matrícula, publicaciones, programas, deserción y retención de estudiantes, entre otros factores que influyen en el tipo de institución. Actualmente estos factores forman parte de las exigencias que se les plantea a las universidades y por las que deben dar cuenta frente a

las instituciones del Estado, responsables de regular la Educación Superior chilena.

Como señalan los mismos autores mencionados en el párrafo anterior, cuando se refieren a la clasificación de Brunner “combina insumos tradicionales conceptuales (estatuto legal, misión declarada, prestigio y regionalidad) con nuevos insumos empíricos (tamaño de matrícula, cobertura de áreas profesionales, selectividad e investigación)” (Muñoz y Blanco, 2013, p. 189).

Así mismo, otros autores critican las clasificaciones tradicionales puesto que no incorporan variables asociadas a la procedencia de los estudiantes, clase social a la que están más enfocados. En definitiva, existen diversas formas de clasificar a las universidades y esto dependerá de diferentes variables que expliciten sus objetivos, mecanismos y resultados.

En una publicación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2013) se señala que más allá de todos los estudios sobre formas de clasificar a las universidades, lo que se busca es que en su agrupación se dé cuenta del mayor o menor cantidad de atributos que la institución puede ofrecer, es decir aquello que se puede considerar deseable que tenga para a su vez utilizarlo como un indicador de mayor o menos nivel de calidad.



Muñoz y Blanco (2013), realizaron una investigación donde se utilizaron herramientas y combinaciones de tipo estadístico para levantar una taxonomía que agrupará las universidades chilenas y destacará aquellos atributos que eran comunes. A partir de esta taxonomía se construyó la Tabla 8.

**Tabla 8: Clasificación y algunas características de las universidades chilenas.**

Taxonomía	Universidades	Características
1. Universidades de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad de Chile</li> <li>- Pontificia Universidad Católica de Chile</li> <li>Universidad de Concepción</li> </ul>	<p>Alto n° de programas de postgrado (de ellos 26% de magíster, 46% de doctorados)</p> <p>N° de proyectos de investigación FONDECYT (57%) y de publicaciones (69%)</p> <p>Alto índice de selectividad (47,8%).</p> <p>La mayoría de los estudiantes proceden de establecimientos educacionales particulares/subvencionados.</p>
2. Universidades Masivas a. Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad Nacional Andrés Bello</li> <li>-Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)</li> </ul>	<p>Matrícula en función del total del sistema es del orden del 33% y nueva del 32%.</p> <p>El pregrado se dicta en muchas sedes diferentes.</p> <p>La mayoría de los estudiantes proceden de establecimientos educacionales particulares/subvencionados.</p> <p>Se pueden clasificar según cantidad de matrícula en alta, media y moderada.</p>
b. Media	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad Santo Tomás</li> <li>-Universidad Las Américas</li> <li>-Universidad San Sebastián</li> <li>-Universidad del Mar</li> <li>-Universidad Autónoma de Chile</li> </ul>	

c. Moderada	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad Central</li> <li>-Universidad Arturo Prat</li> </ul>	
<p>3. Universidades de Acreditación</p> <p>a. Alta (6 años de acreditación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</li> <li>-Universidad Católica del Norte</li> <li>-Universidad de Santiago de Chile</li> <li>-Universidad Austral de Chile</li> <li>-Universidad Técnica Federico Santa María</li> </ul>	<p>Todas tienen acreditación institucional y en áreas específicas también acreditadas.</p> <p>Alta actividad en postgrado (el 385 de magíster y el 43% en doctorados)</p> <p>Es el segundo grupo con mayor nº de proyectos de investigación FONDECYT y con publicaciones.</p> <p>Índice de selectividad es alto (20,5%)</p> <p>Muchos estudiantes proceden de establecimientos particulares subvencionados (45%)</p> <p>Se pueden sub clasificar según años de acreditación.</p> <p>Las altas y moderadas forman parte del Consejo de Rectores de Universidades (CRUCH)</p> <p>El grupo medio es heterogéneo, con alta participación de universidades católicas y aquellas que se formaron a partir de sedes de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado.</p>
b. Media (5 a 4 años de acreditación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad de la Frontera</li> <li>-Universidad Alberto Hurtado</li> <li>-Universidad Católica del Maule</li> <li>-Universidad Católica de Temuco</li> <li>-Universidad de Tarapacá</li> <li>-Universidad de Talca</li> <li>-Universidad de Antofagasta</li> <li>-Universidad Católica de la Santísima Concepción</li> <li>-Universidad de la Serena</li> <li>-Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)</li> </ul>	

	-Universidad Católica Silva Henríquez	
c. Moderada (2 a 3 años de acreditación)	-Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación -Universidad de Valparaíso -Universidad Tecnológica Metropolitana	
4. Universidades Elitistas a. altamente elitista (sus estudiantes proviene del 70% de establecimientos particulares pagados)	-Universidad de los Andes -Universidad Adolfo Ibáñez -Universidad del Desarrollo	El promedio de nº de sedes es bajo. Alto índice de selectividad (29%, siendo el segundo más alto) Un importante nº de estudiantes proceden de colegios particulares pagados. El nº de programas de pregrado es similar al nº de programas de post grado. En promedio la acreditación institucional bordea los 6 años.  Son todas universidades privadas y son las que reciben al mayor nº de estudiantes de colegios pagados.
b. Elitista (sus estudiantes proviene del 70% y 45% de establecimientos particulares pagados)	Universidad Finis Terrae Universidad Diego Portales	
5. Universidades no elitistas a. No selectivas (Con menos del 1% de selectividad)	-Universidad Miguel de Cervantes -Universidad de Ciencias de la Informática -Universidad Bolivariana -Universidad Internacional SEK -Universidad de los Lagos -Universidad Iberoamericana de Cs. de la Comunicación -Universidad Bernardo O'Higgins	Son mayoritariamente privadas y no selectivas (entre el 1% y 3%) Gran nº de programas de pregrado que se dictan en varias sedes. Bajo nivel de acreditación institucional y solamente en algunas áreas. Bajo nivel de matrícula total (no superan los 5.000 estudiantes por institución. Según el porcentaje de selectividad se sub clasifican en no selectivas (todas privadas), baja selectividad (todas privadas) y moderada selectividad (1

		privada y 2 del CRUCH).
b. Baja selectividad (entre el 3% al 1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad Pedro de Valdivia</li> <li>-Universidad Adventista de Chile</li> <li>-Universidad de Viña del Mar</li> <li>-Universidad chilena Británica de Cultura</li> <li>-Universidad Academia de Humanismo Cristiano</li> <li>-Universidad de Artes, Ciencias y Comunicaciones</li> </ul>	
c. Moderada selectividad (4% al 6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad de Magallanes</li> <li>-Universidad del Pacífico</li> <li>-Universidad de Atacama</li> </ul>	

Fuente: Elaboración basada en Muñoz y Blanco (2013). Taxonomía elaborada con datos del año 2010.

Se debe señalar que la taxonomía presentada permite hacerse una idea del tipo de instituciones universitarias y algunas de sus características, lo que refleja la gran heterogeneidad del sistema en general y de las atributos que poseen de manera particular. Muchas de estas instituciones al año 2014 han variado por ejemplo los periodos de acreditación e incluso algunas de ellas están en riesgo de su permanencia en el sistema, una de ellas ya fue cerrada por el propio Ministerio de Educación por los graves incumplimientos en aspectos de calidad, como lo es la Universidad del Mar.

La importancia de esta diversidad de instituciones, radica fundamentalmente en que el sistema universitario muestra una “capacidad de ofrecer acceso a la Educación Superior a estudiantes de diferentes niveles educativos y con una gran variedad de historias de vida y logros académicos.” (Muñoz y Blanco, 2013, p.203)

Los mismos autores presentan un contraargumento que señala que un “sistema diversificado tiende a la segregación estudiantil (de distintos niveles socioeconómicos, académicos y culturales, lo que finalmente impediría el desarrollo de diversidad interna.” (Muñoz y Blanco, 2013, p.203)

Es en este punto en que el tema de la calidad es importante más allá de las argumentaciones. Independiente de la diversidad de instituciones, se requiere brindar oportunidades a los ciudadanos y por tanto, favorecer el desarrollo de las personas y la movilidad social a través de la educación. Esto se podrá lograr si la calidad de la educación que reciban, brinda garantías reales de que cumple con ciertos estándares de calidad. Pero en un sistema heterogéneo este aspecto tan relevante puede verse afectado, lo que repercute en niveles de calidad diferenciados. Si se nivela hacia estándares más exigentes se pueden esperar resultados positivos, pero la pregunta es qué ocurre si esto no se da de la manera esperada.

Otro elemento que subyace a estas clasificaciones que incluyen una variedad de atributos, es que se producen tensiones a nivel político, fundamentalmente por grupos de interés con alto nivel socioeconómico, más aventajado y más bien representado por grupos relacionados al mundo empresarial. También se producen conflictos con las expectativas de los movimientos estudiantiles, sociales y políticos, puesto que este tema ha estado en el escenario público chileno, especialmente porque estos últimos grupos “demandan una educación superior gratuita y de calidad para todos, entendida como derecho y no como bien de consumo.” (Muñoz y Blanco, 2013, p. 205)

Para referenciar la matrícula por universidades se presenta la Tabla 9, donde se separan, como lo hace el Ministerio de Educación a través de su sistema de información (SIES), por universidades del estado y privadas consideradas tradicionales y las privadas que son de más reciente data. Las primeras por ser más antiguas se reúnen en los que se denomina el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, también denominado CRUCH.

**Tabla 9: Matrícula total 2014 por tipo de institución universitaria y formación.**

<b>Tipo de institución</b>	<b>Pregrado</b>	<b>Posgrado</b>	<b>Postítulo</b>	<b>Total general</b>
Universidades CRUCH	301.336	25.194	7.019	333.549
Universidades Privadas	344.103	21.612	10.590	376.305
<b>Total general</b>	<b>1.144.605</b>	<b>46.806</b>	<b>24.002</b>	<b>1.215.413</b>

Fuente: Elaborado con datos del SIES ([www.sies.cl](http://www.sies.cl))

### 3.3. La ley 20.129

Desde principios de los 90 las nuevas instituciones privadas de Educación Superior en Chile, son autorizadas para funcionar por un organismo estatal, el Consejo Superior de Educación (CSE), el cual las supervisa por un período de seis a once años hasta que les otorga el estatus de Plena Autonomía o dictamina su cierre.

La ley 20.129 en su Artículo 1º, establece que:

“el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que comprenderá las siguientes funciones: a) De información, que tendrá por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, y la información pública. b) De licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior que se realizará en conformidad a lo dispuesto en la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza. c) De acreditación institucional, que consistirá en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados. d) De acreditación de carreras o programas, que consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.” (En

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>)

Algunas universidades tradicionales iniciaron a mediados de los años 90 ejercicios formales de autoevaluación de programas y unidades académicas con verificación por pares externos y consecuentes planes de mejoramiento. Recién en 1999 se estableció la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), organismo estatal, que diseñó un sistema de acreditación e

inició en 2004 procesos voluntarios. El 17 de noviembre de 2006 pasó a ser reemplazada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile).

Dentro de las funciones más relevantes que la ley 20.129 otorga a la CNA – Chile están:

- Las acreditaciones de las instituciones: Realiza los procesos de evaluación externa y proporciona las resoluciones de acreditación tanto a universidades, como institutos técnicos y centros de formación técnica, cuya duración puede ir en el rango de los dos años hasta un máximo de siete años.
- Las autorizaciones y supervisión al funcionamiento de las agencias acreditadoras: Autoriza a los organismos que lo solicitan para constituirse con diferentes figuras legales en agencias privadas de acreditación de carreras, programas de postgrado (excepto doctorados) y especialidades médicas.
- Las acreditaciones de programas de pregrado o postgrado: Realiza el proceso de evaluación externa de programas específicos, cuando no existe ninguna agencia que lo pueda realizar, esto se da especialmente en los casos que las áreas de conocimiento no están cubierta por las organizaciones privadas y en los programas de doctorado.



La Ley General de Educación, Nº 20.320, da origen al Consejo Nacional de Educación (CNED), entidad que depende del Ministerio de Educación, pero que tiene personalidad jurídica propia. Otorga el licenciamiento a las nuevas instituciones de educación superior y es el organismo que regula las diferencias que surgen de entre estas instituciones y la CNA – Chile.

La CNA – Chile, además del *staff* profesional de sus diferentes unidades de gestión, está conformada por 15 integrantes que representan a diversos sectores de la sociedad, a saber son:

- Tres integrantes representantes de universidades del Consejo de Rectores.
- Dos representantes de las universidades privadas.
- Dos representantes de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología (CONICYT)
- Dos representantes del mundo estudiantil.
- Un representante de los Centros de Formación Técnica.
- Un representante de Institutos Profesionales.
- Un representante del Ministerio de Educación.
- Un designado por los otros miembros de la Comisión como figura destacada de las asociaciones profesionales o disciplinarias.
- Un designado por los otros miembros de la Comisión como figura destacada del sector productividad nacional.
- Un designado por el o la presidente de la República, quien ejerce el rol de presidente de la Comisión Nacional de Acreditación.

El proceso de acreditación es voluntario para las instituciones así como para la mayoría de las carreras de pregrado, exceptuando las de Pedagogía y Medicina que desde el año 2006 la ley estableció su obligatoriedad. Si bien existe esta condición, en el caso de las instituciones el estar acreditado o no, incide en su financiamiento puesto que se establece que

“...los alumnos nuevos que se incorporen a instituciones acreditadas, podrán acceder a financiamiento estatal o recursos que cuenten con su garantía para el financiamiento de sus estudios. En el caso de los postgrados acreditados, sus alumnos podrán optar a fondos concursables de becas con financiamiento estatal.”

[\(http://www.cnachile.cl/oirs/preguntas-frecuentes/\)](http://www.cnachile.cl/oirs/preguntas-frecuentes/)

En el año 2008, se concreta la puesta en marcha de las agencias acreditadoras, cuya labor principal es la acreditación de carreras y programas de pregrado, magíster y especialidades del área de la salud, en aquellas áreas profesionales y disciplinarias en las que sean autorizadas por la CNA-Chile y de acuerdo a las condiciones de operación establecidas en la normativa respectiva.

Actualmente existen nueve agencias acreditadoras autorizadas: Agencia Acreditadora de Arquitectura, Arte y Diseño de Chile (AAD S.A.); Qualitas S.A.; AKREDITA QA; Acredita CI; Agencia de Acreditación y Evaluación de

Educación Superior S.A. (“AcreditAcción”); Acreditadora de Chile, A&C; APICE; Aespigar y Acreditadora de Chile, ADC.

Durante el año 2012, el gobierno del entonces presidente de la República, don Sebastián Piñera, presentó un proyecto de ley para modificar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, pero que fue retirado del Congreso en el año 2013, por no haber acuerdo del alcance de las modificaciones. Se decía en ese entonces, que el proyecto presentado tenía problemas técnicos e iniciativas inviables en función de la misma ley vigente.

La presentación de un nuevo proyecto con modificaciones está en la agenda legislativa del año 2015.

### **3.4. Modelo de aseguramiento de la calidad para las universidades chilenas: Institucional y de programas**

Como ya se ha señalado en acápite anteriores, la ley N° 20.129 pone en funcionamiento el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, pero vale la pena recordar que esto surge por la necesidad que tiene el propio Ministerio de Educación de cumplir con su función principal como organismo estatal, que no es otra que la de diseñar, normar evaluar y supervisar desde la ejecución de las políticas en el área y todo aquello que concierne al desarrollo educacional y a la cultura en todos los niveles y modalidades del sistema educacional. Entre sus planteamientos importantes

estratégicos está el aseguramiento de la calidad del servicio educativo (Esquivel, 2007).

En el contexto del aseguramiento de la calidad el modelo que ha seguido Chile, se sustenta en diferentes iniciativas implementadas para estos efectos. Por ejemplo en la década de los 90 parte el Ministerio de Educación implementando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad, primero en los niveles preescolar, luego secundario y a fines de la década abarca a la educación superior, se le conoce como MECESUP, el que permite generar las bases para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del 2006.

Para la implementación de estas iniciativas tendientes al mejoramiento de la calidad, el Ministerio de Educación cuenta con una serie de organismos autónomos con personalidad jurídica y patrimonio propio que permite darle marco y sustento al sistema:

- El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas fue creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las 25 universidades públicas y privadas consideradas tradicionales (en [http://www.consejodirectores.cl/web/consejo\\_aporte.php](http://www.consejodirectores.cl/web/consejo_aporte.php)).

- El Consejo Superior de Educación (CSE), creado en 1990 desarrolla las funciones de licenciamiento de las nuevas instituciones; es la instancia

de apelación de decisiones de acreditación adoptadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile) y apoya al Ministerio de Educación en las decisiones de cierre de instituciones de Educación Superior, tanto en licenciamiento como autónomas.

- La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada en 1999 y encargada de la acreditación pública de la calidad de las universidades autónomas. Luego se modifica y se reemplaza por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile) para constituirse en el principal instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

La importancia de comprender que estos tres organismos son fundamentales para la implementación de un modelo de aseguramiento de la calidad, radica en que desde la década de los noventa el tema de la calidad y la equidad en la educación chilena ha estado presente y continua en la actualidad su debate en diferentes escenarios políticos –públicos y privados– puesto que pese a los esfuerzos el avance en esta política y en sus diferentes iniciativas parece no haber sido tan eficaz y efectivo como se pudo haber esperado (Esquivel, 2007).

Esquivel (2007) así como Brunner (1997) hacen críticas al modelo puesto que ha según ellos ha estado influenciado por cuestiones económicas por sobre la concepción de derecho universal que tienen los ciudadanos, donde la calidad y la equidad deben estar al servicio del mejoramiento de las personas

como seres individuales, pero también de los demás en un sentido colectivo de comunidad que convive en un marco valórico de mutua colaboración.

Al tratarse de la calidad, las instituciones han avanzado y uno de los aspectos que se exige actualmente en el modelo de aseguramiento de la calidad es que primen los procesos. En el último tiempo se ha enfatizado en la necesidad de reflejar logros en los resultados. Sin embargo, los instrumentos disponibles hacen difícil las comparaciones puesto que se utilizan criterios generales y otros indicadores que no siempre permiten hacer comparaciones fidedignas del estado de la situación de las instituciones. Además cada una responde a su propio proyecto institucional y a su cultura particular.

Acreditar significa certificar la calidad de una institución, carrera o programa frente a criterios o estándares, lo que es producto de un proceso que implica tiempo, recursos, disposición y compromiso de la comunidad que conforma la carrera para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.

La institución, carrera o programa que se somete a la acreditación realiza una autoevaluación, que corresponde a un proceso interno que lleva a cabo la propia carrera. Se caracteriza por ser un proceso participativo, reflexivo, y profundo sobre la realidad de la institución, carrera o programa con relación a los criterios de calidad preestablecidos por el órgano acreditador, en el caso de Chile es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA - Chile).

El proceso de autoevaluación va seguido de una evaluación externa, cuyo propósito fundamental es verificar aquello que se realiza y se ha declarado como parte del proceso de autoevaluación, de modo de certificar la capacidad de reflexión y análisis de la carrera y de acuerdo a esto, el organismo que acredita emite un juicio de acreditación.

Se espera que estos procesos involucren a todos los miembros de la comunidad universitaria y los procesos que permiten que la carrera se desarrolle de una determinada manera; todo lo anterior en función de unos resultados que impactan fundamentalmente a la propia comunidad a la que sirve: los estudiantes.

La acreditación permite que la carrera tenga la oportunidad de conocer en mayor profundidad las principales fortalezas y debilidades; las primeras como una herramienta que sustenta e impulsa el desarrollo y las segundas, para orientar las decisiones estratégicas que se traducen en un plan de mejora que debe alinearse con el plan estratégico de la institución o los planes de desarrollo de las unidades académicas, según sea el caso. Es una forma de orientar los esfuerzos de manera más planificada y aprovechando la retroalimentación de modo de contar con metas claras tendientes al mejoramiento de la calidad.

Las instituciones que se acreditan, así mismo las carreras o programas, se espera que transiten hacia la cultura de la autoevaluación permanente. Esto significa en concreto que una vez que finaliza la acreditación, reciben un

dictamen, denominado “Acuerdo de Acreditación” que no es otra cosa que su certificado de calidad, deben implementar el plan de mejora, el que se reflejará en el plan estratégico o plan de desarrollo, manteniendo procesos de revisión, seguimiento, reflexión, sistematización de la información y por cierto, autoevaluación interna, de manera de estar preparados para una nueva acreditación, donde deberán dar cuenta de los avances realizados.

Implementar un proceso de acreditación es llevar a cabo una estrategia de autoevaluación al servicio del mejoramiento, lo que debe constituirse en un peldaño más en la gestión orientada a la calidad, cuya instalación y apropiación si bien es gradual en la cultura de una institución, facultad, carrera o programas; debe constituirse en un proceso sistemático en el tiempo que redunde en un aporte al desarrollo de cada programa formativo.

En Chile son diversos los ranking de calidad que se publican y se construyen con diferentes indicadores de gestión y académicos, donde el periodo de acreditación, en algunos casos, es un antecedente más. Los que se suelen utilizar y son conocidos, los publican las Revistas América Economía, Revista Qué Pasa y el año 2014 publicó un ranking la propia CNA - Chile. Cada uno utiliza metodologías diferentes para ponderar diferentes elementos de la calidad universitaria.

La CNA-Chile realizó un ranking de universidades que han sido acreditadas por ellos y las ordena de acuerdo a la calidad de la enseñanza de pregrado. Entre los parámetros que utilizaron fueron:



- Años de acreditación obtenidos por las universidades y sus carreras,
- Gasto por estudiante.
- Porcentaje de académicos con doctorado.
- Porcentaje de académicos contratados por más de media jornada.
- Cantidad de estudiantes por académico.
- Tasa de retención de los estudiantes.
- Duración real de las carreras
- N° de estudiantes con altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)

Cada uno de estos indicadores se ponderan de acuerdo a lo que el organismo considera relevante de evaluar y de demostrar.

A continuación se presenta en la Tabla 10, como se conforma cada uno de los aspectos ponderados en el ranking de la CNA-Chile, por ser esta la tendencia del modelo de acreditación que utiliza el país.

**Tabla 10: Factores y ponderaciones para calcular el puntaje del ranking de la calidad de la docencia universitaria. (CNA-Chile)**

Factores	Peso ponderado Ranking CNA
Estudiantes	15%
Académicos	25%
Procesos formativos	40%
Gestión institucional	20%

Fuente: Elaboración propia, basado en <http://universite.cl/ranking-universitas-2014/>

En el año 2014, el resultado fue que nueve de las primeras universidades del ranking eran tradicionales – públicas y privadas- y una era privada con menor trayectoria en el sistema o denominada no tradicional. La Tabla 11 presenta el ranking de universidades del que se ha hecho referencia.

**Tabla 11: Lugar del Ranking de calidad de la docencia de pregrado CNA Chile, años 2012 al 2014, primeros 30 lugares.**

Universidad	Posición en el ranking			Años de acreditación (vigencia a 2014)
	2012	2013	2014	
Pontificia U. Católica de Chile	1	1	1	7
U. de Chile	2	2	2	7
U. de Concepción	3	3	3	6
U. de Talca	4	4	4	5
U. Austral de Chile	5	5	5	6
U. del Bío Bío	6	7	6	5
u. Católica de Valparaíso	7	8	7	6
U. de la Frontera	10	8	9	5
U. de los Andes	15	15	9	5
U. Tec. Federico Sta. María	12	10	10	6
U. Adolfo Ibáñez	8	6	11	6
U. de Stgo. de Chile	9	11	12	6
U. de Tarapacá	13	12	13	5
U. Católica del Norte	11	13	14	6
U. Católica del Maule	14	14	15	5
U. Metrop. De Cs. De la Educación	17	16	16	4
U. del Desarrollo	24	17	17	5
U. Diego Portales	18	19	18	5
U. de Antofagasta	23	18	19	4

U. de Valparaíso	26	22	20	5
U. Alberto Hurtado	16	21	21	5
U. Católica de Temuco	20	20	22	5
U. de la Serena	19	23	23	4
U. de Playa Ancha	22	24	24	4
U. de Magallanes	27	27	25	4
U. Mayor	---	---	26	5
U. Adventista de Chile	28	25	27	4
U. Autónoma de Chile	29	29	28	5
U. San Sebastián	36	34	29	4
U. Católica Silva Henríquez	32	32	31	4

Fuente: Elaboración propia, basado en <http://universite.cl/ranking-universitas-2014/>, se registran en la tabla solo la universidades que la CNA tiene publicadas.

El ranking da cuenta que las instituciones que se encuentran más arriba en el ranking tienen entre siete a cinco años de acreditación. La que más mejoró en el periodo fue la Universidad San Sebastián y la Universidad Bernardo O'Higgins. En general la mejora en la posición de las instituciones se debe al aumento del número de académicos por más tiempo que media jornada.

Las últimas posiciones del ranking la ocupan universidades de diferente dependencia – privadas y estatales- como la Universidad Santo Tomás (lugar 40º), Universidad de Viña del Mar (lugar 41º), Universidad de Los Lagos (lugar 42º), Universidad Tecnológica Metropolitana (lugar 43º), Universidad Arturo Prat (lugar 44º) y la Universidad Arcis (lugar 44º).

Se puede apreciar en la Tabla 11 que los años de acreditación no son el único factor que posiciona a las universidades en el ranking de la CNA-Chile, sino el peso de los diferentes factores implicados.

Otro *ranking* dedicado a la calidad y que posiciona a las universidades es el que publica anualmente la revista América Economía. Este mide a las 57 universidades informadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Los factores para establecer un *ranking* de las que se consideran las “mejores universidades del país” son: La calidad de los estudiantes dado por los puntajes de ingreso a esas instituciones; cantidad de estudiantes; calidad de los docentes dado por sus credenciales, investigación, infraestructura, vida universitaria e inclusión social.

En la escala del *ranking*, de uno a cien, los primeros lugares son para la Universidad de Chile (99,4 puntos); la Pontificia Universidad Católica de Chile (96,6 puntos) y la Universidad de Concepción (70,5 puntos). Les siguen la Universidad de Santiago (70,1 puntos), Universidad Católica de Valparaíso (61,4), Universidad de los Andes (57,6), Universidad Federico Santa María (57,3), Universidad de Talca (56,1), Universidad Adolfo Ibáñez (56) y la Universidad Austral (54,2).

En el extremo opuesto, es decir los últimos lugares lo ocupan la Universidad de Aconcagua con (5,7 puntos), Universidad de la República (3,4 puntos) y la Universidad de Aconcagua (5,7 puntos). Estas no acreditadas por la CNA - Chile.

El tercer *ranking* que es ampliamente informado por la prensa y que tiene connotación pública pertenecer a él o no, es el de la *Revista Qué Pasa*, el que al igual de los otros es ampliamente difundido de manera anual. Este *ranking* clasifica a las instituciones según su desempeño y destaca a las primeras diez del listado.

Para la confección de este *ranking* se toman como factores la percepción de calidad que el mercado laboral le otorga a cada una de las universidades, la gestión, la calidad académica y de los estudiantes y, los niveles de investigación de las instituciones. Además proporciona la posición de las instituciones en cada una de los factores.

En este último *ranking* es la Pontificia Universidad Católica de Chile que ocupa la primera posición, seguida por la Universidad de Chile y en tercer lugar la Universidad de Concepción, luego la Universidad Federico Santa María (4º lugar), Universidad Adolfo Ibáñez (5º lugar), Universidad de Santiago (6º lugar) y Universidad de Valparaíso (7º lugar), Universidad de los Andes (8º lugar), Universidad de Talca (9º, lugar) y Universidad Austral (10º lugar).

Este *ranking*, además ubica a las diez mejores escuelas de formación profesional.

Hasta aquí se ha hecho referencia a las universidades acreditadas. Sin embargo, en el sistema de Educación Superior, subsisten un conjunto de estas instituciones que no han logrado su acreditación, la mayoría de ellas la obtuvo

inicialmente, otras logró una segunda acreditación por tres o menos años y posteriormente no la obtuvo.

Las consecuencias inmediatas para la institución no acreditada es que los nuevos estudiantes que ingresan no pueden optar a ayudas – sean becas, créditos u otras- solamente los mantienen aquellos estudiantes que habiendo ingresado cuando esa institución estaba acreditada, el Estado mantiene la ayuda como una manera de no perjudicar al estudiante. Muchos de ellos, especialmente los que aún se ubican en un avance curricular relativamente cercano al inicio migran a otras casas de estudio. Todo esto merma los ingresos económicos de las universidades no acreditadas, por lo que se pone en riesgo su sustentabilidad financiera. En esta situación, se encuentran varias casas de estudio, como por ejemplo la Universidad Gabriela Mistral y la Universidad ARCIS.

El problema es más extenso que el financiero. El no estar acreditado, impacta directamente en la credibilidad del título universitario que se otorga. Por lo tanto, muchos jóvenes actualmente estudian en universidades que no han logrado la acreditación y esto provocará en el tiempo frustración y desencanto porque los profesionales que reciban títulos de estas universidades, estarán en una posición de desventaja con otros que los reciban de universidades que han dado garantías de calidad a nivel público, al haber logrado la acreditación. En la Tabla 12 se presentan las universidades no acreditadas al año 2014.

**Tabla 12: Universidades no acreditadas institucionalmente, año 2014.**

Universidad	Nº de estudiantes	Nº de profesores
U. de las Américas	30.026	3.654
U. Internacional SEK	4.380	515
U. del Pacífico	6.546	514
U. Iberoamericana de Cs. Y Tecnología	3.429	514
U. de Artes y Cs. Sociales (ARCI)	3.357	290
U. de Cs. de la Informática (UCINF)	3.707	479
U. Gabriela Mistral	1.690	723
U. Bolivariana	4.893	705
U. Pedro de Valdivia	8.172	1.488
U. Miguel de Cervantes	1.891	150
U. Chileno Británica de Cultura	428	45
U. de Aconcagua	9.790	909

Fuente: Elaboración propia (<http://universia.cl>)

Como se ha visto hasta aquí, el modelo de aseguramiento de la calidad chileno se puede analizar desde diferentes perspectivas. Desde la operación, desde la gestión y también desde cómo se visualiza según percepciones de diferentes grupos de interés, aspecto que se ve reflejado en los ranking.

Hasta ahora la revisión del modelo predominante está más relacionado a la esfera institucional, puesto que es la CNA–Chile quien debe operacionalizarlo o al menos dar las directrices generales.

En el sistema coexisten una serie de agencias privadas de acreditación, orientadas a la evaluación externa de carreras y programas de posgrado.

### 3.5. Las agencias de acreditación

Las agencias acreditadoras son responsables de participar en los procesos de acreditación para los que están autorizados por la CNA-Chile, lo que implica que deben ceñirse por la normativa especialmente diseñada para estos efectos por el organismo regulador.

En la Ley N°20.129, el Artículo 14 señala que los requisitos y condiciones de operación deben considerar los siguientes aspectos:

a. La definición explícita de sus objetivos y se les exige que la actividad central debe ser el aseguramiento de la calidad, contando además con un plan de gestión.

b. Deben contar y aplicar un conjunto de mecanismos que garanticen la independencia de sus juicios y la de los evaluadores con que realice esta función.

c. Deben velar por la idoneidad de los recursos humanos y financieros.

d. Deben utilizar o aplicar criterios a lo menos equivalentes a los que define la Comisión.

e. Los procesos deben contar con una evaluación interna o autoevaluación y con una evaluación externa.



f. Sus mecanismos de publicidad y los criterios que utilizan deben ser transparentes, informados y deben garantizar un trato no discriminatorio.

g. Asegurar que los evaluadores con los que realicen las acreditaciones sean personas idóneas y no tengan conflicto de interés, que reciban la debida capacitación y que puedan actuar con independencia.

h. Deben tener mecanismos de difusión de las decisiones de acreditación y aplicarlos.

i. Se les exige que revisen periódicamente su funcionamiento.

j. Por último, se espera que colaboren con otras agencias de aseguramiento de la calidad, tanto a nivel nacional como internacional. En este caso lo que espera la ley es que se aprovechen y difundan buenas prácticas.

Esto implica que deben mantener un sistema fluido de información de los procesos que realizan a la CNA-Chile y tienen obligación de informar cualquier cambio que la agencia tenga tanto en su estructura de gobierno como en aspectos técnicos o financieros. Deben regirse a lo menos por los criterios que establece para las carreras o programas la CNA-Chile, en sus diferentes niveles y alcances. Además deben entregar información quincenal de los procesos de acreditación en curso, los dictámenes o cualquier otro aspectos relacionado a una acreditación. Las agencias están obligadas a mantener información pública de los procesos en su sitio web, lo que incluye sus

resultados, evaluadores, criterios de evaluación, aranceles y otros que sean de interés para el público. Entregan una memoria anual a la CNA-Chile que da cuenta de las actividades del año, análisis de las fortalezas y debilidades y de la situación financiera para evaluar su solvencia.

La CNA-Chile no tiene injerencia, como no participa en las actividades internacionales de las agencias. Estas se realizan por propia iniciativa de las agencias y como una forma de ampliar su campo de acción, aprovechar su experiencia y aprender de otras prácticas.

A continuación se hace una breve descripción de las agencias de acreditación con autorización vigente al mes febrero de 2015. Muchas están en periodo de renovar su autorización, por lo que no es claro si continúan o no en el sistema.

**Agencia Acreditadora de Arquitectura, Arte y Diseño de Chile (AAD S.A.):** Esta organización depende del Colegio de Arquitectos y la Asociación Chilena de Facultades y Escuelas de Arquitectura. Obtuvo su autorización en agosto de 2008 y puede acreditar carreras técnicas de nivel superior, de pregrado profesionales y programas de magíster en las áreas de Artes y Arquitectura (excepto Artes de la Comunicación, Artes Escénicas y Música). Entre los programas acreditados se destacan: Arquitectura, Diseño, Arte, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, y Diseño de Modas en Indumentaria y Textiles, esta última de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en México (en <http://www.aadsa.cl/>).

**Qualitas S.A.:** Es una agencia organizada al alero de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Fundación DUOC. Su autorización data desde julio de 2008 y cubre carreras técnicas de nivel superior, como profesionales de pregrado con excepción carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, del Instituto Profesional “DuocUC” y del Centro de Formación Técnica “DuocUC”, justamente para velar por la transparencia de los procesos de acreditación.

Las áreas de conocimiento que cubría inicialmente por la autorización Agropecuarias, Ciencias Sociales, Educación y Tecnología. Luego, en el año 2010, amplía su autorización a las áreas de Ciencias y Derecho y en el 2011 a Administración y Comercio, Humanidades, Arte y Arquitectura. Cuenta con una amplia gama de acreditaciones a los largo de los años, aproximadamente 180 procesos en diferentes casas de estudios, donde la mayor cantidad de procesos que ha realizado se concentran en el área de Educación (en <http://www.qualitas.cl/>).

**Akredita QA:** Esta agencia fue organizada por académicos de reconocido renombre como un ex Rector de la Universidad de Chile- Sr. Luis Riveros, el que en la actualidad ya no tiene vínculo con la agencia. Su autorización tiene vigencia desde julio de 2008 y al igual que otras organizaciones de esta naturaleza puede acreditar carreras técnicas de nivel superior, profesionales de pregrado en el área de Educación, Administración y Comercio, Salud aunque no puede acreditar programas de especialidades en el área de la salud, Ciencias Sociales y Tecnología. La autorización para acreditar

carreras de Medicina la obtuvo posteriormente en el año 2009 (en <http://www.akreditachile.cl/>).

**Acredita CI:** Esta agencia fue organizada y depende del Colegio de Ingenieros de Chile A.G. y la Sociedad de Servicios Colegio de Ingenieros S.A. Al igual que la mayoría de las agencias, obtuvo su autorización en el año 2008 para carreras técnicas de nivel superior, carreras profesionales de pregrado y programas de magíster en las áreas Agropecuaria (excepto veterinaria), Tecnología, Administración y Comercio. En el 2009 logra su autorización para las áreas de Ciencias (en <http://www.acreditaci.cl/>).

**Agencia de Acreditación y Evaluación de Educación Superior S.A. (“AcreditAcción”):** Esta agencia fue organizada por cuatro académicos que se constituyeron en socios. Su autorización es del año 2008 y puede operar acreditando carreras técnicas de nivel superior y profesionales de pregrado en las áreas de educación, Salud (excepto Odontología y Medicina), Tecnología, Agropecuarias, Administración y Comercio. En el año 2010 logra su autorización para ampliar sus operaciones al área de Ciencias sociales y en las sub área de diseño. Posteriormente, en el año 2013 obtiene la autorización para programas de magíster. Donde ha tenido mayor presencia es en la acreditación de programas de Educación (en <http://www.acreditacion.cl/>).

**Acreditadora de Chile A&C:** Esta agencia fue organizada por cinco socios, los que tienen vinculación con el mundo académico. Su funcionamiento fue autorizado por la CNA-Chile en el año 2009, para acreditar carreras

técnicas de nivel superior, carreras profesionales de pregrado en las áreas de Ciencias Sociales, Derecho, Humanidades, Educación, Salud (excepto Medicina y Odontología) y Administración y Comercio. Posteriormente, en el año 2010, obtuvo autorización para ampliar sus operaciones al área de Artes y Arquitectura y Recursos Naturales. En el 2012 tuvo una nueva autorización para el área de Ciencias. En septiembre de 2013 logró la autorización para acreditar carreras de Medicina. La mayoría de las acreditaciones de esta agencia se concentran en el área de Administración y Comercio.

Esta agencia está operando a nivel internacional para las carreras de Derecho, Marketing, Negocios Internacionales, Ingeniería Comercial con mención en Finanzas e Ingeniería en Sistemas de Computación e Informática de las Universidad de las Américas del Ecuador (en <http://www.acreditadordechile.cl/>).

**APICE Chile:** Es una corporación que se compone de diversos organismos relacionados a la salud como lo son la Asociación Chilena de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH), la Asociación de Sociedades Científicas Médicas de Chile (ASOCIMED) y Colegio Médico de Chile A.G. Además como socio honorario participa la Academia Chilena de Medicina del Instituto de Chile. Su autorización data del año 2009 y su nicho de operaciones son los programas de especializaciones en el área de la salud, exclusivamente (en <http://www.apicechile.cl/>).

**AEspigar:** Es una sociedad compuesta por siete académicos del área de las humanidades y de educación. Es una de las agencias de más reciente creación, la que obtuvo su autorización en el año 2012 en carreras profesionales y magíster en el área de Arte y Arquitectura (excepto Arquitectura), Ciencias Sociales y Educación y Administración y Comercio. Ha realizado muy pocos procesos de acreditación (en <http://www.aespigar.cl/> ).

**Acreditadora de Chile, ADC:** Esta agencia se constituyó con tres socios. Su autorización data del año 2012, al igual que la precedente y cubre carreras técnicas de nivel superior, profesionales de pregrado y programas de magíster. Las áreas de funcionamiento son en Administración y Comercio, Salud (excepto especialidades médicas), Derecho y Agropecuarias.

Como se puede apreciar las agencias son organismos relativamente nuevos y por lo tanto su funcionamiento y los impactos de su accionar no ha estado exento de dificultades. Uno de ellos ha sido los altos costos que le significan a las instituciones realizar estos procesos y por otra parte, el conflicto de intereses que se produce puesto que quien contrata el servicio de alguna manera se convierte en un “cliente” que debe ser evaluado. En la cultura nacional este tema ha sido ampliamente discutido en seminarios y foros académicos (en <http://www.adc acreditadora.cl> ).

Cabe indicar que la ley 20.129 estipula explícitamente que todo vínculo contractual o de sociedades de alguna de las partes debe ser anterior de 24

meses antes de realizar una evaluación o participar de cualquier manera vinculado a un proceso de acreditación.

Entre los mayores problemas que se han producido con las agencias, las que han significado que tengan sanciones por parte de la CNA - Chile, tal como la Ley 20.129 lo permite, son:

- La agencia Akredita QA fue sancionada en el año 2010 por existir conflicto de interés, puesto que uno de sus socios pertenecía al gobierno y al Consejo Académico del Instituto Profesional Los Leones donde la agencia acreditó la carrera de Educación Parvularia<sup>10</sup>.
- APICE Chile tuvo una amonestación por conflicto de interés en el 2011, puesto que acreditó un programa de formación de especialistas de Psiquiatría del Adulto de la Universidad Andrés Bello, donde su rector había renunciado solo unos meses antes al directorio de la agencia Apice Chile y a la decanatura de la Facultad de Medicina de la misma universidad.
- La agencia Acreditadora de Chile fue sancionada en el año 2012 porque acreditó en la Universidad Finis Terrae la carrera de Educación Parvularia en circunstancias que el presidente del directorio de la agencia es uno de los fundadores de la universidad.

---

<sup>10</sup> Se refiere a Educación Inicial que en Chile se conoce como Educación Parvularia y es el primer nivel educativo del sistema de enseñanza.

Es importante destacar que la mayoría de las agencias en los años de funcionamiento ha realizado su labor según derecho y si bien se producen estas dificultades y otros problemas de gestión, la mayoría cumple de manera efectiva las tareas encomendadas por la CNA-Chile.

### **3.6. Cuestionamiento al sistema universitario y al modelo de acreditación nacional: Bases para una nueva ley**

Durante el año 2011, el gobierno, la sociedad y en especial la Educación Superior chilena estuvieron sometidos a fuertes movimientos liderados por estudiantes universitarios y de educación media, que demostraron no estar de acuerdo con el estado general de la educación en Chile. Esta crisis motivó la toma de muchos colegios, institutos y universidades por parte de estudiantes, a la espera de una respuesta a sus demandas, entre las que se incluía educación superior gratuita, se acusaba a las universidades privadas de lucrar con sus actividades y se demandaba al Estado asumir en su totalidad la acción formativa.

El movimiento estudiantil creció con fuerza y logró convocar gran cantidad de adherentes: más de cien mil estudiantes, sus familias, el Colegio de Profesores, la Central Única de Trabajadores, las organizaciones que agrupan a los trabajadores del cobre, se adscribieron a su causa. Lo que comenzó como una protesta estudiantil, se convirtió en un movimiento social que involucró a casi todos los estamentos de la sociedad civil. Se provocaron masivas protestas que perturbaron el normal funcionamiento de las principales



ciudades del país. Uno de los estandartes de batalla de este movimiento fue el paro estudiantil. Centenares de colegios, escuelas, institutos y universidades se adhirieron a éste. Algunas instituciones educativas estuvieron en paro de seis a ocho meses, lo que provocó que al menos 50 mil estudiantes perdieran el año escolar.

Para las universidades privadas, este movimiento se convirtió en un ataque directo, que todavía tiene implicaciones, por las acusaciones de lucro que han sufrido estas casas de estudio.

Los temas que separan a las universidades del Consejo de Rectores de las políticas propuestas por el Ministro de Educación están relacionadas con: los parámetros de medición que debe incluir la Prueba de Selección Universitaria (PSU); los aportes del Estado a las universidades del Consejo; la proposición del Ministro del gobierno saliente del ex mandatario Sebastian Piñera de acortar la duración de las carreras universitarias; la forma de cálculo de los aranceles de referencia (cantidad del valor real de las carreras que el Estado financia para las becas y créditos que otorga a los estudiantes, a las cuales también tienen acceso las universidades privadas) y la forma en que el Ministerio de Educación entregó los datos de los estados financieros que todas las universidades debieron proporcionar al Gobierno, motivada por la crisis que determinó el movimiento social ya descrito. Las universidades privadas tampoco comparten estas políticas y en especial, las relacionadas al cálculo de los aranceles de referencia, por considerarlas regresivas, complejas para la estabilidad financiera de las instituciones, se incrementan las regulaciones y

pueden crear cambios en las estructuras internas de las instituciones, afectando su independencia.

A mediados del año 2012, como producto de la obligatoriedad que se impuso a las universidades de entregar sus estados financieros al Ministerio de Educación, se suscitó una nueva crisis, ahora con carácter de escándalo público. El Ministro denunció malos manejos económicos; falta a los compromisos adquiridos con funcionarios y profesores; sociedades paralelas que permitían a sus socios fundadores retirar utilidades; carencia de equipos fundamentales para la docencia y tráfico de influencias remuneradas para lograr la acreditación o una mayor cantidad de años con funcionarios de la CNA-Chile, en varias universidades privadas.

Por otra parte, un lapidario informe de la Contraloría General de la República (Organismo fiscalizador de todas las entidades del Estado), detectó irregularidades de tal magnitud en el funcionamiento de la CNA-Chile, que concluyó que no estaba cumpliendo su misión. Se designaron fiscales para investigar estos dolorosos episodios para el país y su sistema de Educación Superior. El resultado de sus indagaciones determinó la prisión preventiva de los rectores de tres universidades privadas, del presidente interino de la CNA-Chile (acusado de haber favorecido a instituciones en su acreditación a cambio de pagos y favores) y con la determinación del Ministerio de Educación, de cancelar la autorización de funcionamiento de la Universidad del Mar, con más de 18 mil estudiantes y sedes a lo largo del país. Esta última decisión ha tenido complejas repercusiones, pues una gran cantidad de estudiantes han debido

ser reubicados en otras universidades y el Ministerio de Educación hacerse cargo de aquellos que estaban cercanos a su titulación. Debido a estos sucesos, la determinación de la Universidad Mayor de solicitar a MSCHE que la acreditara y transformarse en la primera en Chile y en Sudamérica en lograrla, surge hoy como una decisión estratégica de la institución.

En enero de 2013, se dio a conocer un proyecto de ley del Gobierno de ese entonces, que buscaba reformar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, reemplazando a la CNA-Chile por una nueva Agencia Nacional de Acreditación (ANA). Dicho proyecto recibió reparos de los Rectores de las universidades estatales y presentó muchas dudas en las instituciones durante el gobierno anterior. El proyecto fue retirado del Parlamento por el gobierno saliente en aquel momento.

En el mes de abril de 2014, el actual gobierno de Doña Michelle Bachelet, presentó un nuevo proyecto más acotado, que pretende crear la figura de “interventor” para aquellas universidades que no cumplan con los criterios de calidad establecidos o no den garantía social. Se espera que el “interventor” se haga cargo de la institución y sea el mediador para estudiar las posibilidades de mejora o de cierre de una institución, según corresponda. Este nuevo proyecto está en discusión en el Congreso y aún no se conoce públicamente las propuestas precisas que realiza como tampoco las implicancias que tendrá o si responderá a las demandas sociales de los diversos grupos que presionan por una solución a los conflictos e incertidumbre que atraviesa la Educación Superior.

### 3.7. El caso de la Universidad Mayor

La Universidad Mayor es una institución de Educación Superior, sin fines de lucro, legalmente constituida el 13 de febrero de 1988. El Consejo Superior de Educación (hoy Consejo Nacional de Educación, CNED) acordó su plena autonomía en julio de 1996. En diciembre de 2005, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (hoy Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile) le otorgó la acreditación institucional hasta 2009, estatus que le fue renovado hasta abril de 2015.

En enero de 2005, la Universidad Mayor inició un proceso de acreditación institucional ante la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). De acuerdo al modelo de trabajo norteamericano, la MSCHE confirió a la Universidad Mayor, en junio de 2006, el estatus de Institución Candidata a la Acreditación, luego de una verificación del cumplimiento de los Requerimientos de Elegibilidad, y en junio de 2010 le otorgó el estatus de Institución Acreditada, luego de verificarse el cumplimiento pleno de 14 estándares de calidad, lo cual se extiende por un período único de cinco años, hasta 2015.

En el año 2011, la Universidad Mayor en su compromiso por la calidad se ha incorporado al Sistema Integrado de Selección para la Educación Superior por invitación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

La institución es gobernada por un Directorio, formado por nueve miembros, que asume la administración superior y constituye el cuerpo de

mayor jerarquía. El Presidente y los miembros del Directorio no poseen vinculaciones económicas, profesionales ni académicas con la institución, y el Rector participa “*ex Officio*”<sup>11</sup>. Las demás autoridades principales que conforman el Comité Directivo son: Rector, Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad, Vicerrector de Desarrollo, Vicerrector de Administración y Finanzas, Vicerrector de la Sede Regional (Temuco), Secretario General.

La institución está organizada en diez Facultades y dos Institutos que funcionan en dos sedes, Santiago y Temuco. Cuenta, además, programas de postgrado, con un Conservatorio de Música.

**Tabla 13: Número de carreras y programas Universidad Mayor, 2014.**

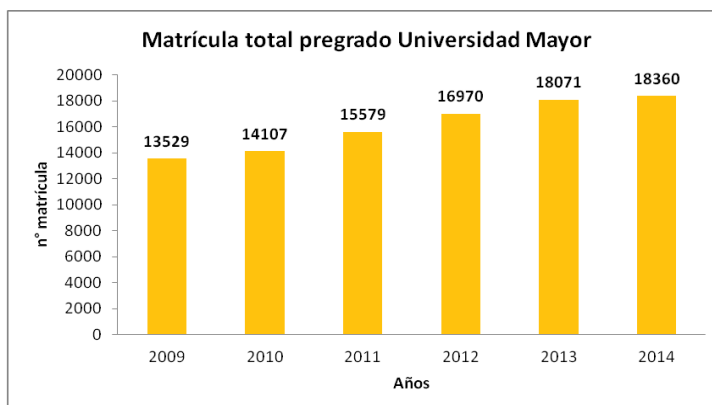
Nivel Jornadas/modalidad/tipo de programa		N° de carreras y programas		
		Santiago	Temuco	Total
Pregrado	Diurno	35	16	51
	Vespertino	9	0	9
	E-learning	2	0	2
	Conservatorio	20	-	20
<b>Total</b>		<b>64</b>	<b>16</b>	<b>80</b>
Postgrado y otros	Diplomados y postítulos	72	14	86
	Magíster	49	21	70
	Doctorado	1	0	1
	Especialidades Médicas y Odontológicas	14	2	16
<b>Total</b>		<b>136</b>	<b>37</b>	<b>173</b>

Fuente: Elaborado con información de la Dirección de Planificación y Estudios. No se incluyen programas especiales o en cierre.

<sup>11</sup> Significa que puede participar sin derecho a voto para la toma de decisiones, aunque puede emitir opinión.

En la sede Santiago operan seis campus. En la sede Temuco, iniciada en 1999, un único campus centraliza todas las actividades desde 2002.

**Gráfico 3: Matrícula total Universidad Mayor histórico 2009-2014.**



Fuente: Elaborado con reportes de la Dirección de Admisión.

La matrícula sobrepasa los 18.000 estudiantes en las diferentes carreras de pregrado (Ver Gráfico 4) , los programas de Magíster, los programas de postítulo<sup>12</sup> y los de prosecución de estudios, de otros no conducentes a grado como las ocho especializaciones en áreas médicas, cinco odontológicas y 34 diplomados, además de certificaciones de actualización profesional, especialidades en interpretación musical, entre otras.

Las unidades que concentran el accionar académico son las *Escuelas*, las cuales se integran administrativamente en Facultades e Institutos. La Facultad es conducida por un Decano y solamente en el caso de la Facultad de Medicina se cuenta con una Vice Decana ubicada en la sede Temuco; los

<sup>12</sup> Corresponde a programas conducentes a un título que complementa la formación profesional de pregrado o académica anterior del sujeto, cuyo propósito es perfeccionar, especializar o reorientar alguna área profesional.

Institutos y Escuelas por un Director, secundado por un Director Docente. Cada facultad, instituto y escuela establece estructuras internas para el desarrollo de sus actividades (consejos, comités, coordinaciones, jefaturas varias).

En el plano operativo central se encuentran las direcciones de Sistemas de Información, Sistema de Bibliotecas, Admisión y Administración y Finanzas, entre otras.

El Consejo Académico, presidido por el Rector, reúne a los Decanos y otras autoridades centrales (Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad –VRA y AC-, Secretario General) y es un cuerpo consultivo que aborda temas tales como admisión, desarrollo curricular, efectividad de los procesos académicos, revisión de políticas y normativas y vinculación con el medio.

La VRA y AC cuenta a su vez con un equipo multiprofesional que brinda apoyo y asesoría técnica a las Escuelas y Carreras en áreas relacionadas a los procesos de autoevaluación y evaluación curricular, así como a la actualización docente, la evaluación de competencias, el apoyo virtual al aprendizaje y su metodología, acreditación, entre otros.

### 3.7.1. Condiciones de Operación

#### a) Admisión de los estudiantes

Del total aproximado de 19.000 estudiantes, un 85 por ciento son estudiantes de pregrado y el resto cursa programas de Magíster, Especialización, Diplomados y otros de postítulo. La población estudiantil se concentra mayoritariamente en la sede de Santiago, y mantiene un crecimiento relevante en la sede Temuco.

Los requisitos de admisión son los mismos que se aplican a la mayoría de las universidades chilenas. La selección de estudiantes utiliza el puntaje en la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU) y las notas de Enseñanza Media. En algunas carreras se aplican, además, pruebas especiales (Psicología, Teatro). Comparativamente, la calidad de la admisión es buena, teniendo en cuenta la captación de monto de AFI y/o de estudiantes con AFI (Aporte Fiscal Indirecto, asignado según el puntaje en la PSU). A partir del año 2012, la Universidad se adscribe al sistema de admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

La Tasa de Rendimiento de Admisión (matriculados/vacantes ofrecidas) ha sido históricamente algo mayor que 100 por ciento, y la Tasa de Oferta de Admisión (matriculados/postulantes en primera opción) se ha mantenido en el rango 55 por ciento – 65 por ciento (con significativas diferencias entre las carreras).



Según estudios realizados internamente, las características de los postulantes admitidos son adecuados para los requerimientos de las carreras a las que ingresan. En todo caso, la Universidad Mayor aplica estrategias destinadas a cerrar la brecha detectada, tales como alerta temprana, tutorías y actividades remediales, lo que es relevante para la sede de Temuco, dados los magros resultados que la Región de la Araucanía muestra en mediciones de rendimiento en educación básica y media. Por otra parte, desde 2005 los estudiantes nuevos participan en la Semana de Acogida, integrada a las actividades curriculares de todas las carreras, en la cual se entregan orientaciones específicas para tener éxito académico, pudiendo incluirse materiales que les apoyan para el autoaprendizaje y talleres de comunicación y hábitos de estudio. Adicionalmente, algunas escuelas aplican medidas ad-hoc en la fase inicial de las carreras.

## **b) Perfil del personal docente y administrativo**

La institución posee un cuerpo académico suficiente en cantidad e idóneo para atender las funciones de enseñanza. Cerca del 40 por ciento del profesorado posee un grado académico superior (doctorado, magíster) en la disciplina que enseña o en educación, una especialización médica u odontológica o certificaciones similares en otras áreas profesionales, y la totalidad del personal posee un título profesional o el grado de Licenciado pertinente al campo en que se ejerce la docencia.

Se cuenta además con el apoyo de otros 815 profesionales no académicos.

La dedicación contractual de los docentes y la posesión de grados académicos superiores (magíster, doctorado) se condice con la tendencia en el sector privado pero no con aquella de las universidades públicas tradicionales. No obstante lo anterior, la mayoría de las Escuelas y sus programas mantienen un cuerpo de profesores bastante estable, con muy escasa rotación.

En aras de un mayor perfeccionamiento en su disciplina o profesión, los académicos pueden integrarse a programas de postgrado de las facultades, para lo cual la institución asigna becas de arancel. Al mismo tiempo, la institución ofrece regularmente cursos de capacitación en estrategias de efectividad docente, evaluación, metodologías activas y trabajo con competencias en el aula. Algunas escuelas y facultades mantienen instancias (oficinas, comités) propias adicionales de apoyo a la efectividad docente.

La institución cuenta crecientemente con personal idóneo y con experiencia para operar administrativamente, que en su mayoría posee el grado profesional o de Licenciatura (ha habido una notable tendencia a la profesionalización de los cargos, en todos los niveles, en la última década).

### **c) Infraestructura y recursos educativos**

La Universidad Mayor tiene diferentes medios educativos y actividades de aprendizaje como documentos digitales, y recursos tecnológicos para acceder a catálogos en línea, bases de datos, revistas y libros electrónicos, apoyo con información para estudiantes y docentes. La institución cuenta con alrededor del millar de computadores para uso de los estudiantes (prácticamente el 100 por ciento con conexión a Internet).

#### **Sistema de Bibliotecas**

El Sistema de Bibliotecas está formado por una Dirección de Bibliotecas, un Departamento de Procesamiento Técnico, siete Bibliotecas en Santiago y una en Temuco, con una colección que supera los 200.500 ítems en formato impreso. Para la administración y gestión de sus colecciones utiliza el software integrado de Bibliotecas *Symphony*, también cuenta con una página web <http://www.sibum.cl> en la cual se encuentra la descripción de las Bibliotecas, los Servicios, el acceso al Catálogo Mayor, Biblioteca Digital y Biblioteca BEIC (Biblioteca Electrónica de Información Científica).

#### **Biblioteca Digital**

A partir del segundo semestre del año 2012 el Sistema de Bibliotecas cuenta con Portfolio, plataforma que permite la integración y administración de todos los recursos en formato digital tales como: bases de datos, repositorios,

revistas electrónicas, *e-books*, sitios web, permite en una sola búsqueda la recuperación de resultados provenientes de todos estos recursos, también permite las búsquedas en una base de datos específica y cuenta con una búsqueda avanzada. La navegación del sitio está estructurada por áreas temáticas y puede ser visualizada desde equipos móviles. A través de esta plataforma se tiene acceso a más de 30 bases de datos en las áreas de Arquitectura, Economía y Negocio, Agricultura, Química, Medicina, Educación Teatro, Odontología, Periodismo, Derecho, Ciencia, Enfermería, Construcción, Psicología, Computación e Ingeniería.

### **Biblioteca Electrónica de Información Científica BEIC**

La institución ha sido seleccionada como beneficiaria de este servicio el año 2012, permitiendo el acceso a los estudiantes y docentes a más de 5.000 títulos de revistas científicas, editadas por las principales editoriales internacionales como: AAAS, *Nature Publishing Group*, *Annual Reviews*, *American Chemical Society*, *Oxford University Press*, *Wiley-Blackwell*, *Springer* y *Elsevier*. El 75% de los títulos está indizado en Web of Science y el 69% figura en el *Journal Citation Reports*.

La infraestructura se ha ido incrementando y mejorando según estándares definidos por la propia institución. (Ver Tabla 14)

**Tabla 14: Infraestructura por sedes y campus.**

	Huechuraba	Manuel Montt	Alameda	El Claustro	Santo Domingo	Vespucio	Alonso De Cordova	Estadio Mayor	Total Santiago	Total Temuco	Total U.M	Magnos	Campus Clínicos	TOTAL
M <sup>2</sup> Terreno	70360,5	13712,0	5526,4	5887,7	2256,5	7387,0	1007,1	35979,1	142116,4	16825,5	158941,9	978,8	77095,3	237016,0
M <sup>2</sup> Edificación	29102,7	18382,9	11530,0	6792,1	3669,5	7753,8	2447,1	8003,7	87681,9	25323,4	113005,2	3929,5	46947,3	163882,0
N° Salas Total	65,0	69,0	14,0	19,0	7,0	12,0	18,0	14,0	218,0	62,0	280,0			
M <sup>2</sup> Salas	4302,6	4077,7	1020,9	995,6	318,8	503,9	618,2	772,4	12610,0	4101,4	16711,3			
N° Laboratorios y Talleres	72,0	32,0	32,0	21,0	22,0	17,0	1,0	11,0	208,0	58,0	266,0			
M <sup>2</sup> Laboratorios y Talleres	6436,0	1459,6	3357,6	1293,3	1285,4	689,9	49,6	2238,5	16810,0	5250,7	22060,6			
N° Otros recintos docentes	14,0	0,0	0,0	2,0	0,0	14,0	0,0	0,0	0,0	10,0	40,0			
N° Total recintos docentes	151,0	101,0	46,0	42,0	29,0	43,0	19,0	25,0	456,0	130,0	586,0			
Total M <sup>2</sup> recintos docentes	10738,6	5537,3	4378,5	2288,8	1604,2	1193,8	667,8	3010,9	29419,9	9352,0	38771,9			
M <sup>2</sup> Biblioteca	1082,3	720,7	474,3	396,0	88,0	135,7	-	253,9	3150,9	994,8	4145,7			
M <sup>2</sup> Casino o cafetería	995,3	558,6	419,2	291,0	89,9	283,2	64,6	250,5	2952,4	445,1	3397,5			
M <sup>2</sup> Auditorio o Teatro	1067,1	336,6	225,3	632,9	142,1	53,9	-	-	2457,9	619,9	3077,8			
M <sup>2</sup> Sala Exposiciones	-	-	-	80,9	68,2	-	102,9	-	252,0	122,9	374,8			
M <sup>2</sup> Oficinas	3282,5	1556,8	510,8	659,8	330,2	3340,8	99,7	236,6	10017,1	2742,5	12759,6			

Fuente: Dirección de Administración General, mayo 2014

#### **d) Comunicaciones**

El sitio Web es <http://www.umayor.cl> e incluye una amplia gama de información referente a: la institución en general, facultades, institutos, centros y escuelas (perfiles de egreso y mallas curriculares, directivos, personal docente, proceso de admisión, laboratorios de enseñanza e investigación, centros de apoyo profesional), infraestructura, equipamiento, beneficios estudiantiles (premios y reconocimientos académicos, becas, oficinas de servicios y de apoyo, convenios institucionales); actividades referentes a Asuntos Estudiantiles, Relaciones Internacionales, Sistema Bibliotecario y Deportes; y pueden acceder a noticias en línea relacionadas con el quehacer universitario. Existen servicios disponibles en línea tales como postulación, matrícula, servicios bibliotecarios, solicitud de becas, y también Intranet para estudiantes y profesores, gracias a los portales docentes y estudiantil, respectivamente.

El sitio muestra el Catálogo Oficial con una versión adicional, parcial, en inglés. Resume las directrices estratégicas de la Corporación y describe sus principales áreas de desarrollo con el fin de transparentar el quehacer de la Universidad ante la comunidad universitaria y su entorno.

En julio de 2012 se creó el sitio web “Trasparencia Mayor”, cuyo propósito es concentrar la información institucional y favorecer el rápido acceso a ésta. El objetivo final es contribuir a difundir, al público interno y externo, toda la información relevante, incluyendo aspectos económicos y financieros.

Se mantienen medios impresos y virtuales de comunicación y difusión en general tales como Revista Institucional (anual), varias publicaciones especiales dirigidas a estudiantes y comunidad en general, emisión sistemática de información a la comunidad universitaria sobre ajuste de políticas, estructuras y procesos desde la Oficina de Comunicaciones (denominada Comunica), el Diario Mayor (medio de comunicación de noticias para la comunidad interna) y participación en ediciones especiales de medios nacionales sobre temas en el ámbito de la Educación Superior.

#### **e) Recursos Financieros**

La Universidad Mayor se somete a auditorías externas regulares e independientes. Ha implementado a partir del año 2009 el Sistema Aplicaciones y Productos (SAP), una alta tecnología para apoyar la gestión de los aspectos administrativos y financieros.

Cuenta con mecanismos para asegurar el uso efectivo y eficiente de recursos, a través del monitoreo del cumplimiento de la misión y las metas institucionales.

La asignación de recursos financieros es coherente con lo esperado para una institución de educación. Los gastos para la función académica y administrativa representan el monto más relevante del presupuesto institucional. Las Escuelas y Facultades definen sus requerimientos de recursos físicos, humanos, financieros y académicos, según la programación académica, y plantean igualmente su plan estratégico, según los procedimientos instaurados para toda la corporación. A partir del 2008, la administración presupuestaria recae en las unidades académicas, y los Decanos dan cuenta periódica, en sesiones de Consejo ampliado u otras instancias, de los avances de los planes y recursos comprometidos.

### **3.7.2. Modelo educativo y estructura curricular**

En el ámbito de la formación de profesionales (pregrado), el marco de orientación y referencia institucional lo provee el Modelo o Visión Educativa, sustentado por los Principios Institucionales, y se concreta en el “CurriculumMayor” (CMY), arquitectura que enmarca a los currículos de todas las carreras.

El CMY, puesto en marcha en 2005, apunta a ajustar la formación de profesionales a la búsqueda y requerimiento de una educación más actualizada

y equilibrada, con un perfil focalizado en la formación general y la capacidad de gestión y con programas que faciliten el aprendizaje autónomo, activo y efectivo. El currículum se estructura a lo largo de dos coordenadas, que ordenan las actividades según su naturaleza y modalidades (Ver Figura 1):

a) Una coordenada de *Bloques Curriculares* que integra las actividades siguiendo la complejidad y especialización creciente. La aprobación de cada etapa habilita, en general, para recibir un grado o título según se indica:

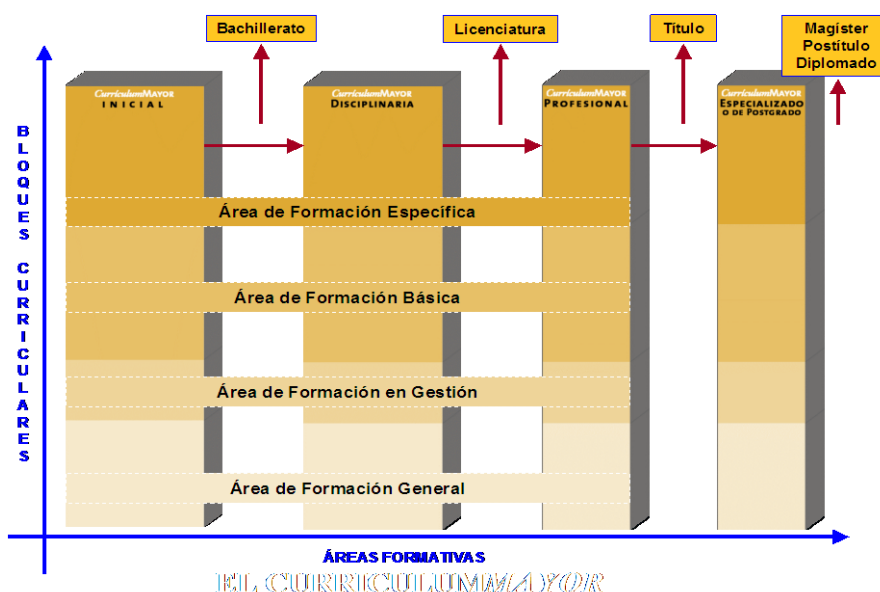
- i) Currículum Mayor Inicial, que conduce al Grado de Bachiller.
- ii) Currículum Mayor Disciplinario, que habilita para el Grado de Licenciado.
- iii) Currículum Mayor Profesional, que permite recibir el Título Profesional.
- iv) Currículum Mayor Especializado o de Postgrado (fase optativa), que habilita para optar al Grado de Magíster, una Especialización, un Diplomado u otra modalidad de postítulo.

b) Una segunda coordenada de *Áreas Formativas* que comprende las temáticas que tributan al Perfil de Egreso de cada carrera, y fluyen transversalmente a lo largo de los *Bloques Curriculares*:

- i) *Área de Formación Específica (troncal).*
- ii) *Área de Formación Básica.*
- iii) *Área de Formación General.*
- iv) *Área de Formación en Gestión.*



Figura 1: Coordenadas del CurriculumMayor (CMY)



Dada la índole primaria de la función docente, emerge como propósito importante de cada Facultad o Instituto y Escuela lograr los Perfiles de Egreso establecidos por ellas, velando de manera especial por las competencias generales, que emanan del modelo educativo.

Las competencias genéricas, que se rigen por la política de Educación General, dicen relación con el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Manejo de habilidades comunicativas.
- Manejo de habilidades básicas de investigación.
- Capacidad de razonamiento y análisis crítico y autocrítico.
- Destreza para acceder y usar las herramientas tecnológicas, en especial las de información.
- Capacidad de emprendimiento y de gestión de proyectos.

- f) Autoaprendizaje y desarrollo personal.
- g) Valoración de la realidad histórico-social y cultural de Chile y el mundo, apreciando el rol que le cabe en su desarrollo.

Se adiciona a lo anterior las competencias específicas o propias de cada carrera.

Para contribuir al modelo educativo y el sello que imprime la institución en sus estudiantes, la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) apoya y reconoce oficialmente a quienes, a través de proyectos, organizan centros de estudiantes y clubes o grupos que se enfocan en el desarrollo de áreas tales como cultural, científica, religiosa, recreacional y de actividades sociales, de tal manera que promueve el conocimiento, las habilidades, el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Algunas de las organizaciones en acción son: Club de Robótica, Animación Japonesa, Club del Rol, Teatro, Club de Tarreum, Club Literario, Asociación para la Conservación de la Vida Silvestre, Academia Científica de Estudiantes de Medicina, Asociación Científica de Estudiantes de Odontología, Pastoral Universitaria y Trabajos Voluntarios.

La DAE coordina beneficios y servicios como Orientación Psicológica, Clínica Odontológica, Pase Escolar, Transporte al Campus Huechuraba, centros de apoyo, actividades de desarrollo personal y deportivas en 15 áreas, y descuentos en instituciones médicas y otras.

### 3.7.3. Aseguramiento de la calidad: Evaluación de la efectividad institucional

La evaluación de la efectividad institucional es un elemento central en el aseguramiento de la calidad de la Universidad Mayor. Sus resultados están disponibles para apoyar la toma de decisiones, en distintos niveles de la institución, y la gestión para el mejoramiento en general.

Principalmente la efectividad institucional busca responder cuán bien la institución está logrando lo que declara y se compromete realizar, vale decir su misión y objetivos institucionales. En términos más específicos, se trata de evaluar el logro del plan estratégico institucional y los planes de desarrollo de las unidades académicas y de apoyo, como los objetivos educacionales de los programas docentes, siguiendo las directrices emanadas desde el gobierno universitario.

Un foco importante es verificar el avance en el cumplimiento de los aspectos primarios demandados por los estándares de acreditación de la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE-USA) y los criterios de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), todo lo cual implica de una u otra forma las tareas previamente señaladas.

Tanto el diseño de las políticas y los mecanismos que las implementan, como el aporte al análisis y evaluación de los resultados son de responsabilidad de distintas estructuras organizacionales, siendo

particularmente aquí importantes la Rectoría y Vicerrectorías, el Comité Directivo, los Decanatos, las direcciones de escuela y las unidades centrales de apoyo.

La Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad (VRA y AC) asume el rol de facilitador, coordinador del diseño de políticas y mecanismos, y la conducción misma de estos últimos; para esta tarea, esta Vicerrectoría cuenta con las siguientes coordinaciones: de Evaluación y Seguimiento Curricular, de Asistencia Técnica para el Desarrollo Curricular, de Evaluación y Certificación de Competencias, de Procesos de Acreditación Institucional de Carreras y Programas, Educación virtual, Simulación Clínica y la de Apoyo Virtual al Aprendizaje; además de un staff de profesionales que apoyan estos procesos, especialmente para asegurar la efectividad desde la perspectiva académica y de hacer procesos de *assessment* institucional tendientes al mejoramiento continuo y en definitiva a la consecución de la misión institucional.

En el marco de la acreditación internacional, durante los últimos cinco años se ha desarrollado una cultura de *assessment* en la institución. Por *assessment* se entiende según Suskie (2004, p.23) "...un proceso de evaluación y mejoramiento continuo, en el que se establecen, en forma clara y medible, los resultados del aprendizaje estudiantil, que además asegura que los estudiantes tienen oportunidades suficientes para alcanzar esos resultados."

Este proceso de *assessment* se desarrolla mediante la recolección sistemática de información a través de una plataforma de trabajo online, en la que participan todas las unidades de la universidad ingresando y actualizando información relevante para el quehacer de la institución. Toda esta información es respaldada con evidencias, que a la vez son analizadas e interpretadas para determinar cuánto y cómo se están alcanzando las expectativas de aprendizaje estudiantil. Lo más importante es que estos resultados se utilizan para comprender y mejorar el aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes, diseñando planes de acción cuyos resultados son nuevamente sometidos al proceso de *assessment*, ingresando de esta forma en el círculo de la mejora continua.

Los resultados se establecen según ciertos indicadores, determinados por un auto desafío de la Universidad Mayor o considerando los parámetros disponibles en el sistema universitario y/o en las instituciones estimadas como “pares”. Los *resultados* permiten luego un Análisis y Evaluación Integrada, lo que aporta a la sustentación de la toma decisiones y a las rendiciones de cuenta internas y externas (vía acreditación u otras) como sea requerido.

#### **3.7.4. Autoevaluación y autorregulación: Avances y desarrollo interno de la Universidad Mayor**

El proceso de autoevaluación ha tenido como propósito evaluar los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los principales procesos internos. Teniendo como eje orientador su misión y principios, se analizan los

progresos desde la acreditación inmediatamente anterior, lo que permite identificar fortalezas y debilidades.

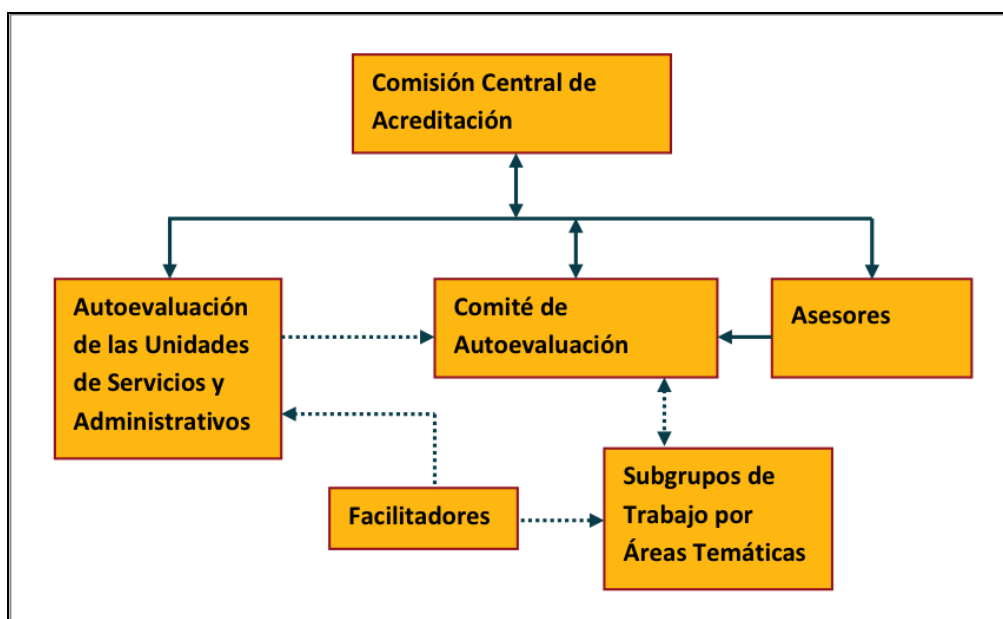
El proceso de autoevaluación tributa a dos acreditaciones –nacional e internacional– y se enfoca en aspectos en desarrollo y desafíos. Se busca que las medidas de mejora se vayan implementando a la par de la identificación de los aspectos a ser abordados. Esto se encuadra en una perspectiva de la investigación- acción participante, en el sentido de no esperar la visita de pares o la finalización del proceso para introducir la mejora, sino que de aprovechar la experiencia e ir mejorando en el proceso de aprendizaje y desarrollo institucional a partir de la construcción de los grupos que han trabajado en la autoevaluación. Este sistema se comprende como un activo dinámico, que siempre está en permanente avance o mejora de sus diferentes dimensiones, perfectible a modo de espiral de mejoramiento continuo.

#### **a. La organización de los procesos de autoevaluación**

El proceso de autoevaluación que se desarrolla internamente sigue las directrices establecidas en la “Guía para la Evaluación Interna -Acreditación Institucional” de la CNA-Chile, de las orientaciones dadas por las unidades de apoyo a los procesos de acreditación y de la experiencia aportada por los directivos y académicos en procesos de autoevaluación institucional y de carreras.

Como resultado de las directrices anteriormente mencionadas, los procesos de autoevaluación resguardan la participación amplia y representativa de todos los estamentos. Para este efecto se organizaron diferentes instancias, tal como lo presenta la Figura 2.

**Figura 2: Flujo de información.**



Fuente: Elaboración propia.

La Comisión Central de Acreditación Institucional, es presidida por el Rector e integrado por los Vicerrectores, el Secretario General, la Directora de Comunicación Estratégica y el Presidente del Comité Institucional de Autoevaluación que suele ser un decano de Facultad, actuando como secretario ejecutivo del mismo el Secretario General. Tiene como función diseñar la metodología de trabajo, convocar, apoyar y asegurar una amplia participación de los estamentos académicos y administrativos, liderando todo el proceso.

El Comité Institucional de Autoevaluación, es integrado, además de su presidente, por académicos de facultades, carreras y programas de postgrado. En el último proceso, participaron 24 académicos, considerando decanos, directivos, docentes y estudiantes. Su función fue recopilar información, aportar al análisis, dar cuenta del estado de avance de los subgrupos, redactar documentos para contribuir a la elaboración del informe de autoevaluación. Todo lo anterior implicó que la mayoría de sus integrantes, de acuerdo a la distribución de tareas, participaran activamente en los subgrupos de trabajo por áreas temáticas (en adelante “Subgrupos”)

La autoevaluación de las unidades de servicios y administrativos (USyA), se constituyó por 36 grupos de autoevaluación, donde participaron 256 representantes de las diferentes unidades de servicios y administrativas dependientes de la Rectoría y de las diferentes Vicerrectorías. La función de estos grupos consistió en realizar inducción al proceso de autoevaluación a sus pares, recopilar información, aportar al análisis de los resultados de las encuestas de autoevaluación que se aplicaron a todos los funcionarios de su unidad; socializar en sus unidades los resultados; consensuar las conclusiones y las medidas de mejora, y emitir un informe de autoevaluación.

El grupo Facilitador, fue conformado por profesionales del Equipo Técnico de la Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de la Calidad, Coordinadoras de Acreditación Nacional e Internacional, Coordinador de Procesamiento y Análisis de la Información y el asistente de la misma unidad académica. Quienes tenían la función de acompañar y apoyar la búsqueda de información



de los Subgrupos y a los grupos que participaron en la autoevaluación de las unidades de servicios y administrativos.

Los Asesores, son profesionales de diferentes unidades que apoyaron en momentos específicos al Comité Institucional de Autoevaluación y a la Comisión Central de Acreditación Institucional.

Los Subgrupos son compuestos por autoridades; directivos académicos y administrativos; directores docentes; coordinadores académicos; docentes y estudiantes. Su función consistió en investigar, sistematizar, analizar, elaborar documentos, preparar presentaciones, diseñar diferentes estrategias para recabar la información requerida.

## **b. Metodología de la autoevaluación**

Una vez organizado el Comité Institucional de Autoevaluación, se trabajó en determinar las áreas temáticas que sirvieron de eje y orientación al trabajo de los Subgrupos, de manera de cubrir todos los contenidos relacionados con los criterios de la CNA-Chile y estándares de la MSCHE tal como se muestra en la Tabla 15.

**Tabla 15: Áreas temáticas y nombre de los subgrupos.**

Áreas temáticas	Nombre de Subgrupo
1. Misión y Metas 2. Liderazgo y Gobierno 3. Integridad	Subgrupo 1 “Misión, Gobierno e Integridad”
4. Planificación, Asignación de Recursos y Renovación Institucional 5. <i>Assessment</i> Institucional	Subgrupo 2 “Planificación y <i>Assessment</i> Institucional”
6. Recursos Institucionales 7. Administración	Subgrupo 3 “Administración y Recursos institucionales”
8. Admisión y Retención Estudiantil 9. Servicios de Apoyo Estudiantil	Subgrupo 4 “Admisión y Servicios Estudiantiles”
10. Profesorado 11. Ofertas Educativas 12. Educación General	Subgrupo 5 “Profesorado y Formación”
13. Actividades Educativas Relacionadas	Subgrupo 6 “Actividades Educativas Relacionadas”
14. <i>Assessment</i> del Aprendizaje Estudiantil	Subgrupo 7 “ <i>Assessment</i> del Aprendizaje Estudiantil”
15. Área Vinculación con el Medio	Subgrupo 8 “Vinculación con el Medio”

Fuente: Elaboración propia.

Se debe señalar que las primeras 14 áreas temáticas coinciden con los estándares de la MSCHE y la número 15 corresponde al área optativa de evaluación de la CNA-Chile, denominada Vinculación con el Medio.

Los nombres de los subgrupos sirvieron de referencia para agrupar áreas temáticas implicadas tanto en los estándares de la MSCHE y de los criterios de la CNA-Chile, lo que se basó en parte del trabajo realizado en el marco de esta investigación.

Para abordar su tarea, el Comité Institucional de Autoevaluación, ya organizado en Subgrupos, se les dio la facultad de solicitar toda la información necesaria a las diferentes unidades académicas y administrativas. Se pudo constatar que efectivamente la acogida fue favorable y el trabajo de recolección de información fue expedito. Algunos Subgrupos diseñaron y aplicaron encuestas o consultas a sectores específicos y/o se entrevistaron con directivos y funcionarios de distintos niveles y sectores.

La última etapa de la autoevaluación se realiza a través de la reflexión, análisis crítico, discusión de resultados, análisis FODA<sup>13</sup>, conclusiones generales, planes de acción y propuesta de un plan de mejora. Se emite un informe final que contiene las principales fortalezas y desafíos a nivel institucional.

### **3.7.5. Autorregulación institucional: Unidades de servicios y administrativos**

La Universidad Mayor, viene desde la década pasada realizando diversos procesos de autoevaluación y acreditación que han comprometido a la institución y un número importante de carreras y programas. Lo anterior ha implicado, entre otras cosas, que cada año se aplican encuestas de satisfacción institucionales a estudiantes y docente, lo que ha permitido en el

---

<sup>13</sup> Se utiliza la sigla FODA o DAPO, para hacer referencia a una metodología de análisis, utilizada por organizaciones, empresas o proyectos, como herramienta para analizar sus características y situación con relación al entorno externo y las condiciones internas de funcionamiento.

tiempo aportar a la mirada auto evaluativa de diferentes unidades académicas y de gestión. Esto es independiente de lo que realiza cada Escuela en función de su autoevaluación.

En Chile, se tiene aún poca experiencia en realizar autoevaluación en el área académica lo que hace que este aún más distante la autoevaluación en unidades administrativas o de servicios. Cualquier iniciativa de autoevaluación requiere por una parte de personal calificado que apoye los procesos al interior de las instituciones, como de procedimientos y mecanismos que favorezcan los procesos internos, siendo la autoevaluación una de ellas, aunque estos mecanismos y procedimientos aún son poco difundidos en el país para este tipo de unidades.

En el año 2013 se visualizó que si bien ya existe experiencia en la autoevaluación de las carreras y se había proporcionado información a las unidades de servicios que están consideradas en el instrumento institucional dirigido a los estudiantes, no se tenía una mirada autoevaluativa desde las mismas unidades administrativas y las de servicios que apoyan la gestión de las diferentes Escuelas. Esto fue confirmado y explicitado durante una visita de expertos de la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). Esto abrió un nuevo espacio de participación. Es importante, destacar que la evaluación sin la participación de los actores involucrados no permite necesariamente avanzar en el aseguramiento de la calidad

Por este motivo, se realizó una investigación bibliográfica, para detectar que se utilizaba con fines similares a lo que se requería para las áreas de administración y de servicios, que fuera cercano y pudiera aportar, aunque fuera en parte, a resolver esta necesidad. Es así que se llegó a la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management*), cuya sigla en inglés es EFQM. Esta institución sin fines de lucro tiene su sede en la ciudad de Bruselas y trabaja en 55 países. Cuenta con un modelo denominado “Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total” y en otras traducciones se le denomina “Modelo EFQM de Calidad y Excelencia”, cuyo propósito es favorecer procesos de autoevaluación y definición de procesos de mejora continua, tanto en unidades o contextos organizacionales de empresas públicas y privadas. Este Modelo es práctico y ayuda a las organizaciones a determinar entonces la brecha entre la excelencia y lo que realmente ocurre en la organización o sus unidades de servicios. Su metodología es muy similar a otras utilizadas por ejemplo por Japón (Premio Deming) para otorgar el premio nacional a la calidad y a la de Estados Unidos para fines similares (Premio Malcom Baldrige) (Cortadellas, García de Elías, Roca, Solá y Vilalta, 2000).

El modelo se gestó en la década de los 80 y progresivamente se fue transformando en un referente para países que forman parte de la Unión Europea, los que siguen los criterios de excelencia definidos y que trabajan sustentados fundamentalmente en un sistema de gestión basado en procesos.

El modelo fue validado con base a 242 evaluaciones externas, realizadas entre los años 2000 y 2007 en la región del país Vasco. Se puede decir, en líneas generales, que el modelo cuenta con una robusta Validez Interna (evaluada a través de un modelo de ecuaciones estructurales), a pesar de que existen relaciones entre algunos de sus agentes y resultados que no cuentan con el nivel de validez adecuado, según se reporta en un informe de trabajo de un grupo de investigadores de la Universidad del País Vasco.

A fines de la década de los 90 la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) aprobó un modelo para Iberoamérica, similar al original pero aprovechando la experiencia que brindaba la ejecución del modelo y los aspectos que se visualizaba debían mejorarse. Este modelo Iberoamericano se adaptó de manera que las instituciones universitarias pudieran utilizarlo así como establecimientos educacionales de Educación Básica y Media (Cortadellas et al., 2000).

Otro desarrollo de este modelo se encuentra en España, puesto que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de su Secretaría Técnica elaboró una serie de indicadores que permiten guiar la autoevaluación en unidades de servicio universitario.

La autoevaluación basada en estos modelos busca fundamentalmente definir los aspectos considerados fortalezas y debilidades para que desde estos, se determinen áreas de mejora y reconocer aspectos débiles o posibles

de mejorar o desarrollar, diseñando para ello planes de mejora que orienten la gestión de la unidad (Maderuelo, 2012).

Sin embargo, la literatura reporta que la implementación de estrategias que implican cambios culturales, como lo es trabajar para la excelencia de la calidad, requieren de ir acompañados de capacitación para el personal, recursos, tiempo y compromiso de las altas autoridades, entre otros elementos. Además, la institución cuenta con un personal heterogéneo en cuanto a formación, proyección laboral, años de experiencia, lo que implica que la tarea de la implementación es aún más desafiante. En este contexto, el modelo por sí solo es insuficiente y puede llegar a ser inefectivo.

Uno de los problemas detectados en los procesos de autoevaluación para enfrentar procesos de acreditación nacional e internacional, es que la mirada generalmente se centra en las Facultades y Escuelas a la hora de determinar la calidad y en menor medida se consideran las unidades administrativas y de servicios. Muchas veces parece obvio que estas últimas deben funcionar en torno al quehacer académico pero no siempre se producen las sinergias necesarias que aseguren la complementariedad requerida. Una muestra de lo señalado, son las propuestas de cuestionarios de la CNA-Chile para apoyar los procesos de las instituciones y programas, centrados en los estudiantes, docentes, titulados y empleadores, puesto que el fin de estos es recoger percepciones para servir de insumo a los procesos pero más que en brindar apoyo a los procedimientos internos de las casas de estudios.

En el caso de la Universidad Mayor ya se han establecido metodologías- mecanismos y procedimientos- para realizar la autoevaluación de carreras de pregrado y postgrado basados en las orientaciones proporcionadas por la CNA- Chile e institucional basándose fundamentalmente en las orientaciones de la MSCHE y de la agencia nacional. Sin embargo, en la senda de gestionar y desarrollar el quehacer institucional en un escenario proclive a la calidad, se hacía necesario generar un modelo y sus procedimientos para la autoevaluación de las unidades que apoyan la gestión de las Escuelas, en el contexto y la cultura organizacional.

Los que se benefician de las unidades, sean administrativas o de servicios con que cuenta la Universidad, pueden valorar su quehacer a través de encuestas de satisfacción aplicadas a los usuarios, pero también recoger las percepciones de los funcionarios internos, de cómo se desempeñan o deberían hacerse las tareas al interior de la unidad o área de trabajo, lo que tiene un valor puesto que da la posibilidad de que los cambios se implementen con un sentido de pertenencia y pertinencia mayor que si solo se hace con la mirada externa.

El primer paso fue elaborar el instrumento que permitió recoger las percepciones de los diferentes funcionarios que trabajan en las unidades de servicios y administrativas de tal manera de facilitar la autoevaluación de las unidades y favorecer la identificación del grado de calidad de la unidad respectiva. Ratifica este paso, que diferentes autores indican que en el



contexto de la autoevaluación y explícitamente en la aplicación del Modelo EFQM, uno de los métodos más utilizados es la aplicación de un cuestionario.

Cualquier propuesta de esta naturaleza requiere de la participación de las personas involucradas de modo de concurrir como co-responsable de los resultados de los cambios (eficacia), mejorando para producir cambios y aprovechar potenciando los recursos (eficiencia) (Maderuelo, 2012).

En la actualidad no existe, en Chile, una herramienta para ser utilizada en la autoevaluación de las unidades administrativas y de servicios, las que por su importancia, brindan apoyo y soporte al área académica y por cierto, tienen relación directa con el entorno institucional que debe estar al servicio del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Los resultados de este trabajo de investigación permitieron verificar la confiabilidad de la encuesta y validar sus supuestos en el contexto de la Universidad Mayor de Chile y luego aplicar un modelo diseñado especialmente para esta casa de estudios, el que se gestó como parte de este trabajo doctoral.

### **Aspectos que sustentan el sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas**

Se requiere que los procesos de aseguramiento de la calidad se constituyan en procesos de mejora continua y sean parte de la cultura de las

organizaciones. En este sentido generar una metodología para la autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas es un desafío para la universidad, puesto que implica una flexibilidad y una mirada moderna frente al mejoramiento de la calidad, donde la participación de todas las personas que conforman la comunidad académica es un aspecto fundamental.

Las bases que sustentan la adaptación de los criterios del modelo EFQM y la elaboración del instrumento y la metodología se presentan de manera sintética a continuación.

Un primer aspecto que se debe considerar es lo que se denomina como “Calidad Total”, proceso que ha tenido transformaciones en el tiempo, puesto que a partir de los años 80 las tendencias en la gestión de calidad, se concentraron principalmente en dos tipos de modelos: las normas ISO 9.000 y la del Modelo de Excelencia Empresarial (EFQ), entendiéndose que existen también otros como el Modelo de *Malcolm Baldrige* de Norteamérica, los Manuales de Buenas Prácticas muy difundidos en América Latina, por nombrar algunos. (Medina y Medina, 2010) En el tiempo se fue pasando desde el control de la calidad, la garantía de la misma hasta llegar a la calidad total que no es otra cosa que observar el sistema de gestión organizacional que incluya el control y la garantía, es decir las diferentes dimensiones implicadas. Suarez (2007, p.49) se refiere a la Calidad Total y señala que Deming plantea que la “Calidad debe ser hecha, no por inspección sino por construcción en todos los puntos del proceso de trabajo...”

Estos sistemas cuentan con una serie de principios que son aplicables a las instituciones universitarias, como por ejemplo:

- Lograr la satisfacción de necesidades y expectativas de las personas que demandan el servicio, que en este caso son los estudiantes sus familias principalmente, además del sistema social que requiere de profesionales bien formados.
- Desarrollar procesos de mejora continua en los procesos y en las actividades. Se trata de realizar *assessment* permanente.
- Liderazgo y compromiso de la dirección. En el caso de la universidad, es el gobierno y sus autoridades quien se deben comprometer con la calidad.
- Participación y trabajo en equipo de las personas que trabajan en la organización. Sin la participación no se construye una comunidad universitaria, por tanto este aspecto es fundamental.
- Identificación y gestión de los procesos claves de la organización. Los procesos claves aportan a conseguir los resultados, por tanto es un aspecto central para asegurar la efectividad de la universidad.

- Toma de decisiones basada en datos y hechos objetivos sobre la gestión. De modo de introducir ajustes y/o mejoras en los momentos oportunos o también, reforzar y potenciar aquello que ya se hace bien.

Dentro de los modelos que se preocupan de los procesos en el contexto de la Calidad Total está el “Modelo de Calidad y Excelencia” (EFQM) del que ya se ha hecho mención y ya existe la actualización 2013, el que es la base de este trabajo. Tal como lo señalan Medina y Medina (2010), el Modelo EFQM abarca todos los aspectos importantes de una organización y se le puede considerar como “...un marco preceptivo, que no ata a las organizaciones que lo deseen utilizar...” (Medina y Medina, 2010, p.133) y enfatizan que favorece la cultura de las instituciones, lo que es fundamental, especialmente porque el modelo ha sido principalmente aplicado a instituciones de Educación Superior de un tamaño superior que el de la Universidad Mayor.

Existen diferentes investigaciones en torno a la aplicación del Modelo EFQM en diferentes niveles educativos. Una de ellas es reportada por Davies (2007), quién da cuenta de una investigación acerca de la aplicación del Modelo en un conjunto de universidades del Reino Unido, donde enfatizaron la metodología para la autoevaluación, proporcionado información relevante que permite deducir que se favorece la orientación hacia el estudiante por parte de las instituciones que lo aplican.

Entre los aspectos que Davies (2007) destaca es que el EFQM puede ser efectivo si al aplicarlo se integran y alinean diferentes componentes de la

organización, como lo son el planeamiento, el involucramiento del personal a través de la conformación de equipos para abordar la autoevaluación e introducir cambios, y destaca la “*performance*” gerencial como un elemento transversal para que los cambios ocurran.

Existen varias adaptaciones del Modelo EFQM, como la de Sheffield Hallan de 2003, donde adaptó conceptos para que fuera más comprensible a la educación superior, por ejemplo el concepto de “cliente” explicita se refiere a los estudiantes, sus padres y empleadores. Otros autores también aplicaron este modelo en diferentes instituciones educativas en España, donde destacan la importancia de la autoevaluación para la mejora continua (Davies, 2007).

Un segundo aspecto que permite sustentar una metodología de autoevaluación es lo que se relaciona a la filosofía KAIZEN que se centra en el mejoramiento continuo, comprometiendo la participación de los actores claves, en el caso de una universidad se puede mencionar desde las autoridades centrales hasta el personal administrativo y de servicios. Las organizaciones que trabajan bajo esta filosofía orientan el perfeccionamiento de los procesos para mejorar los resultados, pero lo interesante es que plantea que las mismas personas que conocen los procesos son las más indicadas para descubrir los problemas o áreas que requieren atención para la mejora (Suarez, 2007).

Un tercer aspecto es la planificación estratégica de la calidad, entendida como proceso que busca alcanzar los objetivos de la calidad como por ejemplo proporcionar a la universidad un enfoque sistémico, lograr sus objetivos de

calidad y desde esta mirada orientar la organización en su conjunto y como ya se ha señalado, es clave como un elemento de búsqueda de la calidad en una organización (Davies, 2007).

Un cuarto aspecto que debe ser considerado en todo proceso de autoevaluación es el trabajo en equipo, también mencionado por Medina y Medina (2010), Davies (2007), Suarez, (2007), entre otros, el que debe estar presente en cualquier proceso de mejora de la calidad de un servicio, puesto que el aporte de cada individuo permite lograr los objetivos del conjunto, pues se potenciarán y complementarán a partir de los conocimientos, habilidades, experiencias y perspectivas.

Un quinto elemento que se debe ser considerado es la satisfacción del cliente, entendido este como el estudiante, su familia, los proveedores o el mismo personal que debe acudir a una unidad administrativa o de servicios para solicitar información o apoyo que le permitirá ser más efectivo en su tarea. La satisfacción de las expectativas y de las necesidades de los usuarios claves constituye uno de los aspectos más importantes en cualquier proceso de gestión de la calidad y según diferentes autores se le considera uno de los factores de éxito más importante para las organizaciones. Por este motivo es importante medir la satisfacción de los usuarios claves y también ser capaces de establecer las medidas para introducir mejoras inmediatas ante la insatisfacción que se genere en un determinado momento.

Un sexto elemento que fundamenta este trabajo es el Análisis de Pareto y el Análisis Multicriterio. El primero se refiere a un ordenamiento de diferentes factores relativos a un problema, los que se comparan de modo de identificar y enfocar aquello que es esencial de lo que es secundario, lo que permite una priorización de los problemas relacionados a la calidad de un servicio y lo que es aún más importante posibilita el diagnóstico de las causas para a su vez priorizar la solución de las mismas. El segundo se basa en criterios explícitos para evaluar diferentes alternativas. Se suelen utilizar cuando un grupo de personas debe tomar una decisión que involucra diferentes aspectos, especialmente complejos o que generan conflictos, usualmente en el momento de seleccionar o buscar alternativas (Suarez, 2007).

A partir de la revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión en materia de autoevaluación de unidades de gestión, se optó por utilizar como criterios los del “Modelo EFQM de Calidad y Excelencia” (Maderuelo, 2012). El EFQM se utilizó como un referente, es decir no se replicaron todos los aspectos considerados en su génesis o en las actualizaciones, sino que se tomaron aspectos como los criterios, las ponderaciones y otras consideraciones aplicables al contexto de la Universidad Mayor, tal como lo hacen muchas organizaciones que lo utilizan. Sus características hacen que sea posible, especialmente los nueve criterios que permitirán orientar el análisis interno de las unidades. Además de lo señalado se tomarán otros criterios para definir la metodología de dicho modelo (Cortadellas et al., 2000).

Al respecto Maderuelo (2012, p.638) señala que “El origen empresarial del modelo origina ciertas dificultades no solo en lo que se refiere a la terminología utilizada...” sino que además hace referencia a que existen ciertas características en las diferentes organizaciones que deben ser tomadas en cuenta, como por ejemplo la organización interna, los estilos de dirección, las formas de gestionar, el tipo de tareas y usuarios, entre otras limitaciones. Algo similar ocurre con la matriz de cálculo sugerida, la que tiene un estándar alto puesto que se usa como medio para premiar y elaborar *ranking* de las empresas, lo que hace que no siempre sea pertinente a los fines de otras organizaciones.

Los seis aspectos revisados abordan diferentes dimensiones que deben ser considerados en un proceso de autoevaluación de unidades administrativas como las de servicio de una organización universitaria, puesto que como todo proceso de autoevaluación este será realizado entre pares y por pares, lo que debe asegurar la participación de las personas que trabajan en la organización, con una mirada de apertura y flexibilidad de modo que se constituyan en agentes de cambio para tender al mejoramiento continuo, tal como lo plantea la filosofía KAISEN.

### **Metodología para la elaboración y validación del Cuestionario de Autoevaluación**

El propósito del cuestionario de autoevaluación basado en los criterios y ponderaciones del Modelo EFQM, es servir de herramienta a las unidades o



áreas de trabajo de apoyo a la gestión para hacer su proceso de autoevaluación de manera sencilla y práctica y constituirse en un diagnóstico del nivel de logro, con respecto a los criterios que componen este modelo y aportar a la mejora continua.

Para diseñar el cuestionario de autoevaluación, se identificaron y seleccionaron las variables, basándose en los mismos dos componentes o factores del Modelo EFQM. La primera relacionada a los Facilitadores del proceso, es decir, todo aquello que permite que una unidad provea del servicio o realice su quehacer. La segunda se relacionó a Resultados, es decir, aquello que se puede esperar que se realice o logre una unidad determinada. Luego cada variable se operacionalizó en dimensiones, quedando como se presenta en la Tabla 16.

**Tabla 16: Comparación entre los criterios originales del EFQM y la adaptación para la Universidad Mayor.**

Variable	Criterio original EFQM	Criterios para U. Mayor	Descripción
<b>Facilitadores del proceso</b>	Liderazgo	Liderazgo	Se mantiene el concepto y se orienta a cómo se desarrollan y se pone en práctica la cultura y los valores institucionales, reflejados en la percepción que se tiene sobre el liderazgo, lo que es importante para contribuir al éxito institucional. Especialmente interesa detectar si se reconoce el liderazgo de algunos actores claves del gobierno universitario.
	Política y Estrategia	Política y Estrategia	Se mantiene el concepto y se orienta a como la unidad desarrolla su misión y visión y las pone en práctica a través de una clara estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con quienes interactúa, siendo coherente con la misión institucional y los objetivos estratégicos.
	Personal	Funcionarios	Se adapta para acercar el término al lenguaje institucional. Se enfoca a cómo la unidad desarrolla, conduce y aprovecha el potencial de las personas, de forma individual y grupal, con el propósito de contribuir a la gestión de la unidad.
	Colaboradores y Recursos	Alianzas y recursos	Se adapta para acercar el término al lenguaje institucional. Se enfoca a cómo la unidad gestiona los recursos internos que requiere (espacios, equipos, materiales, información, conocimientos, recursos tecnológicos, entre otros) y también los externos a la unidad que se autoevalúa (proveedores, otros servicios de la institución, con otros organismos, entre otros), con el propósito de contribuir a la gestión de la unidad.
	Procesos	Procesos internos	Se explicita que son procesos internos para facilitar la comprensión del criterio. Se enfoca a Analizar algunos de los procesos de gestión más

			relevantes de la unidad que se autoevalúa, de modo de identificar cómo se desarrollan y mejoran con el fin de satisfacer las necesidades y expectativas de los diferentes usuarios a través del servicio que se entrega y cómo también esto repercute en los estudiantes.
<b>Resultados del proceso</b>	Resultados en clientes	Usuarios frecuentes	Se adapta para utilizar la denominación de usuarios frecuentes y posibilitar que se enfoque en los que demandan un servicio o gestión de la unidad, sea internos o externo de la institución. El eje esta puesto en analizar los resultados o productos principales que logra la unidad con el servicio que brinda, reconociendo que la principal preocupación y objetivo diario es aportar a la formación de los estudiantes de las diferentes carreras y programas.
	Resultados en Personal	Resultados funcionarios	Se adapta para mantener la consistencia con el criterio relacionado de la variable Facilitadores del Proceso. Se focaliza a analizar cómo la unidad consigue favorecer el desarrollo de las personas y su compromiso con la institución.
	Resultados en la sociedad	Comunidad universitaria	Se adopta y dado la realidad y el contexto institucional, especialmente que este trabajo es complementario a otros que se llevan a cabo, se restringe el criterio a la comunidad interna de la organización. El criterio se focaliza a detectar cómo la unidad consigue establecer relaciones con otras unidades internas y con el entorno, según corresponda como medio para potenciar su gestión y cómo forma de contribución a la UM en su conjunto.
	Rendimiento	Resultados claves	Se cambia para responder a la heterogeneidad de las unidades pero enfocado a valorar los principales servicios, acciones, procedimientos que tienen relación con el quehacer de la unidad que se autoevalúa y como logra sus objetivos, satisfaciendo las necesidades y expectativas relacionadas a su propio quehacer.

Fuente: Elaboración propia a partir de la primera etapa de validación (septiembre 2013).

Para este proceso se utilizó como apoyo, principalmente: Publicaciones relativas a Educación Superior, específicamente en las referidas a calidad, evaluación, indicadores, etc.; información obtenida directamente de las autoridades y miembros de las unidades administrativas y de servicios; análisis de otras evaluaciones realizadas a estudiantes y docentes los documentos oficiales que recogen informaciones de un periodo de tiempo de dos años anteriores.

La fiabilidad y validez del Modelo EFQM está dado porque la literatura especializada reporta que se han realizado diferentes investigaciones y aplicaciones del mismo, donde enfatizaron la metodología para la autoevaluación, proporcionando información relevante que permite deducir que se favorece la orientación hacia el estudiante por parte de las instituciones que lo aplican. Otros autores, dan cuenta de diferentes elementos que apoyan la gestión de calidad y que también forman parte del EFQM, como elementos centrales a ser considerados (Maderuelo, 2012; Andrade y Labarca, 2011).

El instrumento fue elaborado a partir de las descripciones precedentes, desde la perspectiva de las unidades existentes e interesadas en la realización de la autoevaluación de cuestionarios anteriores utilizados por la Universidad Mayor y de aspectos contenidos relacionados a gestión y procedimientos habituales de las unidades administrativas y de servicios, para efectos de acreditación institucional. Inicialmente el instrumento quedó diseñado con 45 proposiciones después de la primera consulta de expertos, quedó en las 51, lo que volvió a variar en la segunda consulta.

Se construyeron dos Escalas tipo Likert, con valoraciones de puntaje tal como lo muestra la Tabla 17.

**Tabla 17: Escala de valoración.**

<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Valoración (ptos.)</b>	<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Valoración (ptos.)</b>
No aplica o no corresponde (N/C)	0	No tengo información suficiente para responder	0
Ningún avance	1	No	1
Cierto avance	2	Sí	2
Avance significativo	3		
Objetivo logrado	4		

Fuente: Elaboración propia a partir de la primera etapa de validación (septiembre 2013).

El proceso de validación se realizó en dos etapas: La primera fue antes de la aplicación del instrumento y como ya se señaló implicó hacer dos tipos de consultas a expertos, las que se registraron y sistematización para ir mejorando la construcción del mismo: La segunda validación se realizó después de la aplicación y fue de carácter estadístico.

La primera etapa de validación se realizó a través del análisis de cuatro expertos en aseguramiento de la calidad y en gestión, representado por autoridades de la institución. Adicionalmente se solicitó el análisis a un experto en calidad total externo a la organización. Luego 12 funcionarios de diferente formación profesional y jerarquía al interior de la institución analizaron y entregaron sus aportes lo que permitió introducir mejoras a los indicadores.

Finalmente el cuestionario quedó conformado por 58 ítems, lo que constituyó el instrumento definitivo. (Ver anexo 1)

En la segunda etapa de validación, se realizó una aplicación a la muestra para posteriormente proceder a su validación estadística, lo que se presenta en la discusión de resultados.

Cada ítem se valoró en puntajes absolutos, de acuerdo a la escala que le corresponde, así se obtiene un puntaje ponderado individual que representa el máximo (*Puntaje máx. ponderado individual*) que puede obtener dicho ítem. Esto lleva a obtener para cada criterio de autoevaluación un puntaje máximo ponderado, que consiste en multiplicar los valores individuales por el número de la muestra (N), teniendo entonces el puntaje que podría idealmente tener el instrumento en esa muestra y que representa una situación deseable de calidad. (*Puntaje máx. ponderado*).

$$Puntaje\ Max.\ poderado_{criterio} = \sum Pje\ Max.\ Ponderado\ indiv. * N$$

Para obtener el porcentaje de logro de cada criterio, se multiplica el “*puntaje obtenido*” por cien, dividiendo el resultado por el “*puntaje máximo ponderado*”. Esto se traduce en el grado de calidad alcanzado en el criterio. Tal como lo muestra la formula siguiente:

$$Logro_{criterio(\%)} = \frac{(Puntaje\ obtenido * 100)}{Puntaje\ máx.\ ponderado}$$

Los criterios con sus ponderaciones y puntajes máx. ponderados para el instrumento en la aplicación piloto se presentan en la Tabla 18.

**Tabla 18: Ponderación de los Criterios y los puntajes máx. ponderados para el cuestionario de autoevaluación de las unidades administrativas y de servicios.**

<b>V1: Facilitadores de la Gestión</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Ptje. Máx. ponderados (n=397)</b>
Liderazgo	10%	1.032
Política y Estrategia	8%	635
Funcionarios	9%	715
Alianzas y recursos	9%	572
Procesos internos	14%	1.779
<b>V2: Resultados del Proceso</b>		
Usuarios frecuentes	20%	2.223
Resultados funcionarios	9%	1.000
Comunidad universitaria	6%	265
Resultados claves	15%	1.172

Fuente: Elaboración propia.

Considerando estas ponderaciones, el logro total (en porcentaje) alcanzado por la unidad o área de trabajo es el mismo ejercicio anterior pero utilizando la sumatoria de los puntajes obtenidos de los nueve criterios de autoevaluación, multiplicados por cien y divididos por la sumatoria del puntaje máx. ponderado para el “n” definido en la muestra. (Ver resultados en anexo 2)

Para favorecer el diagnóstico y el análisis, el porcentaje de logro alcanzado por la unidad, el criterio de excelencia o el ítem dentro del criterio fue clasificado de la siguiente forma:

**Fortaleza de Excelencia (90% a 100%):** Son todos aquellos elementos positivos que se diferencian y destacan de otros de igual clase. Pueden ser recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se poseen o actividades que se desarrollan de manera destacada.

**Fortaleza (80% a 89%):** Son aquellos elementos logrados que pueden ser aprovechados para favorecer el desarrollo óptimo de la institución. El logro se relaciona directamente con lo que se espera de la unidad aunque siempre habrán aspectos susceptibles de ir evolucionado.

**Fortaleza con posibilidades de mejora (50 a 79%):** El logro presenta elementos que aun siendo alcanzados, son parciales, puesto que se debe buscar el desarrollo de otros aspectos de la categoría y justifica una preocupación sistemática orientada a la mejora.

**Debilidad (0% a 49%):** Refleja que no existe el logro esperado, lo que representa un obstáculo o problema en el desarrollo de la institución. Pueden ser recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc. Cualquiera sea lo no alcanzado afectará el logro de la unidad y sus objetivos más estratégicos.

Esta escala es consistente con los criterios de evaluación utilizados y sus puntajes.



El universo de este estudio fueron todas las personas que se desempeñan en las unidades o departamentos administrativos o de servicios de la Universidad Mayor, sede Santiago y Temuco y que tenían una antigüedad igual o mayor de seis meses y en sus unidades respectivas existiera un grupo de tres personas o más para participar, después de responder el cuestionario y contar con los resultados del procesamiento de la unidad, en la autoevaluación grupal, lo que representa a 509 personas- 376 de la sede Santiago y 133 de la sede Temuco.

La muestra fue probabilística y corresponde a todo funcionario que cumpliera con las condiciones expresadas en el párrafo anterior al primero de noviembre y su contrario siguiera vigente en el momento de responder la encuesta. La muestra quedó conformada por los 509 funcionarios de los cuales participaron voluntariamente 397 personas, correspondientes a 36 unidades administrativas o de servicios diferentes. Algunos cuestionarios fueron invalidados por no cumplir algunos criterios. En definitiva la muestra quedó conformada por 397 personas, los que respondieron la encuesta a través de [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com)

El tamaño de la muestra cumple con el 99 por ciento de confianza y el error muestral es del 3 por ciento, por lo tanto es absolutamente válida.

Cada persona respondió de manera individual el cuestionario de autoevaluación tomando como referente la gestión que realiza su unidad y que es objeto de la autoevaluación en el contexto de la Universidad Mayor. Las

respuestas fueron anónimas y se dio un plazo de no más de una semana para responder.

El análisis estadístico se realizó en la muestra con el software SPSS.

La fiabilidad del cuestionario se valoró mediante el alfa de *Cronbach* que evalúa la consistencia interna, es decir, el grado en que las respuestas obtenidas por cada ítem se correlaciona con el resto del cuestionario (Sierra, 2007).

### **Caracterización de los funcionarios y recomendaciones de la aplicación del instrumento**

En el contexto de la autoevaluación, la aplicación de la encuesta se debe considerar como parte de un trabajo más amplio, puesto que esta es solamente un elemento que sirve para recoger datos que son utilizados por los equipos de trabajo durante el proceso, el que aún no concluye.

Es así, que la muestra se puede caracterizar de diferentes maneras, siendo una de ellas el periodo de trabajo en la unidad administrativa o de servicios o dicho de otra manera la antigüedad en ese cargo. Es así que la mayoría –representada por el 44,8 por ciento se desempeña en ese lugar entre uno a tres años, seguido por los que se ubican en el rango de entre cuatro a seis años (17,1 por ciento): Los menores valores están representados por

aquellos funcionarios que trabajan en la institución entre siete y diez años (8,6 por ciento) y más de 10 años (14,1 por ciento).

Se debe indicar que la muestra se organizó en subgrupos según rectoría y vicerrectorías, lo que permitió realizar un periodo de inducción respecto al Modelo completo de autoevaluación y en particular la aplicación del instrumento. Es así que la mayor parte de los participantes corresponden a la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad y a la de Administración y Finanzas, las que representan el 54 por ciento de la muestra. El resto se distribuyó entre funcionarios de Rectoría, la Vicerrectoría de Desarrollo y la Vicerrectoría Regional de Temuco. Es decir, todas las unidades quedaron representadas.

El personal se dividió para efectos del análisis en direcciones<sup>14</sup>, encargados<sup>15</sup> o subordinados<sup>16</sup>. Los subordinados representaron el mayor número de participantes (75,1 por ciento), le siguieron los encargados (20,2 por ciento) y por últimos los que ostentan cargos relacionados a Direcciones (4,8 por ciento)

---

<sup>14</sup> Personas con cargo de director de una unidad administrativa o de servicios.

<sup>15</sup> Personas que tienen personal bajo su responsabilidad, pero no ostentan el cargo de Director, pueden corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores.

<sup>16</sup> Personas que no tienen personal bajo su responsabilidad.

En el análisis de fiabilidad, los nueve criterios medidos reflejaron una alta consistencia interna, como se refleja en la Tabla 19.

**Tabla 19: Alfa de Conbrach por criterio.**

<b>Criterios</b>	<b>Alfa de Conbrach</b>
Liderazgo	0.8
Política y Estrategia	0.8
Funcionarios	0.7
Alianzas y recursos	0.8
Procesos internos	0.9
Usuarios frecuentes	0.8
Resultados funcionarios	0.9
Comunidad universitaria	0.6
Resultados claves	0.9

Fuente: Elaboración propia.

Para estudios realizados en el contexto de las organizaciones, un coeficiente menor a 0.6 indica una baja confiabilidad. En el caso de esta encuesta el menor valor encontrado fue de 0.6 para el criterio comunidad universitaria. Se puede definir que los nueve criterios son confiables aunque el de comunidad universitaria debe ser observado en siguientes aplicaciones.

Se trata de que los funcionarios realicen una autoevaluación del desempeño de su unidad pero también detectar su propia percepción de la institución que acoge a esta unidad, de manera de favorecer el auto mejoramiento en miras de sentirse parte del mismo. Cuando en la organización la persona evalúa el desempeño de su unidad, su eficiencia y eficacia, en función de lo que justifica la existencia se la misma y por tanto de su propio

trabajo, se puede esperar que se favorezca la toma de conciencia de los propósitos estratégicos de la institución.

En definitiva para levantar la metodología fue necesario validar el constructo del instrumento de evaluación así como determinar las etapas del proceso, cómo se orientarían y se llevará a cabo la autoevaluación y la posterior construcción de los planes de mejora de las unidades que participaron del estudio.

La encuesta es válida y confiable, evidenciando una consistencia interna muy coherente lo que puede deberse, en parte a la consideración de las propias ponderaciones del modelo original como por las reiteradas validaciones de la primera etapa con diferentes actores involucrados, lo que fueron conformando una serie de ítems que no solo respondían a la realidad y cultura institucional, con un lenguaje directo y de uso al interior de la organización.

Algunas recomendaciones y conclusiones que se desprenden del trabajo realizado son las siguientes:

- Para aplicar la encuesta es necesario contar con el compromiso de las autoridades puesto que es una forma de asegurar que el proceso completo se lleve a cabo, pero además de abrir la posibilidad de participar a todos los funcionarios.

- Se requiere contemplar una capacitación antes del uso del instrumento así como a los líderes de las unidades, para introducir la cultura de la evaluación en un contexto de respeto al servicio de la efectividad institucional.
- Considerar que la aplicación del instrumento es solamente un eslabón de una cadena mayor, puesto que el aseguramiento de la calidad requiere de otros espacios de análisis como lo son los equipos que conforman los grupos o comisiones de autoevaluación.
- El instrumento considera espacios para que las personas expresen abiertamente observaciones y sugerencias frente a los criterios, los que deben ser considerados y analizados con métodos cualitativos, de modo de servir de complemento a los análisis cuantitativos y así profundizar o buscar respuestas frente a ciertas situaciones.

A partir de lo descrito y para efectos de esta tesis doctoral, los datos cualitativos recogidos a través de un cuestionario cerrado, permitieron extender la investigación principal. Utilizando como metodología la investigación acción-participativa, se elaboró el modelo de autoevaluación con sus diferentes componentes y pasos.

## **El modelo de autoevaluación de las unidades administrativas y de servicios**

El modelo que se propone surge como un mecanismo que busca complementar todos los otros disponibles en la Universidad Mayor al aseguramiento de la calidad de modo de fortalecer la calidad de la formación de sus estudiantes.

En el contexto actual y más específicamente en el escenario nacional e internacional de la Educación Superior, la autoevaluación es una prioridad y una exigencia del entorno profesional, laboral, social y por cierto está presente en las políticas públicas por sus implicancias en el desarrollo del país.

Se trata de que los funcionarios realicen una autoevaluación del desempeño de su unidad pero también detectar su propia percepción de la institución que acoge a esta unidad, de manera de favorecer el automejoramiento en miras de sentirse parte del mismo. Cuando en la organización la persona evalúa el desempeño de su unidad, su eficiencia y eficacia, en función de lo que justifica la existencia se la misma y, por tanto, de su propio trabajo, se puede esperar que se favorezca la toma de conciencia de los propósitos estratégicos de la institución.

Cuando las zonas de mejoramiento de una unidad se determinan de manera participativa, los funcionarios involucrados en esta unidad pueden aprovecharlas para establecer objetivos personales de crecimiento personal y

laboral con una mirada de futuro. Para estos efectos existen diversas formas de establecer una metodología.

En el contexto de lo señalado, que la institución proponga parámetros y un marco que oriente la autoevaluación de las unidades de modo que sirva de retroalimentación a la universidad en su conjunto.

Sin embargo, es necesario que en esta evaluación de desempeño de la unidad, exista un comité de la misma, de manera que el producto sea colectivo y el resultado represente a una mayoría. El rol de este equipo es mantener el equilibrio de los juicios, el respetar los parámetros, especialmente por la subjetividad de todo procesos evaluativo y la pertinencia del trabajo realizado.

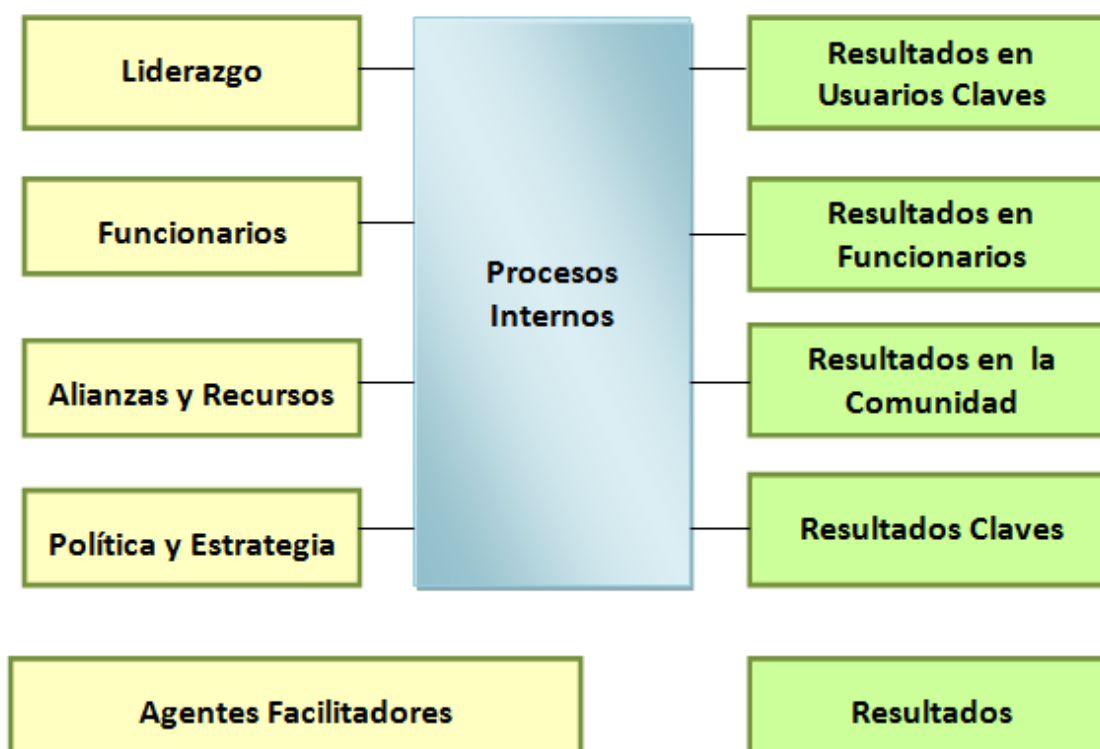
La metodología que se propone pretende reflejar diferentes puntos de vista de los involucrados con una unidad, en el sentido que no solo se tome en cuenta la evaluación de cada integrante regular de la unidad, sino de actores claves como lo son los estudiantes, docentes u otros clientes externos de modo que refleje los puntos de vista de los diversos individuos involucrados con el quehacer principal de la unidad que se autoevalúa. Transversalmente se utilizó una metodología de investigación acción participativa, pero para facilitar la comprensión y en el lenguaje que la institución utiliza regularmente, se siguió hablando con los diferentes actores de “autoevaluación”, que les era un concepto familiar.



Se puede hacer mención especial a los usuarios claves estudiantes puesto que la institución debe a ellos su existencia. Las percepciones de ellos y ellas pueden determinar el grado de éxito de la Universidad Mayor. Para estos efectos las unidades que proveen servicios directos a estos usuarios pueden contar anualmente con la evaluación de percepción que se hace anualmente. El considerar sus opiniones y tomarlas en cuenta refleja el compromiso con su formación y también promueve la responsabilidad e los funcionarios fomentando el cambio hacía la mejora (Mondy y Noe, 2005).

Se utilizaron como criterios de la autoevaluación las mismas variables y dimensiones consideradas para el instrumento de evaluación individual (Ver Figura 3) de modo de facilitar el análisis posterior y la revisión por parte de las comisiones de autoevaluación. Los criterios enunciados se presentan en el siguiente diagrama.

**Figura 3: Criterios de autoevaluación unidades de servicios y administrativas.**



Fuente: Adaptado del modelo iberoamericano.

### **i. Objetivos del modelo de Autoevaluación**

- Constituirse en una herramienta compatible con el trabajo regular de la unidad, las normas, la cultura organizacional y los aspectos valóricos presentes en la Misión Institucional.
- Permitir la autoevaluación del desempeño de la unidad, identificando los aspectos a desarrollar y las fortalezas y logros alcanzados.
- Promover la participación de todos los miembros de la unidad que se autoevalúa.

- Facilitar la autorregulación de cada unidad, de modo que a través de un plan de mejora, progrese en el mejoramiento continuo, especialmente en aspectos estratégicos que propicien la efectividad y la eficiencia.

## **ii. Metodología del modelo**

El modelo implica la utilización de una metodología de investigación acción – participativa donde se analiza, se detectan problemas y se buscan soluciones con la participación activa de los implicados.

La ventaja de utilizar esta metodología es que todos los participantes tienen la posibilidad de aportar con sus conocimientos, su experiencia y su visión particular del entorno, produciéndose en las interacciones nuevos conocimientos, complementación de la mirada de lo que se conoce, una valoración de detalles que se desconoce de otra forma y con esto se determinan nuevos caminos a seguir para resolver las dificultades, de tal forma que el grupo de participantes se empodere y se fortalezca en el proceso.

## **iii. Fases del proceso de autoevaluación**

La autoevaluación es un proceso global y sistemático destinado a examinar las formas de cómo se hacen o llevan a cabo las funciones y actividades de una unidad y los resultados alcanzados y que permitirán a través del análisis crítico identificar áreas de mejora de la unidad que lleva a cabo el proceso.

Para la realización del proceso de autoevaluación se debe organizar un equipo central que es el responsable del proceso y deben tener representatividad todos los estamentos de la unidad – académicos, administrativos, según corresponda a cada unidad, en número impar y no menos de tres personas.

En la autoevaluación deben participar, en preferencia, la totalidad del equipo de trabajo de la unidad, al menos que un funcionario tenga menos de tres meses de su ingreso a la unidad y por lo tanto no tenga conocimiento cabal de los aspectos consultados en el cuestionario. A continuación se explicitan las etapas para describir las principales acciones de cada una de ellas:

**a. Compromiso de un grupo de la unidad que liderará el proceso: La comisión de autoevaluación e inducción**

Para organizar el proceso se debe realizar una reunión informativa con la participación de todos y todas las funcionarias de la unidad, explicitar los criterios y asegurarse de que se comprenda la necesidad de realizar procesos periódicos de autoevaluación y transitar a una cultura de la mejora continua para enfrentar de mejor manera los cambios que la sociedad exige a las instituciones universitarias.

El equipo de autoevaluación debe conformarse con integrantes de la unidad que se autoevaluará y deben entre sus miembros nombrar un facilitador que convoque, tome notas y deje evidencias de las reuniones.

Las dos primeras tareas de este equipo es revisar los criterios para asegurarse que todos los integrantes los comprenden y elaborar a partir de las diferentes etapas de este proceso un cronograma de trabajo de modo de consignar la fecha de término del ejercicio de autoevaluación.

#### **b. Autoevaluación individual mediante el cuestionario de autoevaluación**

Cada miembro de la unidad responde de manera individual el cuestionario de autoevaluación tomando como referente la gestión que realiza su unidad y que es objeto de la autoevaluación en el contexto de la Universidad Mayor. Las respuestas son anónimas y se debe dar un plazo de no más de una semana para completar esta etapa, de esta manera no se diluye el compromiso adquirido por los participantes.

#### **c. Procesamiento y análisis de la autoevaluación individual y preparación de la reunión de consenso**

Una vez realizadas las evaluaciones individuales se realizará el procesamiento de las respuestas, las que serán entregadas en planillas Excel a la unidad correspondiente. De esta forma queda preparada la información para la reunión de consenso.

#### **d. Reunión de consenso para completar formulario de autoevaluación de la unidad**

El equipo de autoevaluación a partir de los datos individuales debe determinar en función de los rangos de puntaje cuáles puntos son fortalezas, cuáles son aspectos a desarrollar o mejorar. La información que se va produciendo en esta reunión debe quedar consignada en la sección correspondiente del formulario de autoevaluación.

#### **e. Socialización al interior de la unidad de los resultados de la autoevaluación y recogida de ideas para la elaboración del plan de mejora**

A partir de los resultados obtenidos el equipo de autoevaluación se reúne con todo el equipo de la unidad y expone los principales resultados de la autoevaluación y destaca las fortalezas y aspectos a desarrollar o mejorar. Aprovecha de recoger sugerencias que permitan retroalimentar al equipo de autoevaluación para diseñar el plan de mejora de la unidad.

#### **f. Diseño del plan de mejora**

El equipo de autoevaluación elabora un plan de mejora en el que debe registrar las debilidades, las principales acciones de mejora, los indicadores de logro, plazo y responsable (s) u otro aspecto que se requiera. Este plan de mejora debe ser de consenso de la autoridad de la unidad y el equipo de

autoevaluación si es que la autoridad no fuera parte de dicho equipo, de modo de comprometer las estrategias de mejora.

Posteriormente se presenta al Rector y Vicerrectores, según corresponda la dependencia de la unidad, el plan de mejora. Asisten a la reunión algunos representantes de la Comisión de Autoevaluación de modo de analizar los principales resultados y las acciones de mejora propuestas.

#### **g. Socialización del plan de mejora**

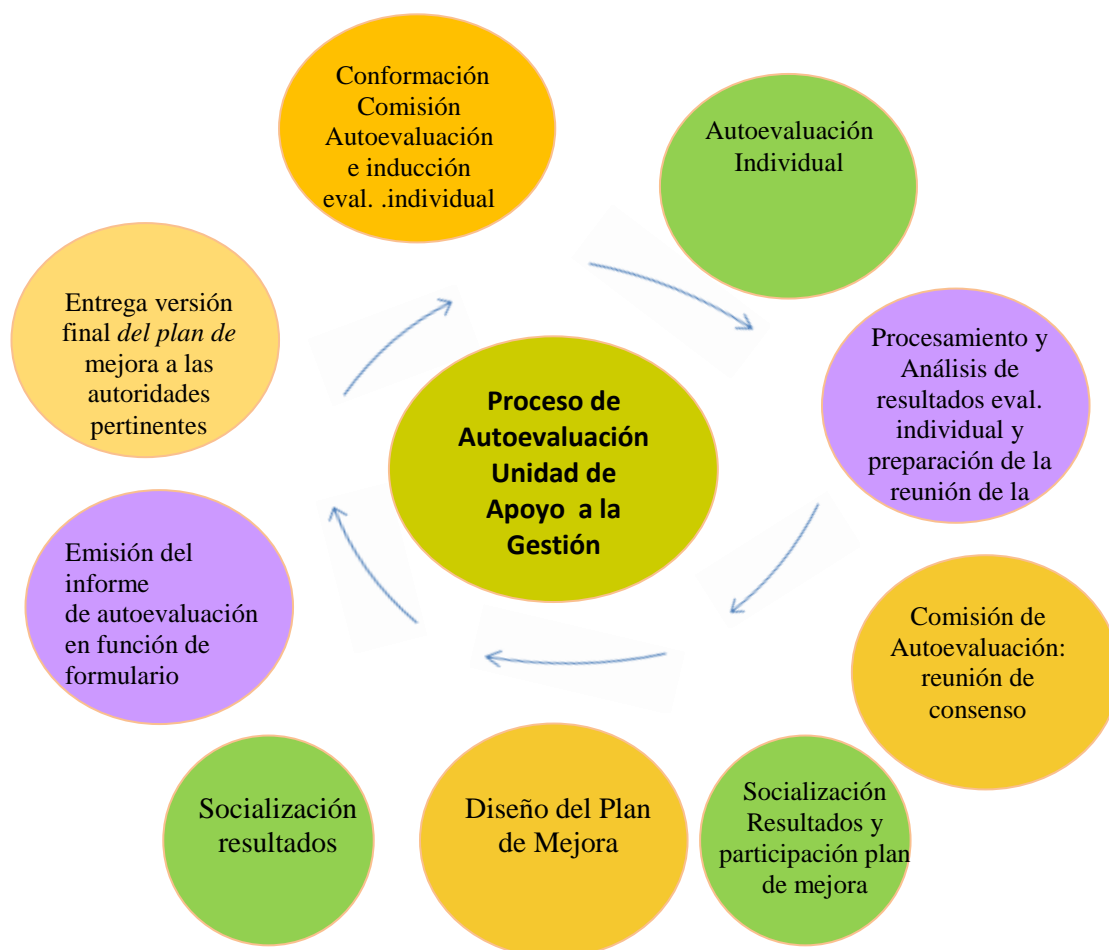
En la última reunión con todos los miembros de la unidad el equipo de autoevaluación presenta el plan de mejora e informa de las estrategias, indicadores y resultados que se esperan lograr para el periodo.

#### **h. Entrega versión final del plan de mejora a las autoridades pertinentes.**

Se entrega la versión final del informe a las autoridades de modo de ser considerado en la elaboración de planes de desarrollo y de mejoramiento de las diferentes unidades.

Finalmente, se debe indicar que la validación del instrumento permitió realizar parte del trabajo de campo de esta investigación, así como llevar a cabo la fase cualitativa a través de la metodología de investigación acción-participativa.

**Figura 4: Etapas del sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas (ASA)**



Fuente: Elaboración propia.

Para mayor detalle de los resultados por cada una de las unidades se puede consultar el anexo 4.



En el contexto de la autoevaluación reseñada, la validación de la encuesta se consideró como parte de un trabajo más amplio puesto que esta es un elemento que sirve para recoger datos que fueron utilizados por los equipos de trabajo durante el proceso, el que es cíclico.

Es así, que los participantes se pueden caracterizar de diferentes maneras, siendo una de ellas el periodo de trabajo en la unidad administrativa o de servicios o dicho de otra manera la antigüedad en ese cargo. La mayoría – representada por el 44,8 por ciento se desempeña en ese lugar entre uno a tres años, seguido por los que se ubican en el rango de entre cuatro a seis años (17,1 por ciento): Los menores valores están representados por aquellos funcionarios que trabajan en la institución entre siete y diez años (8,6 por ciento) y más de 10 años (14,1 por ciento).

**Tabla 20: Tiempo trabajando en la Unidad o Área de Trabajo en la Institución.**

Tiempo trabajando en la Unidad o Área de trabajo	nº participantes válidos	%
6 a 11 meses	61	15,4%
1 a 3 años	178	44,8%
4 a 6 años	68	17,1%
7 a 10 años	34	8,6%
Más de 10 años	56	14,1%
<b>Total</b>	<b>397</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se debe indicar que la muestra se organizó en subgrupos según rectoría y vicerrectorías, lo que permitió realizar un periodo de inducción respecto al modelo completo de autoevaluación y en particular la aplicación del instrumento. Es así que la mayor parte de los participantes corresponden a la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad y a la de Administración y Finanzas, las que representan el 54 por ciento de la muestra. El resto se distribuyó entre funcionarios de Rectoría, la Vicerrectoría de Desarrollo y la Vicerrectoría Regional de Temuco. Es decir todas las unidades quedaron representadas. (Ver tabla 21)

**Tabla 21: Vicerrectoría de dependencia de los participantes.**

<b>Rectoría y Vicerrectorías de Dependencia</b>	<b>nº participantes válidos</b>	<b>%</b>
Rectoría	22	5,5%
Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad (VRA y AC)	110	27,7%
Vicerrectoría Desarrollo (VRD)	82	20,7%
Vicerrectoría Administración y Finanzas (VAF)	104	26,2%
Vicerrectoría Regional Temuco	79	19,9%
<b>Total</b>	<b>397</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se aplicó al finalizar el proceso un cuestionario de preguntas abiertas a los funcionarios que participaron de los grupos de autoevaluación y que en conjunto construyeron sus planes de mejora.

La única condición que se puso para la participación era que la persona fuera parte de los grupos que trabajaron en la autoevaluación. La participación era completamente voluntaria. (Ver tabla 22)

**Tabla 22: Unidades y participantes que respondieron el cuestionario de preguntas abiertas.**

Unidad de dependencia	N° total inscritos inicialmente	N° participantes válidos	% de participación
Secretaría General	6	7	117%
<b>Total Rectoría</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>96%</b>
<b>Total VRA y AC</b>	<b>122</b>	<b>109</b>	<b>89%</b>
<b>Total VAF</b>	<b>127</b>	<b>104</b>	<b>82%</b>
<b>Total VD</b>	<b>99</b>	<b>82</b>	<b>83%</b>
<b>Total VD</b>	<b>106</b>	<b>79</b>	<b>75%</b>
<b>TOTAL UM</b>	<b>477</b>	<b>396</b>	<b>83%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Quedaron fuera del análisis los comités de Dirección de Relaciones Internacionales, Unidad de Finanzas del Estudiante de Temuco y la Unidad de Finanzas Institucionales de Temuco por no alcanzar el nivel de participación mínimo requerido. La Unidad de Administración de Temuco quedó fuera debido a que sus integrantes no respondieron correctamente a qué unidad pertenecían, apareciendo dicha unidad sin participantes.

El personal se dividió para efectos del análisis en direcciones<sup>17</sup>, encargados<sup>18</sup> o subordinados<sup>19</sup>. Los subordinados representaron el mayor número de participantes (75,1 por ciento), le siguieron los encargados (20,2 por ciento) y por últimos los que ostentan cargos relacionados a Direcciones (4,8 por ciento)

En el capítulo VII, Conclusiones: Validez y Resultados de la investigación, se presentan los hallazgos del cuestionario.

### **3.8. Autorregulación de las carreras de pregrado**

La Universidad Mayor cuenta desde el año 2012 con un Plan de Acreditación que abarca el periodo 2012 al 2017. En este último periodo se espera que el total de carreras de pregrado estén acreditadas o solamente algunas estén en la última parte del proceso, de modo que no quede duda que la institución está comprometida con la calidad de todos sus programas formativos.

Para la acreditación de las carreras y programas se definieron etapas del proceso, las que orientan a los responsables de cada unidad académica. Estas etapas se entregan en una Guía de Acreditación, elaborada para los programas

---

<sup>17</sup> Personas con cargo de director de una unidad administrativa o de servicios.

<sup>18</sup> Personas que tienen personal bajo su responsabilidad, pero no ostentan el cargo de Director, pueden corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores.

<sup>19</sup> Personas que no tienen personal bajo su responsabilidad.

de pregrado de la institución, que contiene aspectos técnicos, administrativos y de operación de manera de orientar a las carreras o programas.

## **Etapas del proceso de autoevaluación de carreras y programas**

### **Etapa 1: Decisión de acreditar y conformación del Comité de Autoevaluación**

Para tomar la decisión de acreditar una carrera o programa con organismos externos, la Universidad Mayor dispuso primero evaluar la pertinencia y si existen las condiciones para someterse a ella, lo que puede ser fundado en la obligatoriedad legal como es el caso de las carreras de Educación y Medicina o por exigencias de mercado como lo es en una importante proporción de carreras, aspecto que ya fue considerado al diseñar el plan de acreditación de la institución.

Las carreras que se presentan para acreditarse por primera vez o para un nuevo periodo de acreditación, deben cumplir con la formalidad de presentar un cronograma, previamente acordado al interior de la carrera con la Comisión de Autoevaluación y con un plazo de trabajo anterior a la presentación al órgano evaluador de un año de anticipación.

## **a. Carreras en proceso de autoevaluación para acreditarse**

### **Comité de Autoevaluación**

El acreditarse lleva implícito, un proceso de autoevaluación que permite a la carrera hacer un juicio objetivo de su estado de situación durante el periodo que esta acreditando y por cierto del actual, relacionándolo con los criterios exigidos para estos procesos.

Para iniciar el proceso se requiere conformar un equipo de trabajo, que para estos efectos se denomina Comité de Autoevaluación. Este grupo de personas la conforman un grupo reducido de académicos de la carrera, preferentemente con jornadas o con algunas horas destinadas a apoyar el desarrollo de la unidad académica. Además se incorporan uno o dos estudiantes de modo que representen al conjunto de estudiantes de la carrera y por una parte, aporten con su mirada y por otro, se constituyan en un vínculo con el resto del estudiantado.

El Comité de Autoevaluación debe nombrar un presidente y un secretario. El primero es quién coordinará al equipo de trabajo, realizará seguimiento a las responsabilidades asignadas así como la coordinación de la elaboración del informe de autoevaluación.

La primera tarea del Comité de Autoevaluación es, como ya se había señalado, elaborar un cronograma de trabajo que guiará el proceso de

autoevaluación hasta la entrega del informe final de autoevaluación. El cronograma debe contemplar un periodo de un año antes de presentarse a una acreditación. Esto tiene como propósito asegurar que la Escuela pueda cumplir de la mejor forma posible todas las exigencias de una acreditación sin poner en riesgo tener que finalizar el proceso de autoevaluación o de entrega de los informes correspondientes sin resguardar aspectos de calidad necesarios para el éxito de la acreditación.

## **Etapas 2: La autoevaluación**

### **1. Recopilación de información disponible**

El proceso de autoevaluación comienza con una recogida y sistematización de información sobre la carrera que será evaluada. Esta información puede contener:

- Estadísticas y datos de gestión relacionados al campo disciplinario de la carrera, tanto interna como de la oferta externa<sup>20</sup> que aporten al análisis (matrícula, retención, tasas de aprobación, datos de admisión, biblioteca, entre otros)
- Documentos e informes elaborados como parte de la operación regular de la unidad en evaluación.

---

<sup>20</sup> Es importante para el análisis contar con información del entorno, por ejemplo como esta posicionada la carrera en comparación con la competencia, campo ocupacional, etc...

- Informes sistematizados antes y durante el proceso de autoevaluación (informes de resultados de las encuestas, estudios con titulados, información de autoevaluación del periodo, entre otros.)
- Evidencias que avalen la información presentada.
- Registros o muestras que evidencien el quehacer en los distintos criterios.

Se debe tener presente que además de elaborar un informe de acreditación, se exige que este vaya acompañado de tres formularios o secciones que son emitidos por la CNA-Chile, disponibles en la página web de ese organismo, estos son:

- Dos documentos en formato Word que incluye los Formularios A y B, donde se especifican respectivamente los requerimientos de información cualitativa necesarios para el análisis de la carrera y la información de opinión recopilada.
- Un documento en formato Excel que abarca el Formulario C, donde deben incorporarse los datos cuantitativos.



Todos estos documentos o formularios son indispensables para elaborar el informe de autoevaluación puesto que los análisis y juicios que allí se emitan por parte de la Comisión de Autoevaluación de la carrera, deben sustentarse en la información recopilada.

El Formulario A es elaborado con información cualitativa eminentemente descriptiva, que permite al evaluador externo contextualizar y/o conocer antecedentes de la Institución, facultad o carrera. Es decir, que se constituye en un documento complementario al informe de autoevaluación.

En el Formulario B se recoge la información de opinión de diferentes audiencias internas y externas a la carrera sometida a la evaluación. Para estos efectos, se suelen recoger datos a través de diversas herramientas como lo son las encuestas, cuestionarios, entrevistas personales, grupos focales, entre otras.

El Formulario C, como ya se señaló corresponde a información cuantitativa: Cohortes, Tasas de Retención y Deserción, Tasas de Egreso y Titulación, promedio de años de egreso y titulación.

## **2. Elaboración del informe de autoevaluación**

En el informe de autoevaluación se debe tener presente, que se espera contenga un análisis objetivo y riguroso de la realidad de la carrera, donde se destaquen tanto las fortalezas y debilidades de la misma por cada criterio. Por

otra parte, al hacer el análisis se debe tener en cuenta que se requiere elaborar a partir de las debilidades un plan de mejora, priorizado para llevarlos a cabo, con responsables, indicadores de gestión que permitan hacer seguimiento y evaluar los avances, los costos asociados, entre otros.

En definitiva el informe debe tener las siguientes características:

- Se requiere que considere todas las dimensiones y criterios que estén determinadas para la carrera según la normativa de la CNA-Chile.
- Su redacción requiere refleje un proceso reflexivo y que sea analítico.
- Se espera que la construcción del texto sea precisa, estructurada, no extensa y con la menor cantidad de adjetivos posibles. Cuando se citan estudios o expertos, se solicita se consigne la fuente o referencia completa en el pie de página al igual que cualquier documento académico.
- La información debe apoyarse en la mayor cantidad de evidencias; algunas serán virtuales y otras físicas. Esta información puede ser de diferente tipo:
  - Información objetiva cuantitativa o cualitativa debidamente documentada.

- Información sistematizada a partir de la opinión de miembros de la comunidad interna y externa de la carrera (Encuestas a estudiantes, docentes, titulados o empleadores)
  - Inferencias o juicios de valor a partir del análisis del Comité de Autoevaluación apoyados en información existente utilizada en la gestión de la carrera, elaborada a partir de estudios internos o externos.
- 
- Se expliciten las fortalezas y debilidades por cada criterio, relacionándolas de modo coherente con el análisis realizado y con el plan de mejora.
  - Debe existir consenso de las fortalezas y debilidades al interior de la carrera, lo que implica que debe asegurarse la participación y socialización en diferentes momentos del proceso.
  - Debe concluir con un plan de mejora, el que se constituye en una herramienta que aborda la totalidad de las debilidades.

En el caso de las carreras que estén en un proceso de renovación de la acreditación, debe tener en consideración los mismos aspectos antes señalados para la elaboración del informe de autoevaluación y además, el informe de pares evaluadores y el respectivo Acuerdo de Acreditación anterior en que dictaminaron los años que se le otorgó de acreditación.

#### 4. Elaboración del plan de mejora

Al tener identificadas las fortalezas y debilidades se debe elaborar el plan de mejora que corresponde a la última parte del informe de autoevaluación.

El plan de mejora corresponde a un plan de acción de mejoramiento que tiene como propósito planificar cómo, cuándo, quienes y con qué recursos se revertirán las debilidades detectadas durante el proceso de autoevaluación de modo de alcanzar los criterios de la acreditación y de esta forma garantizar la calidad del servicio educativo de la carrera.

Cabe destacar que el plan de mejora debe sintonizarse con el plan desarrollo de la carrera de modo de asegurar los recursos en el ejercicio presupuestario inmediatamente siguiente a su elaboración.

Para elaborar un plan de mejora se debe tener en cuenta lo siguiente:

- El análisis de los procedimientos o acciones que son la raíz del incumplimiento total o parcial o que puede considerarse que atenta contra la calidad.
- Identificar de la manera más concreta, operativa y realista la o las acciones necesarias para revertir la situación que genera la debilidad, con sus indicadores, responsables, tiempo y costos necesarios.

- Definir cómo se realizará el monitoreo del plan de mejora.
- Las acciones deben presentarse priorizadas de modo de ser realistas en función de los aspectos que son posibles de revertir en el corto y/o mediano plazo y de aquello que es de absoluta injerencia de la carrera.

El monitoreo del plan de mejora es una condición necesaria entre procesos de acreditación y hacerlo es de responsabilidad del director de carrera. En la renovación de la acreditación se debe dar cuenta de cómo ha logrado superar o desarrollar aquello que comprometió en el plan de mejora, lo que deberá ir complementado con las posibles debilidades detectadas y consignadas en el Acuerdo de Acreditación.

### **Etapas 3: la evaluación externa<sup>21</sup>**

#### **1. Contratación de la agencia**

La agencia se contrata por medio de un convenio de prestación de servicios, que es gestionado por la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad y previamente definido por el Rector. En este ámbito la facultad o carrera no tiene atribuciones o responsabilidades directas.

---

<sup>21</sup> La evaluación es externa a la institución que se somete a la acreditación y la realizan pares evaluadores que son académicos debidamente seleccionados para estos efectos, como se explicita más adelante.

## 2. Selección del Comité de Pares Evaluadores Externos

Los pares evaluadores, son profesionales del área de la disciplina y profesión con experiencia. Su participación es fundamental para la evaluación, puesto que no solo hace que esta sea más integral al tener una mirada externa, sino que su verificación *in situ* es transmitida al organismo acreditador por lo tanto de lo que ellos y ellas verifiquen y comuniquen, dependerá en parte la visión y la percepción que tendrá el organismo respecto a la calidad de la carrera o programa en particular.

Para estos efectos, la agencia emite una propuesta de pares evaluadores externos y la carrera lo que hace es verificar si estima que los pares tienen la experiencia requerida y si le brinda garantías de pertinencia e imparcialidad suficiente como para realizar la función. En el caso que existan diferencias de criterio entre lo que propone el organismo acreditador y la carrera, se le solicita que se propongan otros nombres. Se pueden rechazar como máximo tres pares, sin expresión de causa.

La Ley 20.129 en su artículo 19 establece que "la institución a ser evaluada tendrá derecho a vetar a uno o más de los pares propuestos, sin expresión de causa, hasta por tres veces". En este sentido, es importante establecer que basado en el artículo no corresponde que la agencia vuelva a presentar una nueva propuesta de pares, sino que dichos antecedentes son presentados a la Comisión Nacional de Acreditación, para que sea esta

entidad, que según la Ley 20.129, determine la composición de la Comisión de Pares.

### **3. Programa de la visita**

La visita del Comité de Pares Evaluadores Externos se realiza de acuerdo a una planificación acordada con la agencia con la que se haya realizado el contrato respectivo. La duración de dicha visita suele ser de tres días con un programa de trabajo previamente informado a las unidades involucradas.

Se establecen en el programa reuniones con diferentes estamentos- autoridades del gobierno universitario, de la unidad de dependencia de la carrera, directivos de la misma y de otras unidades involucradas, académicos, estudiantes, tituladas, empleadoras, centros de práctica o campos clínicos, entre otras.

### **5. Lectura del informe de cierre de la visita**

Al finalizar la visita el Comité de Pares Evaluadores elabora un informe provisional que es leído antes de retirarse del campus.

## **6. Informe de pares evaluadores**

El informe, como ya se señaló, es enviado formalmente a la autoridad máxima de la Universidad Mayor por parte de la agencia. Una vez que se recibe, la carrera cuenta con diez días hábiles para responderlo -refrendándolo o realizando observaciones- si la situación lo justifica. Si es el caso, se debe priorizar por cumplir con los plazos de lo contrario la agencia asume que el informe fue aprobado por la institución.

El proceso descrito es muy similar al utilizado en la acreditación institucional y en programas de posgrado. Las diferencias están dadas por el tipo de agencia, la conformación de los pares evaluadores, en número y nacionalidad (puesto que en la institucional y doctorados se invitan extranjeros) y el tiempo de duración de la visita, el que puede abarcar hasta cinco días.

### **3.9. Estándares y criterios como guía para la evaluación institucional**

#### **3.9.1. Estándares internacionales para la autoevaluación versus dimensiones y criterios nacionales**

Hasta este momento se ha querido reflejar el escenario sobre el cual una institución de educación universitaria se autorregula y se evalúa de manera externa para brindar garantías de calidad. Esto pasando por las diferentes aristas que conlleva un sistema de aseguramiento de la calidad.



Como una forma de comprender las distinciones del concepto de estándar, utilizado en la acreditación internacional de la Universidad Mayor y del concepto de criterio que se utiliza en la nacional, parece necesario realizar una breve revisión por cada uno, de esta forma el lector tendrá un mejor entendimiento de las semejanzas y diferencias de ambos.

En Chile la CNA utiliza ciertos criterios de evaluación los que son organizados bajo lo que se denomina áreas, las que pueden tener un carácter obligatorio u optativo. Estas corresponden a campos extensos que agrupan áreas específicas del quehacer universitario. Las dos áreas obligatorias y consideradas mínimas de cumplir por parte de la CNA-Chile son las que se denominan “Condiciones de Operación” y “Docencia de Pregrado”.

La MSCHE utiliza los estándares los que en cada caso traen aparejados una serie de precisiones muy similares a indicadores cualitativos. En total utiliza catorce estándares, todos del mismo nivel de obligatoriedad.

Ahora bien, al revisar la literatura y verificar el significado de la palabra “estándar”, la Real Academia de la Lengua Española (RAE), señala que el concepto proviene del inglés “*Standard*”. Pero su origen se remonta al idioma francés “*Standort*” muy relacionado al concepto de estandarte. El significado apunta a un elemento “Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.” En definitiva son elementos que sirven de guía y referencia para comparar aquello que se espera de un hecho o situación con lo que ocurre en

la realidad y de esta forma emitir un juicio de valor (en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>).

En el caso de la MSCHE, los estándares son unidades que requieren ser vistas de manera interrelacionada. Los primeros siete estándares se refieren al “Contexto Institucional” y los otros siete se enfocan a la “Efectividad Educativa”. Para favorecer que el proceso realice *assessment*, cada grupo de estándares concluye con uno relacionado al *assessment*. Es así que en el primer grupo se encuentra el *Assessment* Institucional (Estándar 7) y en el segundo el *assessment* del aprendizaje Estudiantil (Estándar 14).

Por su parte, la palabra criterio proviene del vocablo griego que significa “juzgar” y se asocia al concepto de discernimiento o juicio. El criterio permite sustentar un juicio de valor a partir de ciertas pautas que permiten otorgar una valoración que puede ser de orden subjetivo u objetivo porque no necesariamente puede coincidir con la realidad o la verdad (en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>).

Conceptualmente estándar y criterio sugieren una comparación entre lo deseable o lo normado y lo real. Cada uno con énfasis diferentes pero que llevan a un punto común como lo es el juicio de valor respecto a un fenómeno o situación.

Ambos criterios y estándares apuntan a determinar como la institución logra la eficacia y la eficiencia en sus distintas funciones universitarias. Ambos parámetros abarcan a la totalidad de la institución, pudiendo abordarse de acuerdo a las características de la propia institución en formas sucesivas o según prioridades u orden que se establezca en el marco del proceso de autoevaluación.

Cualquiera sea el parámetro de evaluación, queda claro que ambos exigen algo similar a la institución: Misión y declaraciones fundantes del plan estratégico institucional, propósitos institucionales explícitos, políticas y mecanismos que permitan una gestión administrativa y de servicios a los estudiantes eficaces, gestión financiera que asegure la sustentabilidad de la institución en el tiempo, resultados de los procesos académicos y en especial de todo aquellos que involucre a los estudiantes y repercuta en los titulados y capacidad de autorregulación.

La CNA–Chile estipula claramente en su “Guía para la Evaluación Externa”, que los procesos deben centrarse en:

“a) la identificación de los mecanismos y su grado de formalización; b) su relación con los propósitos institucionales; c) la capacidad de aplicarlos de manera consistente y sistemática; d) la forma en que su aplicación contribuye a revisar los propósitos y desarrollar planes de mejoramiento y e) el grado en que permiten desarrollar un proceso de aprendizaje institucional.” (CNA, 2014, p.7)

Por su parte, para la MSCHE la efectividad institucional cae sobre las contribuciones que cada uno de los programas y servicios de la institución hacen para lograr la misión institucional.

### **3.9. 2. Relación entre estándares, dimensiones y criterios: Semejanzas y diferencias**

Las áreas mínimas de evaluación a nivel nacional son, como ya se señaló en el acápite anterior, la de la Gestión Institucional y la Docencia de Pregrado. Existen otras áreas de evaluación consideradas optativas: investigación, posgrado y vinculación con el medio.

La definición de estas áreas, están consignadas en la Resolución Exenta DJ N°01 del 5 de febrero de 2013, que indica:

- **Gestión Institucional:** Se refiere al:

“conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados. Considera la organización y estructura institucional, el sistema de gobierno y la administración de recursos humanos, y financieros.” (CNA, 2014, p.8)

- **Docencia de pregrado:** Se entiende por el:

“conjunto de políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la formación conducente a título, con especial

énfasis en los aspectos relacionados con el diseño y aprobación de los programas ofrecidos; con su implementación y seguimiento, y con un análisis de sus resultados y los mecanismos para revisar y modificar el currículo, la organización de los programas, los métodos pedagógicos, los recursos humanos y materiales asignados a los programas o cualquier otro aspecto que afecte la calidad de la formación entregada.”  
(CNA, 2014, p.8)

Estas dos definiciones son explícitas para orientar el eje de la evaluación interna y además permiten predeterminar que tipo de políticas, mecanismos y procedimientos deben ser puestos en marcha en una institución que pretende dar garantías de su calidad.

Se agregará la definición del área optativa de Vinculación con el Medio puesto que la Universidad Mayor la considera para su proceso de autoevaluación y por tanto la presentó en el último proceso de acreditación. Las otras áreas optativas son interesantes pero no forman parte del análisis de este capítulo porque se ha optado por no considerarlos.

- **Vinculación con el Medio:** Hace alusión al:

“conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la Institución y su

actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales.” (CNA, 2014, p.9)

La Resolución Exenta DJ N°01, a la que se había hecho referencia, además declara los criterios considerados en la evaluación, en concordancia con la ley 20.129.

Por su parte, la MSCHE (2003), en su documento “Características de Excelencia en la Educación Superior”, presenta los requerimientos y aspectos fundamentales que debe considerar una institución, con respecto a los estándares para la acreditación.

A continuación se presenta un extracto por área de acreditación, Gestión Institucional pero considerando también los estándares que apuntan en los mismos sentidos.

<b>Área Gestión Institucional</b>	
<b>Criterio 1</b>	<b>Misión y objetivos institucionales</b>
La estructura y organización institucional, tomando en consideración la normativa y distribución de las funciones al interior de la institución, así como el control de las mismas.	
<b>Criterio 2</b>	<b>Gobierno y estructura institucional</b>
El sistema de gobierno, considerando las diversas instancias de toma de decisiones, a nivel central y en las distintas unidades de la institución.	
<b>Criterio 3</b>	<b>Gestión recursos humanos</b>

Las normas y procedimientos asociados a la dirección y contratación, evaluación y perfeccionamiento personal directivo, académico y administrativo de la institución.	
<b>Criterio 4</b>	<b>Políticas y planificación estratégica</b>
La planificación, ejecución y control de recursos materiales y financieros de la institución, en función de los propósitos y fines institucionales. Incluye los mecanismos necesarios para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional.	
<b>Criterio 5</b>	<b>Gestión recursos materiales y financieros</b>
Los mecanismos de diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo definidos por la institución.	
<b>Criterio 6</b>	<b>Aseguramiento de la calidad institucional</b>
La disponibilidad de información necesaria para responder a los requerimientos de la gestión (capacidad de análisis institucional).	

Fuente: Elaborado en base a Resolución Exenta DJ N°01, 2013. (Título I) CNA-Chile

Como ya señaló a continuación se presentan los primeros siete estándares de acreditación utilizados por la MSCHE.

<b>Contexto Institucional</b>	
<b>Estándar 1</b>	<b>Misión y objetivos</b>
Define los propósitos dentro del contexto de la Educación Superior e indica a quien sirve la institución y que pretende cumplir. Los objetivos declarados son consistentes con las aspiraciones y expectativas de la Educación Superior; especifican de qué manera la institución cumplirá la Misión.	
<b>Estándar 2</b>	<b>Planificación, asignación de recursos y renovación institucional</b>
La Institución conduce una planificación continua y la asignación de recursos basada en su misión y objetivos para alcanzarlos, y utiliza los resultados de las actividades de <i>assessment</i> para la renovación institucional.	

<b>Estándar 3</b>	<b>Recursos institucionales</b>
Los recursos humanos, financieros, técnicos; de instalaciones, y otros recursos necesarios para alcanzar la misión y objetivos de una institución son disponibles y accesibles.	
<b>Estándar 4</b>	<b>Liderazgo y gobierno</b>
El sistema de gobierno define los roles de los diferentes estamentos, en el desarrollo de políticas y en la toma de decisiones. La estructura de gobierno incluye un cuerpo de liderazgo activo con suficiente autonomía para asegurar la integridad institucional y para cumplir sus responsabilidades de desarrollo de políticas y recursos, consistentes con la misión de la institución.	
<b>Estándar 5</b>	<b>Administración</b>
La estructura administrativa y servicios de la institución facilitan el aprendizaje e investigación, fomentar el mejoramiento de la calidad y apoyan la organización y gobernación de la institución.	
<b>Estándar 6</b>	<b>Integridad</b>
Al conducir sus programas y actividades involucrando al público y los grupos que sirve, la institución demuestra adherencia a los estándares éticos y a sus propias políticas declaradas, entregando apoyo para la libertad académica e intelectual.	
<b>Estándar 7</b>	<b>Assessment Institucional</b>
La institución ha desarrollado e implementado un proceso de <i>assessment</i> que evalúa su efectividad general a la hora de alcanzar su misión y objetivos y su conformidad con los estándares de acreditación.	

Fuente: Middle States Commission on Higher Education, 2006.

La CNA-Chile solo utiliza las áreas y luego desarrolla cada una con una serie de definiciones, la que se denominan como criterios, puesto que al hacerlas operativas, efectivamente se les da ese tratamiento.



Se puede observar que cada criterio al igual que los estándares es fundamentalmente cualitativo, dejando un amplio margen para que cada institución determine o proporcione información respecto a ellos.

Ambos parámetros se sustentan en la misión y propósitos institucionales como base de la acción y como engranaje de las decisiones y del desarrollo de los aspectos de la gestión que posibilitan que una institución realice sus funciones.

Los procesos externos de aseguramiento de la calidad traen una serie de beneficios y cambios en las instituciones. Al respecto Lamaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado (2012) señalan que los beneficios comunes:

“más fáciles de identificar, incluyen ajustes a la declaración de la misión y propósitos institucionales, vinculación de los propósitos definidos por la institución y las políticas internas, incorporación de evidencia en procesos de toma de decisiones, vinculación entre los procesos de planificación y autoevaluación institucional, y mejoras en los sistemas de información.” (Lemaitre, Maturana, Zenteno, Alvarado, 2012, p.4)

Ambos parámetros, el nacional y el de la MSCHE, abordan desde la Misión y los propósitos y su forma de gobierno, la gestión de los recursos en el marco de un planteamiento de planificación estratégica que programa, monitorea, y realiza el necesario control, con los mecanismos que la institución disponga para tales efectos.

Esto es contar con una imagen o Visión, con una misión como el objeto que en el largo plazo se orienten los diferentes cursos de acción de la institución-sean programas, proyectos, etc. Todo lo anterior requiere de unos líderes y de un gobierno que orienta y determina estrategias realistas, flexibles y participativas, que serán las que permitirán llevar a cabo, de manera sistemática y coherente, una serie de acciones, tomando en consideración los diferentes ámbitos de la gestión institucional, de manera de avanzar al cumplimiento de la misión y de los objetivos institucionales.

Hasta aquí, como se puede apreciar existe total convergencia entre los primeros siete estándares y los criterios del área de Gestión Institucional, donde existe similitud conceptual, operacional y de los sentidos.

La salvedad y la distinción más importante está dada porque los estándares abordan permanentemente el concepto de *assessment*, cada uno de ellos debe demostrar como realiza el ciclo – identificación de la mejora, acción de mejora – evaluación del avance – nuevos planteamientos de mejora. Todo lo anterior como un ciclo de revisión, proposición, análisis y una evaluación para una nueva revisión y proposiciones, lo que en el sentido más estricto del *assessment* significa hacer un proceso recursivo.

A continuación se presenta la segunda área obligatoria de evaluación de la CNA-Chile: Docencia de Pregrado y luego los estándares del ocho al 14 que corresponden a la Efectividad Educacional.

<b>Área Docencia de Pregrado</b>	
<b>Criterio 1</b>	<b>Oferta Educativa</b>
Diseño y provisión de carreras y programas en todas la redes de la institución (decisión acerca de la oferta de carreras y su pertinencia, apertura de redes, definición y revisión de perfiles de egreso, diseño curricular, asignación de recursos, seguimiento de los resultados)	
<b>Criterio 2</b>	<b>Modelo educativo</b>
Proceso de enseñanza (sistemas de selección y admisión, métodos pedagógicos, procedimientos de evaluación del aprendizaje, uso de tecnologías).	
<b>Criterio 3</b>	<b>Recursos humanos docentes</b>
Dotación académica/docente (estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, renovación).	
<b>Criterio 4</b>	<b>Evaluación de la efectividad educativa y recursos de apoyo a los estudiantes.</b>
Estudiantes: progresión, servicios, seguimiento a egresados.	
<b>Criterio 5</b>	<b>Mejoramiento de la docencia: Investigación</b>
Utilización de los procesos o resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.	

Fuente: Elaborado en base a Resolución Exenta DJ N°01, 2013. (Título I) CNA-Chile

Los últimos siete estándares de la MSCHE son de manera resumida, los siguientes:

<b>Efectividad Educacional</b>	
<b>Estándar 8</b>	<b>Admisión y retención estudiantil</b>
La institución busca admitir estudiantes cuyos intereses, metas y habilidades sean congruentes con su misión y busca conservarlos a través de la búsqueda de las metas educacionales de los estudiantes.	
<b>Estándar 9</b>	<b>Servicios de apoyo estudiantil</b>
La institución les entrega a los estudiantes servicios de apoyo razonablemente necesarios para permitir a cada estudiante alcanzar las metas que la institución tiene para los estudiantes.	
<b>Estándar 10</b>	<b>Profesorado</b>
Los programas de formación, de investigación y de servicios de la institución son ideados, desarrollados, monitoreados por profesionales cualificados.	
<b>Estándar 11</b>	<b>Oferta Educativa</b>
Las ofertas educativas de la institución despliegan contenido, rigor y coherencia académica y son apropiados a la Misión de la Educación Superior. La institución identifica las metas y objetivos de aprendizaje estudiantil, incluyendo el conocimiento y las habilidades para sus ofertas educativas.	
<b>Estándar 12</b>	<b>Educación General</b>
Los planes de estudio de la institución están diseñados de tal manera que los estudiantes adquieren y demuestren un nivel de eficiencia universitaria en la educación general y habilidades esenciales, incluyendo a la asignatura de comunicación oral y escrita, el razonamiento científico y cuantitativo, el análisis y razonamiento crítico y la competencia tecnológica.	

<b>Estándar 13</b>	<b>Actividades relacionadas con la educación</b>
Los programas o actividades de la institución que son caracterizados por un contenido particular, enfoque, ubicación, modo de entrega o patrocinio cumplen con los estándares apropiados.	
<b>Estándar 14</b>	<b>Assessment del aprendizaje estudiantil</b>
El <i>assessment</i> del aprendizaje estudiantil demuestra que, al graduarse, o en otros momentos, los estudiantes tienen el conocimiento, habilidades y competencias consistentes con las metas de la educación institucional y de la Educación Superior.	

Fuente: Middle States Commission on Higher Education, 2006.

El área de Docencia de Pregrado, utilizada por la agencia nacional y la Efectividad Educativa por la MSCHE, presenta globalmente una similitud conceptual, orientadas a verificar principalmente la función universitaria central, como es la formación de profesionales, la que se debe dar bajo ciertas condiciones.

Los criterios y estándares abordan diferentes aspectos necesarios para que una institución de cuenta de su calidad académica. Si bien el constructo calidad académica puede contener diferentes elementos, desde los más globales como por ejemplo el estilo curricular de una institución o características del cuerpo docente, hasta incluso los grados académicos que predominan en el profesorado. Tanto los criterios como los estándares apuntan a que la institución cumpla y verifique con evidencia su calidad, tanto a través de indicadores de tipo cualitativo y también cuantitativo, especialmente cuando el criterio y el estándar consultan por tasas de retención, progresión, titulación, etc.

Otro aspecto común es que ambos abordan la función docente, considera como algo que excede la simple relación profesor-estudiante. Se trata de que en ambos parámetros la institución debe dar cuenta y verificar de manera explícita que políticas de formación docente a puesto en marcha, cuales son los criterios de reclutamiento de los profesores, cómo asegura su inserción a la institución y su adhesión al currículo, la carrera docente, cuales son las normativas de evaluación y cómo el docente las lleva a cabo, por nombrar algunos aspectos.

Estos elementos comunes se repiten en otras exigencias como la oferta educativa, los requisitos de admisión de los estudiantes, los métodos de enseñanza, etc.

Se pueden apreciar algunas diferencias entre los criterios y los estándares, fundamentalmente en el caso de estos últimos, se abordan en el 12 (Educación General) y el 13 (Actividades relacionadas con la educación).

Para el caso del Estándar 12, el criterio nacional que se asemeja es el que refiere al “Modelo Educativo”, puesto que incluye en el caso de la Universidad Mayor, las competencias generales, necesarias de ser desarrolladas transversalmente en todas las carreras de pregrado de la institución. Existe respaldo de la política de Educación General que apunta en este sentido y es consistente con el planteamiento de CNA-Chile, cuando fomenta el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, que les

permita a los futuros profesionales, desenvolverse en el mundo personal, social y profesional.

Lo que se debe indicar es que en la acreditación nacional se asume que el Modelo Educativo se preocupa de este aspecto y no lo destaca como un criterio distintivo entre los demás, aunque se exige. La diferencia con la acreditación de la MSCHE, que lo explicita y le dedica un estándar, por lo que es motivo de evaluación y verificación externa, independiente del Modelo Educativo que utilice una institución.

Por su parte, las Actividades relacionadas con la educación (Estándar 13), es algo más difuso y para determinar su coherencia global, total o parcial con los criterios nacionales, vale la pena realizar un análisis más detallado del estándar. Este es el único en que por su definición conceptual, se relaciona solo parcialmente con los criterios nacionales, aunque igual es posible verificar su cumplimiento.

En primer lugar al analizar el contexto del Estándar 13, se puede inferir que se trata de un conjunto amplio de actividades que realiza la institución, sea bajo su responsabilidad directa o por patrocinio, los que incluso pueden ser realizados en una diversidad de enfoques, lugares, públicos; se menciona por ejemplo que puede ser educación a distancia, realizados en otros lugares fuera de la institución, certificaciones que incluye incluso nivel básico preuniversitario, de nivel de pregrado o postgrado, por contratos con externos, actividades de

nivelación o remediales que no conducen a crédito académico, más bien son complementarios a la actividad académica regular.

Es decir, el Estándar 13 abarca una amplia gama de actividades que una institución puede realizar, donde cualquiera que sea debe ser coherente y consistente con la misión institucional.

En el caso de los criterios nacionales parte de estas actividades están considerados en la oferta académica, como los programas a distancia o de posgrado y parte están incluidas en el área optativa de Vinculación con el Medio, donde en la Resolución Exenta DJ N°01, capítulo II, Título III, artículo 9° se señala que:

“La Vinculación con el Medio se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales.”

Al igual que en área de Condiciones de Operación (nacional) y de Contexto Institucional (internacional) los aspectos dedicados a la docencia de pregrado o efectividad educativa, tienen muchas coincidencias, exceptuando el analizado en los párrafos anteriores que tienen aspectos compartidos pero desagregados (el Estándar 13) en varios criterios utilizados por CNA-Chile.



Otro aspecto que se distingue en ambos parámetros de evaluación, es la incorporación por parte de la MSCHE del Estándar 14, donde el *assessment* del aprendizaje se construye a partir del Estándar 11 al 13, de tal forma de dar cuenta si los estudiantes aprenden lo que se espera, por lo tanto es un estándar que se presenta a modo de resumen y que concluye sobre los logros de los resultados de aprendizaje considerados más relevantes por la institución.

La MSCHE, señala que:

“Debido a que el aprendizaje estudiantil está en el corazón de la misión de la mayoría de las instituciones de educación superior, el *assessment* del aprendizaje estudiantil es un componente esencial del *assessment* de la efectividad institucional (Estándar 7): *Assessment Institucional*.”  
(Middle States Commission on Higher Education, 2006, s/p)

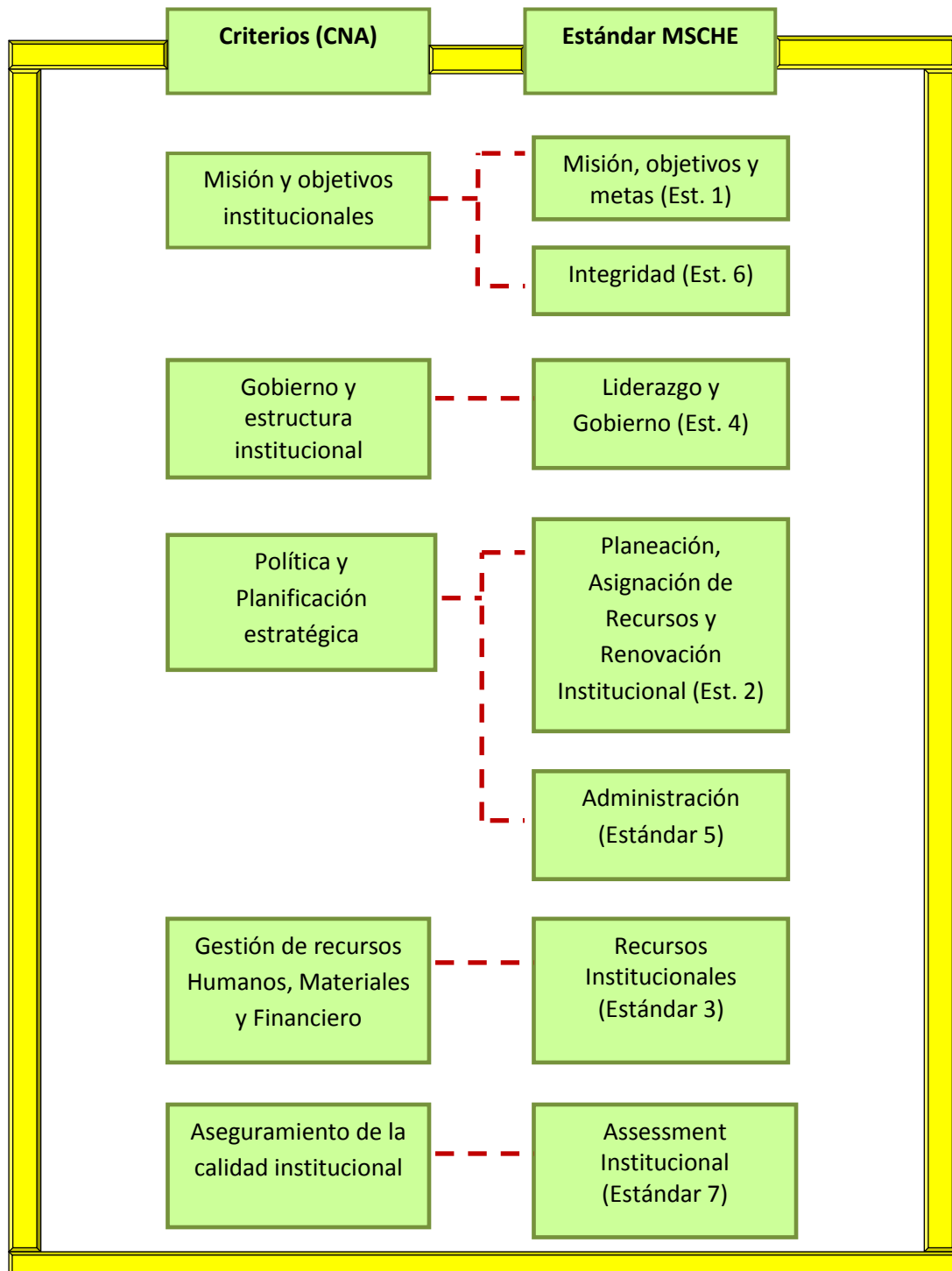
Finalmente, cabe concluir que los criterios utilizados por CNA-Chile y sus orientaciones son de carácter más global y general que los estándares, estos últimos consideran una serie de indicaciones para orientar su aplicación, como el contexto, los elementos fundamentales y otros aspectos para dilucidar el contenido del estándar así como su forma de presentación y verificación.

Al aplicar el análisis y llegar a una comparación que permita organizar el trabajo de autoevaluación, se debe señalar que si existe una relación que hace que cada criterio y los estándares tengan concordancia.

El único, tal como ya se había especificado, que tiene una concordancia parcial son el de Actividades Relacionadas con la Educación (Estándar 13) y el área optativa Vinculación con el Medio.

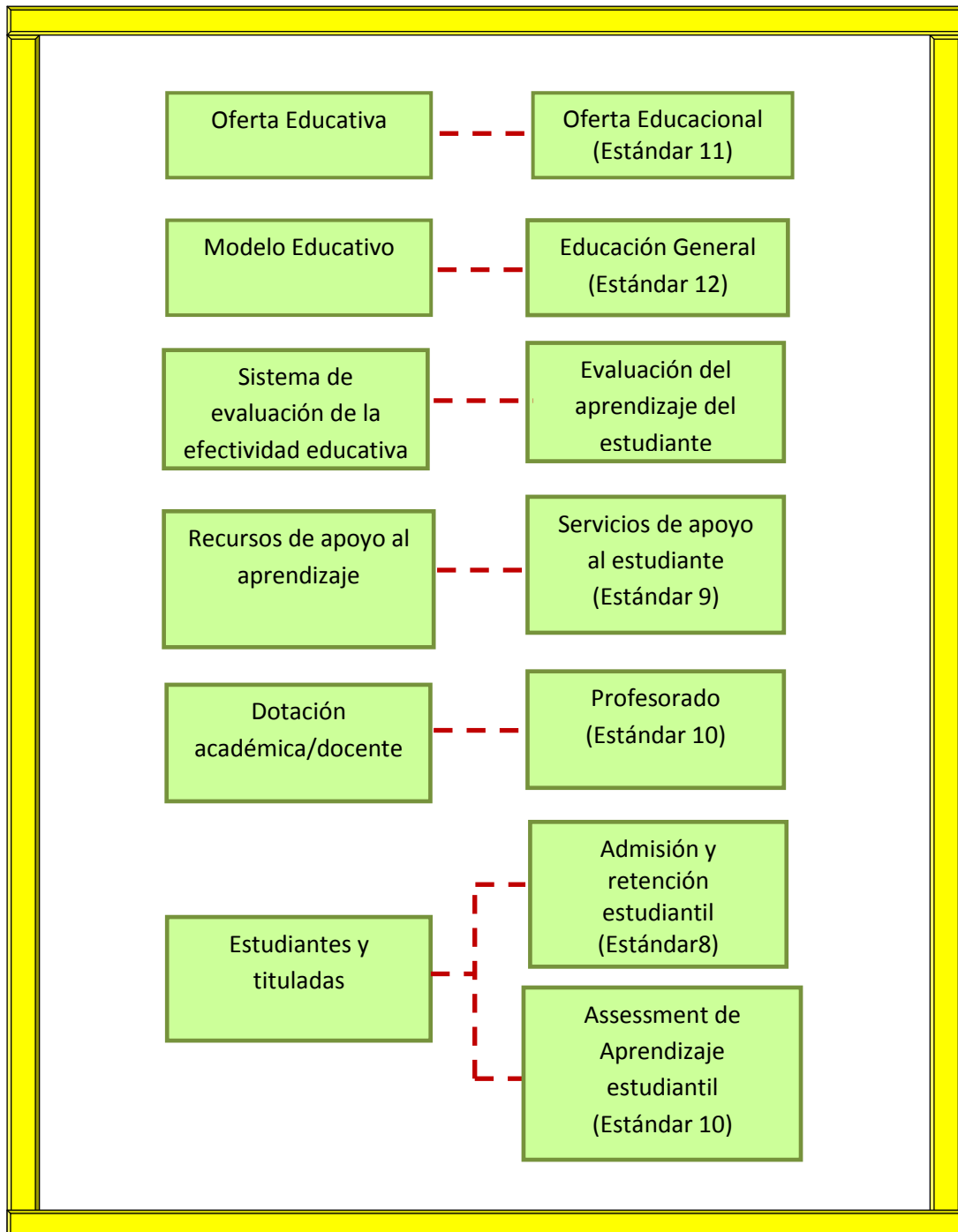
Una desagregación de cada uno de los parámetros y sus observaciones se puede consultar en el anexo 6. La figura 5 y 6 presentan esquemáticamente la relación entre criterios de CNA-Chile y Estándares de la MSCHE, por área obligatoria de CNA-Chile.

**Figura 5: Relación entre criterios y estándares del Área de Condiciones de Operación.**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 6: Relación entre criterios y estándares del Área de Docencia de Pregrado.**



Fuente: Elaboración propia.

En ambas acreditaciones se exige a la institución que describa el proceso de autoevaluación donde se debe indicar a lo menos:

- La organización y metodología de trabajo.
- Explicitar cómo se realizó el proceso de evaluación interna.
- Consignar los resultados o aprendizajes institucionales del proceso de evaluación interna.

### **3.9.3. Un eje común de los criterios y los estándares: La participación de la comunidad**

La participación de la comunidad universitaria ha sido un hito relevante para el proceso de autoevaluación interna. De esta forma durante su desarrollo se realizaron diferentes reuniones no solo para poner en marcha cada uno de las etapas e instancias evaluativas con actores claves, sino que además, para informar de los avances de desarrollo de la autoevaluación.

Utilizando los criterios nacionales y los estándares de la MSCHE, no hubo problema alguno para lograr la participación, aspecto que en ambas acreditaciones se valora, tanto por la apropiación y el aporte de las personas en el proceso de evaluación interna, como también es valorada durante la evaluación externa, pues permite verificar y explicitar los beneficios, especialmente los aprendizajes institucionales.

Un desafío importante fue realizar la autoevaluación de unidades de servicios y administrativos. Debido al éxito de la misma y a la acogida de los participantes, se ha decidido que se implementará en períodos bianuales, autoevaluaciones de unidades administrativas y de servicios. Se hará seguimiento y monitoreo de los compromisos adquiridos por cada unidad a través de la Rectoría y las vicerreorías de las cuales dependen. Este mecanismo no solamente abrió la participación a este segmento, sino que abre un espacio de reflexión y de retroalimentación a la gestión de cada Vicerreoría.

La participación de los académicos en los subgrupos, permitió contar con su experiencia y visión desde las diferentes disciplinas que se desarrollan en la institución.

La Tabla 23 muestra un resumen del número de personas que participaron directamente del último proceso de evaluación interna, tanto en las diferentes comisiones, subgrupos, en labor de apoyo y organización.

**Tabla 23: Participantes del proceso de evaluación interna.**

	N° Participantes					
	Comité de Autoevaluación	Grupo ASA	Subgrupos	Facilitadores	Asesores	Total
Autoridades Superior	1	0	4	0	2	7
Directivos académicos	8	0	31	0	0	39
Académicos	13	0	14	1	0	28
Directivos administrativos	10	0	13	0	0	23
Estudiantes	0	0	23	0	0	23
Profesionales y administrativos	0	256	18	3	0	277
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>256</b>	<b>103</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>397</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los listados de participantes.

Como se refleja en la Tabla 22, la participación fue amplia y representativa de los diferentes estamentos, abarcando una participación total directa de 397 personas.

Otros actores, como estudiantes, académicos, titulados y empleadores, aportaron con su visión a través de diferentes estrategias de recolección de opiniones, abarcando tópicos relacionados a diferentes ámbitos del quehacer universitario.

De esta forma, como ya se señaló la participación fue amplia y los subgrupos que trabajaron con los parámetros de evaluación de las dos agencias- criterios de la CNA-Chile y estándares de la MSCHE- no tuvieron dificultades para elaborar sus respectivos informes y las conclusiones como tampoco, para aportar en la acreditación institucional que está en marcha, utilizando el trabajo realizado en el contexto de este trabajo de investigación.

## CAPÍTULO IV: Marco Metodológico

### 4.1. Tipo de Estudio

Conocer la realidad implica analizarla y la elección del paradigma predominante así como el método es fundamental para realizar una investigación. En este sentido, es necesario tener claridad que los métodos inductivos y deductivos tienen propósitos diferentes, los que resumen el desarrollo de ciertas teorías y análisis de la misma. Su elección dependerá del planteamiento del problema, de aquello que se busca solucionar: ¿Se busca la magnitud o la naturaleza del fenómeno? ¿Se pretende construir conocimiento respecto de leyes o comprender fenómenos humanos? Estas son interrogantes que sirven para orientar la elección (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Pérez (2003) señalando a Kuhn indica que el término paradigma lo introdujo este autor en la obra “Estructura de las Revoluciones Científicas”, para hacer referencia de manera amplia, “al marco teórico sustantivo en el que se desarrolla la ciencia, aceptado comúnmente como vía de investigación.” (Pérez, 2003, p. 225)

También toma como fundamento la perspectiva dialéctica “...que parte de la consideración del objeto a investigar como sujeto (protagonista de la investigación) y que la finalidad de la investigación es la transformación social.” (Alberich en Villasante, Montañés y Martí, s.a., p.41) Siguiendo el



planteamiento del mismo autor, señala que con base a las teorías de Hegel y Marx el paradigma dialéctico presenta cinco rasgos, a saber:

- “Todo se halla en relación (la naturaleza y la realidad) como un todo de interacción.
- Todo se transforma.
- El cambio cualitativo (la acumulación de cambios cuantitativos provoca cambios cualitativos)
- La lucha de los contrarios o la ley de la unidad de los contrarios (si no hay conflicto no hay progreso)
- Ley del desarrollo en espiral. Lefebvre añade esta ley que supone que lo nuevo no destruye lo anterior si no que lo integra en sí y lo mejora, superándolo.” (Villasante, Montañés y Martí, s.a., p.46)

Esta investigación parte combinando la metodología cuantitativa con la cualitativa, ya que ambas se complementan y permiten en diferentes momentos del estudio, trabajar con métodos y perspectivas diferentes, de manera de avanzar en dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados.

Se utilizará el enfoque multimétodo puesto que se recurrió a la metodología cuantitativa para recoger datos y validar de manera empírica un instrumento. Se optó por una metodología cualitativa para recoger información de los actores claves del estudio.

Los principios que orientaron esta investigación son los siguientes:

- i. Subyace el carácter inductivo del trabajo, donde la teoría, los discursos y las conclusiones se generan en la práctica, donde la realidad se hace presente para controlarla y conectarla para la construcción de una nueva realidad.
- ii. La investigación tiene un carácter constructivista, puesto que las unidades de análisis emergieron en el curso del trabajo realizado y la descripción se fue construyendo en constructos y categorías que permitieron reconstruir una nueva realidad.
- iii. Se tuvo presente la subjetividad y la intersubjetividad del investigador, de la que hablan diferentes exponentes de la metodología cualitativa, puesto que al conceptualizar, sistematizar y analizar las experiencias de los que participaron, tanto los datos obtenidos, la información recabada y la propia percepción del objeto de estudio, está expuesta permanentemente a esta condición poco objetiva.

Estos principios básicos son necesarios para enfocar la observación del investigador con un sentido de objetividad, credibilidad, dependencia y transferencia (Valles, 2000).

Con estos principios se encuadra la interacción del investigador con el objeto de estudio y favorece que las interpretaciones sean lo más significativas posibles y reflejen la realidad con los datos obtenidos, además de comprenderla en su verdadero valor, significado, complejidad, interacciones y estado de la situación.

Al utilizar un enfoque cualitativo se debe considerar la pluralidad terminológica que se presenta al revisar a diferentes autores representativos. Más allá de las acepciones, el diseño en sí mismo presenta rasgos distintivos que valen la pena revisar:

- **Holístico:** Aborda el objetivo de estudio o fenómeno considerando el conjunto de componentes y condiciones, tomando en cuenta toda la complejidad del escenario de la investigación.

Pérez (2003) señala que la realidad es dinámica y compleja e indica que dicha complejidad “...no significa sólo la amplitud del objeto que hay que investigar, sino también la interacción de diversas fuentes donde las relaciones pueden ser múltiples y no se captan de inmediato.” (Pérez, 2003, p.218)

- **Comprehensivo:** Explica el contexto considerando las relaciones existentes entre el objeto o fenómeno y su entorno, de manera que la comprensión del investigador se ajuste a la realidad particular (Pérez, 2002).

Esto implica considerar la influencia de los valores y del contexto social y cultural, puesto que son factores que inciden en la realidad (Pérez, 2002).

- **Comprensivo:** Los resultados no son susceptibles a ser generalizados más bien se trata de tener comprensión de la realidad. Basado en este rasgo se realizan estudios de casos o de bajo alcance, puesto que de igual forma son valiosos para explicar un fenómeno o una realidad, entre otros (Pérez, 2002).
- **Participativo:** La investigación se compromete con el objeto de estudio o con el fenómeno, de tal forma que existe un involucramiento del investigador con el contexto, lo que le permite obtener información y pasar por las etapas del desarrollo de la investigación, lo que también implica no perder de vista la objetividad del estudio.

Además de la participación del investigador, se espera que los participantes se impliquen y reflexionen sobre los hechos, fenómenos u objeto de estudio. (Pérez, 2003) La misma autora refuerza esta idea para destacar que la participación contribuye a ampliar la visión del investigador. “Es más, a lo largo del proceso investigador se aprende a leer la realidad y a uno mismo desde otras ópticas y dimensiones.” (Pérez, 2003, p.219)

- **Emergente:** El diseño de la investigación se espera sea flexible y vaya evolucionando en cuanto se va avanzando en el estudio. Esto significa analizar, replantear, modificar cuando es necesario y reconstruir todo

aquello que el investigador considera necesario para analizar y obtener unos resultados.

Para la realización de la investigación se requiere indicar una aproximación sistemática a la realidad del objeto de estudio.

Con el diseño de esta investigación se ha pretendido estudiar la realidad social en el contexto de una institución de Educación Superior como la Universidad Mayor.

En definitiva el enfoque cualitativo permite ajustarse al problema del que se extrae el objeto de estudio, para a su vez adaptar las diferentes fases y momentos de la investigación, siempre con una mirada holística y con la convicción que su naturaleza emergente va abriendo nuevas posibilidades que sirven para resolver los retos que van surgiendo.

Las investigaciones cualitativas utilizan los métodos. Entendiendo por tal lo que indica Alberich citado por Villasante et al. (s.a.) en su artículo cuando lo define cómo:

“...el conjunto de los procedimientos utilizados para llegar a la formación de un enunciado o de un conocimiento determinado, porque se hace así, qué camino utilizamos en el proceso investigador. Podemos decir que la metodología incluye el conjunto

de técnicas que vamos a utilizar y cómo y porqué se van a utilizar en cada momento.” (Alberich en Villasante et al., s.a., p.43)

La investigación cualitativa puede utilizar diferentes métodos entre ellos el estudio de casos, la investigación – acción, el análisis de contenido, la investigación dialógica, el análisis de discurso, entre otros (Pérez, 2002). Entre las características relevantes de las investigaciones cualitativas, se pueden apreciar ciertos rasgos tales como a) la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; b) la vida cotidiana como escenario para comprender la realidad socio-cultural; c) la intersubjetividad y el consenso como forma de acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 2002).

#### **4.2. Estrategias de investigación**

La metodología implica optar por ciertos medios, principios, métodos y técnicas de manera de comprender los significados sociales del objeto de estudio o fenómeno, las relaciones e interacciones y las interpretaciones (Villasante et al., s.a.).

A continuación se presenta el Tabla 24 que muestra las posibilidades de los paradigmas de la investigación socioeducativa, considerando las metodologías en el contexto del enfoque cualitativo y cuantitativo, y socio crítico según su sustento teórico y finalidad, de manera de reflejar las diferentes posibilidades que se tuvieron en consolidación.

**Tabla 24: Paradigmas de la investigación socioeducativa.**

	<b>Positivista (Racionalista cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo Naturalista, cualitativo)</b>	<b>Socio crítico (Dialéctico)</b>
<b>Fundamentos</b>	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología Teoría Interpretativa	Teoría Crítica
<b>Finalidad</b>	Explicar, predecir, verificar teorías, controlar fenómenos o hechos.	Comprender, interpretar, buscar significados, conocer percepciones o intensiones.	Transformación, cambios, análisis de la realidad. Emancipación
<b>Métodos</b>	Cuantitativos	Cualitativos: Etnográficos, Estudios de casos, métodos biográficos, Teoría Fundamentada, Investigación Acción Participante	Socio críticos Investigación Acción Participante, Estudio de Casos
<b>Instrumentos y estrategias</b>	Mediciones, cuestionarios, encuestas, observación.	Entrevistas, Observación Participante, Análisis Documental, Grupos Focales.	Técnicas dialécticas: Grupos de discusión, Grupos Focales

Fuente: Elaborado a partir de lo que proponen: Pérez (2002), Valles (2000), Villasante et al. (s. a.)

Comparar el concepto de acreditación utilizando el contexto universitario y los modelos utilizados en diferentes países amerita realizar una comparación que permita analizar la evolución y rasgos representativos, de analizar los conceptos relevantes, interpretar a partir de diferentes tendencias y distinguir las relaciones, semejanzas, diferencias o aspectos de interés para esta investigación, sin hacer del método una norma sino que potenciando la capacidad analítica y sintética, como herramienta útil y práctica. Lo que se avanzó en el marco teórico de este trabajo de investigación.

Después de una revisión se optó por la Investigación – Acción Participativa (IAP) entendida como un método que busca estudiar una situación social de manera de mejorar la calidad de la acción o la práctica. Según Alberich la IAP se define como “un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.” (Alberich en Villasante, et al., s.a., p.47)

Se ha seguido de acuerdo a McKernan (1999), los siguientes criterios:

a. La participación activa de las personas, implica una comprensión de sí mismo y del entorno, sobre problemas que pueden ser comunes.

b. Los problemas son abordados por los propios actores, es decir por quién debe experimentar dichos problemas. Esto le da sentido a la acción, identificando el problema, analizándolo, reflexionándolo y buscando soluciones reales.

c. Las soluciones son colectivas, lo que implica compartir experiencias, ideas y creencias con los otros, respetando las diferencias y llegando a acuerdos y negociaciones que permitan avanzar en la comprensión y búsqueda de soluciones.

d. La investigación – acción se realiza *in situ*, donde se experimentan los problemas. El investigador, por lo tanto, realiza su trabajo en ese lugar.



e. La participación es necesaria y una exigencia social. Todos deben formar parte, tanto en la identificación del problema y comprensión, como de la reflexión y búsqueda de nuevos caminos, de modo de hacer una verdadera construcción social.

f. No se controlan variables del entorno, más bien se respeta el entorno naturalista.

g. El problema identificado inicial es la investigación, pero esta puede cambiar en la medida que se avanza, lo que implica que el investigador debe ser flexible, abierto al cambio y capaz de ir reconociendo los avances y reforzarlos.

h. La investigación – acción es integradora, en el sentido que permite ser flexible según sea la necesidad del problema objeto de estudio.

i. Se requiere el dialogo abierto con los participantes.

La Investigación – Acción (McKernan, 1999 y Pérez, 2002), tiene ciertos rasgos en que los autores coinciden, como por ejemplo:

- Se orienta hacia la transformación de la realidad.
- Integra teoría y práctica, como un círculo virtuoso que se nutre y se reconstruye de manera permanente.

- El colaborativa y grupal, puesto que requiere de las interacciones para reflexionar, retroalimentar y mejorar.
- Problematisa la realidad y busca soluciones en el mismo escenario.

Dentro de las técnicas del método se seleccionaron dos instrumentos: cuestionario de preguntas abiertas y grupo focal (denominados por algunos autores como grupos de discusión).

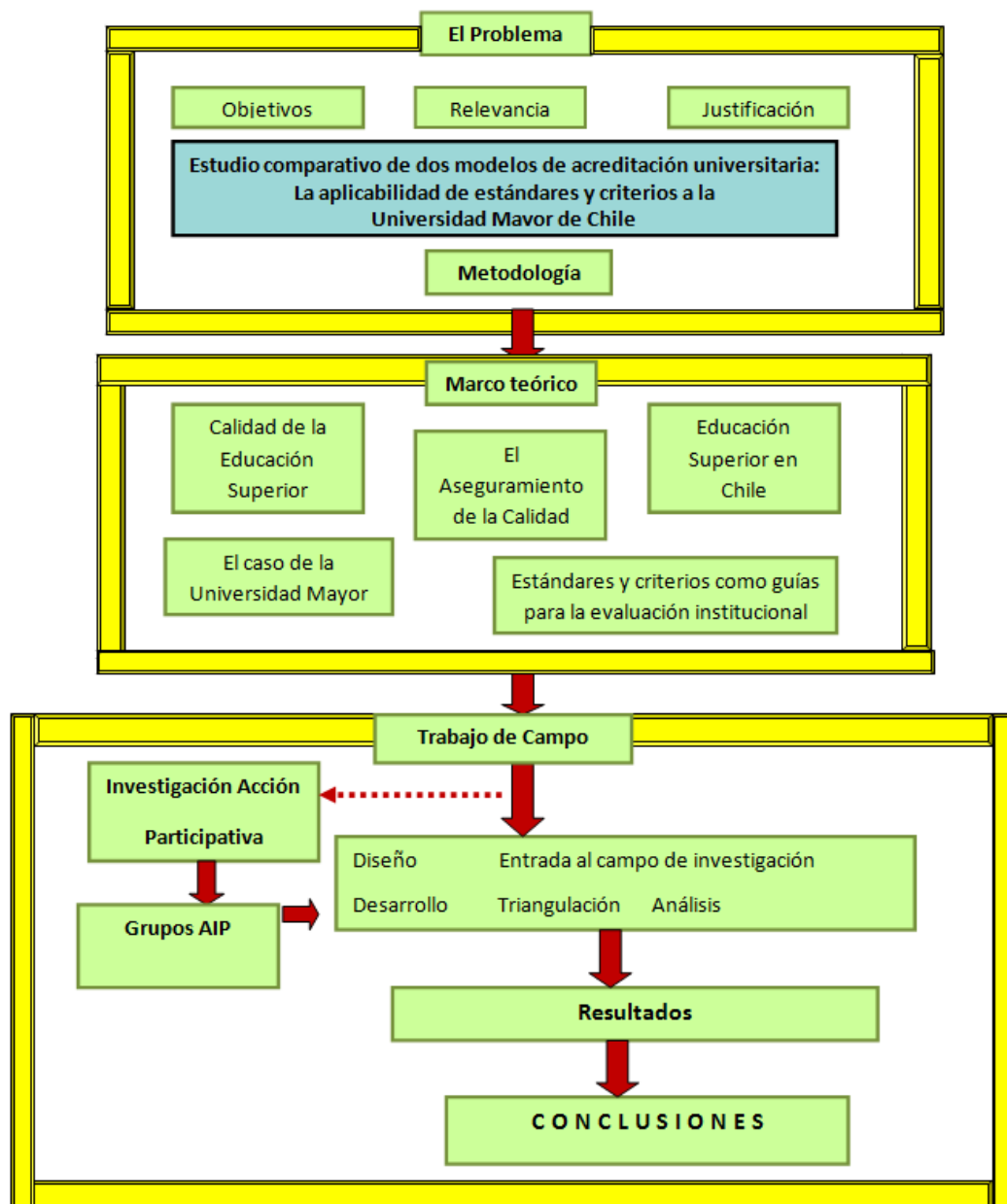
### **Pasos de la investigación**

Además de lo ya expuesto, que conlleva las grandes definiciones se requirió para programar y estructurar el trabajo definir las fases del proceso de investigación de manera de darle secuencia al diseño de la investigación. A saber las fases definidas fueron:

- Selección del tema a investigar, las interrogantes, el problema y objetivos.
- Revisión del contexto y escenario de la investigación.
- Seleccionar el método de trabajo.
- Recolección de los datos.
- Procesamiento y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.
- Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones.
- Redacción del informe.

Para el investigador no es tarea fácil adscribirse a ciertos métodos y técnicas sin antes definir el método de trabajo, por lo tanto, a continuación se presenta la secuencia conceptual, organizativa y operativa que sigue este estudio. (Ver Figura 7)

**Figura 7: Pasos de la investigación.**



Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. Diseño de la investigación

Es necesario en el diseño de la investigación fundamentar la selección del método y caracterizar brevemente los procesos básicos que se ven implicados, como lo son el rigor, la selección muestral, los instrumentos, la entrada al campo de investigación, la triangulación y la selección de los participantes.

#### 4.3.1. Rigor

Un aspecto que es importante de tener presente en el diseño de la investigación es el rigor de la misma. En la literatura existe una multiplicidad de conceptos para explicar lo que se entiende por rigor científico en el campo de los métodos cualitativos.

Como elemento común destacan la búsqueda de criterios de calidad, como lo son la credibilidad, pertinencia, fiabilidad, objetividad (Lincoln y Guba, 1985; Pérez, 2003).

Entre estos aspectos la suficiencia de los datos, es decir que la calidad de la investigación está dada por la cantidad de datos más que por el número de sujetos. Cuando se llega a la convicción de que la nueva información no aporta nuevos antecedentes sobre el objeto de estudio, lo que se denomina saturación teórica, entonces se sabe que no es necesario continuar.

La fiabilidad y la objetividad, se refieren a que se deben hacer las especificaciones previas de manera de que si bien siempre el objeto de estudio estará sometido a la interpretación del investigador, esta especie de “interferencia” sea dentro de márgenes que aseguren la consistencia y pertinencia.

La pertinencia por su parte, hace alusión a que los métodos, los datos, los análisis y las conclusiones deben responder a los objetivos del estudio, entendiendo que las situaciones emergentes son parte de la misma consistencia.

Para que haya rigor debe haber apertura y flexibilidad, lo que lleva a seleccionar solamente la información que responde a las necesidades teóricas de estudio y a lo que se busca responder.

#### **4.3.2. Selección muestral**

En el enfoque cualitativo el muestreo representa la toma de decisiones respecto a los informantes, su contexto, los casos y circunstancias de la realidad del objeto de estudio. “En los diseños de investigación que utilizan definiciones a priori de la estructura de la muestra, las decisiones del muestreo se toman con vistas a seleccionar casos o grupos de casos.” (Flick, 2007, p.72)

Lo anterior explica que las muestras en los estudios cualitativos no quedan cerradas a priori, más bien permiten ajustes iniciado el trabajo de campo. Por esta razón en esta investigación el proceso de confección de la muestra se definió bajo ciertos criterios preestablecidos, de manera de conformar una muestra inicial, no cuantificable pero que asegurará que los sujetos participantes cumplieran condiciones necesarias para el estudio.

La muestra se desprende de una unidad mayor que es el universo y la población.

El universo define a todos los posibles sujetos que pueden relacionarse al estudio. En el caso de la investigación es la comunidad de la Universidad Mayor de Chile, la que está conformada por directivos superiores, profesionales, académicos, administrativos y estudiantes.

La población, por su parte, la conforman el conjunto de sujetos que son susceptibles a ser seleccionados para analizar un fenómeno o situación, puesto que tienen características particulares relacionadas al objeto de estudio.

En esta investigación la constituyen personas- directivos, docentes y administrativos- que participaron directamente en las comisiones de autoevaluación (Grupos IAP), puesto que pueden aportar de manera más profunda con sus percepciones y opiniones. En especial interesa que la población tenga funciones de gestión administrativa al servicio de lo académico o directamente en gestión académica.

Así se llega a la muestra que se refiere al conjunto de sujetos seleccionados. Hernández, Fernández y otros (2014) define la muestra como un subgrupo de la población o como “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características...” además son claros al indicar que “...pocas veces es posible medir a toda la población, por lo que obtenemos o seleccionamos una muestra y, desde luego, se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 240)

En esta investigación la muestra es no probabilística puesto que la elección depende de los criterios definidos. La selección depende de la toma de decisiones del investigador y de la voluntad de los participantes.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) la muestra no probabilística o dirigida “corresponde al subgrupo de la población en donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 241)

Si bien en las investigaciones cualitativas se pueden identificar diferentes tipos de muestreo, según el estadio de la investigación (Flick, 2007), en este caso y producto del diseño solo se hará referencia al muestreo de casos y de grupos de casos de acuerdo a la técnica utilizada.

Para esta investigación la muestra se seleccionó a partir de un conjunto de criterios que aseguraron la significatividad de la población. Los informantes

definitivos o “informantes claves”, permiten asegurar la representatividad y fijar el control del proceso (Flick, 2007; Pérez, 2003).

Entre las características de la muestra se debe destacar que los participantes con los conocimientos y experiencia en torno al objeto de estudio; que estén dispuestos a participar en la investigación aportando con ideas, reflexiones, opiniones o lo que se requiera según la técnica (Flick, 2007; Pérez, 2003).

Para seleccionar la muestra los participantes debían tener las siguientes características:

- Vínculo contractual con la Universidad Mayor de manera de ser representativos institucionalmente.
- Experiencia en procesos de acreditación institucional y/o de carrera, por haber participado en comisiones de autoevaluación institucionalmente o en las carreras de desempeño.
- En el caso de los Grupos IAP, podía responder el cuestionario de preguntas abiertas, todo funcionario que participó en el proceso de autoevaluación de su unidad de servicios o administrativa de desempeño.



- Aceptar ser grabados o utilizar las transcripciones de sus diálogos, así como la información que respondieron en los cuestionarios escritos.

Otro aspecto que es relevante de mencionar es que se debe definir el momento en que se cerrará la fase de obtención de datos y se procederá a salir del escenario de investigación Flick (2007), haciendo referencia textual de Glaser y Straus (1967, p.61), indica que proponen el criterio de “saturación teórica” y señalan que “El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría en la saturación teórica de esta. Saturación significa que no se encuentran datos adicionales” Flick (2007, p.78) y añade, que “El muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la “saturación teórica” de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo” (Flick, 2007, p.79).

Denzin mencionado por Flick (2007, p.81) propone “estudiar “el mismo fenómeno en momentos y lugares diferentes y con distintas personas”, donde aplica el muestreo teórico “como una selección e integración deliberadas y sistemáticas de personas y grupos dispersos y entornos temporales y locales.”

#### **4.3.3. Categorización y codificación**

La decisión metodológica hace necesario definir las variables puesto que esto se relaciona con los procedimientos e instrumentos que se utilizarán para aproximarse al objeto de estudio.

En el caso de los métodos cualitativos, la categorización y codificación de los datos lleva a identificar y clasificar bajo ciertas unidades. De esta forma las unidades son minuciosamente revisadas y ordenadas, de manera que la clasificación proporcione las categorías de contenido.

“La categorización en este procedimiento se refiere al resumen de estos conceptos en conceptos más genéricos y a la elaboración de relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o las categorías y los conceptos superiores” (Flick, 2007, p. 193).

La codificación puede ser de dos tipos: Teórica o temática. Esta última se utiliza cuando los grupos que se estudian se definen a priori y se relacionan a la pregunta de investigación. Además son apropiados para los estudios de casos porque es justamente con el análisis del caso su punto de partida (Flick, 2007).

La codificación teórica es el otro procedimiento, se trata de analizar los datos que se han recogido para desarrollar una teoría fundamentada. Este es el caso de este trabajo de investigación (Flick, 2007).

Flick (2007) señala que existen dentro de la codificación teórica, tres tipos de codificaciones: abierta, axial y selectiva. Estas formas son vistas como maneras diferentes de manejar los textos orales, siendo complementarias entre sí y donde la secuencia temporal no es lo importante.

**Codificación abierta:** Expresa los datos y fenómenos recogidos en el trabajo de campo en conceptos. Dicho de otro modo, el texto que representa una expresión verbal o discurso se clasifica en unidades según su significado.

Estos códigos se deben agrupar en torno a fenómenos que emergen de los mismos datos, los que son relevantes para la pregunta de investigación o para construir la teoría emergente.

Por último, en la codificación abierta, las categorías resultantes se relacionan a nuevos códigos, los que son más abstractos y representan el contenido de una categoría y que ayudan a tener una referencia de la categoría que los clasifica (Flick, 2007).

Strauss y Corbin (1990), se han dedicado a profundizar en la teoría que avala estos tipos de codificaciones. Ellos señalan que “Los conceptos son los elementos básicos de la teoría. La codificación abierta es el método de la teoría fundamentada, es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones.” (Strauss y Corbin, 1990, p.74)

**Codificación Axial:** Corresponde a la diferenciación de las categorías realizadas en la codificación abierta. Se trata de relacionar las categorías ya identificadas y otras nuevas, lo que da paso a las subcategorías.

“La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría” (Stauss y Corbin, 1990, p.144).

**Codificación Selectiva:** Se trata de elaborar la categoría central en torno a la que se agrupan e integran las otras categorías relacionadas y obviamente definidas con anterioridad.

Strauss y Corbin (1990) señalan que en este paso se elaboran realmente el “relato del caso”. Es aquí que la “saturación teórica” ocurre, puesto que en la interpretación de los datos y cualquier integración o relación de una categoría adicional o subcategoría ya no proporciona nueva información o conocimientos.

La categorización en términos generales, permite agrupar ciertos tópicos en los criterios definidos previamente. Cada unidad clasificada recibe un código que les es propio según la categoría a la que pertenece. El código es una “etiqueta” donde se agrupan todas las unidades que pertenecen a la misma “etiqueta” de la categoría (Flick, 2007).

El proceso de categorización implica seguir los siguientes pasos:

- Separar las unidades.
- Identificar con un código las unidades para proceder a su clasificación.
- Agruparlas según los códigos.

Las categorías de análisis deben tener algunas características que aseguren el rigor propio de un trabajo científico:

- Pueden ser predefinidas o ser generadas durante el análisis de las unidades, en este último caso se trata de un procedimiento inductivo.
- Pueden establecerse a partir del marco conceptual de la investigación, los objetivos, los instrumentos de investigación o de otras fuentes o investigaciones.
- Debe ajustarse al sentido de objetividad, cuidando de no manipularlas bajo el juicio o punto de vista del investigador, sin considerar el contexto o escenario y el objeto de estudio.
- Deben ser pertinentes a los objetivos y a los contenidos que agrupan.
- Las categorías deben poder cubrir la mayor parte de las unidades de datos y cada una de estas puede ser contenida en una sola categoría.

Actualmente existen programas informáticos que apoyan al investigador en el análisis cualitativo, lo que no solo favorece la tarea de reducir los datos sino además reducen los costes de tiempo y recursos de la investigación.

#### 4.3.4. Instrumentos

##### A) Instrumento I: Grupo Focal

Después de analizar diferentes técnicas se optó por otra técnica de recogida de datos: el grupo focal, cuyo propósito principal es centrar la atención en la experiencia vivida, entendida como la representación o comprensión de la persona respecto a lo que hace, hizo o hará (Canales, 2006). Para este autor el objetivo de esta técnica es "...el análisis e interpretación de los sentidos de la acción" (Canales, 2006, p.279).

Dicho de otro modo, esta técnica cualitativa corresponde a una discusión abierta, pero que el moderador debe planificar anticipadamente de manera de abordar un tema específico de interés y que permitirá durante su desarrollo recoger las percepciones de los participantes sobre ese tema en específico.

En esta investigación interesa conocer respecto de los actores relevantes, su percepción de la experiencia vivida durante los procesos de autoevaluación conducentes a la acreditación y como ello ha repercutido en el devenir de sus actividades al interior de la Universidad Mayor. Esto permite no solamente conocer como ha ocurrido la acción, sino como la interpretan y comprenden los actores involucrados y desde esa experiencia se levanta información que permite retroalimentar la toma de decisiones en esta materia. Tomar como un elemento de importancia a los sujetos involucrados es clave para comprometer y responder de mejor manera al desafío del mejoramiento de la calidad puesto

que es un proceso humano que involucra a los actores del proceso. Ellos podrán con su testimonio reconstruir lo que han vivido, conocen o saben.

Para Canales (2006) el grupo focal tiene ciertas características que permiten dar cuenta de la conveniencia de utilizarlo, a saber son: Se puede acceder al conjunto de saberes con que los actores se orientan en sus acciones y permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la vivencia. Según Sandoval (2002) los grupos focales reciben:

“...su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante de sujetos desde el punto de vista de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho.” (Sandoval (2002, p.146)

El trabajo se planificó siguiendo los siguientes pasos: a) Se determinaron las características de los participantes. b) Los grupos se constituyeron de entre seis y ocho personas, teniendo representación en el proceso de acreditación institucional. c) Se elaboró un guión o pauta para orientar el trabajo de moderador del grupo focal. d) Se realizaron las invitaciones a participar el día

de reunión del grupo. e) Se determinó el nivel de involucramiento de la investigadora como moderadora (Sandoval, 2002).

Para elaborar el guión se tomaron en cuenta las características señaladas por Sandoval (2002), citando a Morgan (1988), a saber:

- “Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes.
- Proveer datos lo más específicos posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.” (Sandoval, 2002,p.146)

El uso del material transcrito es confidencial, por lo que no se utilizó nombre o cargo para su individualización. Los participantes se codificaron numéricamente y luego para que su identificación fuera más clara, se explicitó de la siguiente manera: Entrevista experto (indicando el número correspondiente, que va desde el 1 al 4); Informante clave (IC) explicitando si corresponde al Comité de Autoevaluación o Grupo Focal.

Las preguntas fueron elaboradas siguiendo la estructura de categorías, de manera de facilitar su codificación posterior.



Para elaborar el instrumento que guío el grupo focal se procedió a elaborar una matriz en la que se correlacionaron las interrogantes de la investigación, los objetivos, el marco teórico y las categorías, de esta forma se cuidó de dar coherencia interna al guion que se utilizó. (Ver Tabla 25)

Los criterios de credibilidad y dependencia se aplican en la contrastación de las interrogantes de la investigación, con los objetivos específicos y preguntas seleccionadas para el grupo focal. Para asegurar la validez de las interrogantes se consultó a una metodóloga, de manera de tener un juicio de experto. Ella revisó la coherencia y pertinencia de las preguntas en el contexto de los objetivos planteados.

La tabla 25, representa una forma de coherencia interna y aplicación de rigor científico, tal como se había señalado al inicio de este acápite.

**Tabla 25: Matriz de coherencia interna de los instrumentos.**

Interrogantes	Objetivos	Dimensiones	Instrumento I	Instrumento II
¿Cómo se realiza la autoevaluación institucional en la UM para las acreditaciones?	Elaborar un marco referencial que permita conceptualizar los modelos de acreditación más utilizados en Estados Unidos, Europa y América Latina y las principales tendencias en materia de	Mecanismos y procedimientos para apoyar la acreditación	Grado de conocimiento de la existencia a nivel interno.	Grado de conocimiento de existencia a nivel interno.

	aseguramiento de la calidad institucional.			
¿En qué aspectos de la organización institucional influye la aplicación de dos modelos de acreditación en la UM?	Describir dos modelos de acreditación de la calidad universitaria: el de la <i>Middle States Commission on Higher Education</i> (MSCHE) y el de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).	Influencia de la acreditación en la UM.	Influencia interna	Influencia interna
	Identificar los parámetros de evaluación institucional que midan aspectos comunes de la organización y que por lo tanto son comparables entre sí: los estándares de la <i>Middle States Commission on Higher Education</i> (MSCHE) y los de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).	Parámetros de evaluación: criterios y estándares.	Parámetros de evaluación.	Parámetros de evaluación.
¿Qué ventajas y desventajas presenta la aplicación de	Describir los principales impactos de los procesos de acreditación	Impacto del aseguramiento de la calidad	¿Cómo repercute el proceso de acreditación institucional en	Estudio Cuestionario: preguntas abiertas.

dos modelos de acreditación institucional en la UM?	nacional e internacional al interior de la Universidad Mayor, según la percepción de algunos directivos u otros actores relevantes.		los procesos de acreditación de las carreras?	
¿Qué implicaciones prácticas sobre el devenir de su actividad perciben los actores relevantes, respecto de la aplicación de dos modelos de acreditación en la UM?	A partir de los resultados obtenidos en el estudio, determinar las fortalezas y debilidades de la aplicación tanto de los estándares de la <i>Middle States Commission on Higher Education</i> (MSCHE) como los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en la U Mayor.	Apoyo de VRA y AC a la acreditación.	¿Cómo me ha apoyado la VRA y AC en el proceso de acreditación?  ¿En qué me ha apoyado?  ¿Para qué me ha apoyado?	
		Repercusión de la acreditación en carreras	¿Cómo los procesos de Aseguramiento de la Calidad han impactado en la Escuela?	
		Acreditación anterior Vs actual.  Aspectos a mejorar o cambiar en la siguiente acreditación.	¿De lo hecho que haría distinto en el siguiente proceso?	Cuestionario: preguntas abiertas.

Fuente: Elaboración propia.

## B) Instrumento II: Cuestionario con preguntas abiertas

Los cuestionarios son instrumentos de recogida de datos que se utilizan en la investigación de carácter cualitativo. Se enmarca dentro de las técnicas de encuestas. Consiste en un conjunto de preguntas sobre ciertos fenómenos, hechos o situaciones, que interesan al investigar y que esperan sean respondidas por el entrevistado o encuestado (McKernan, 1999).

Las preguntas abiertas son mejores para explorar opiniones menos formadas e intentar conocer el marco de referencia de los individuos encuestados. “El propósito principal de la respuesta abierta es dar libertad a la persona para contestar; así este tipo de preguntas sondea o plantea problemas, pero no estructura una respuesta” (McKernan, 1999, p. 147).

Este instrumento permite conocer ideas, percepciones, motivaciones. Para esto se pueden construir diferentes tipos de preguntas. Entre estas se cuentan:

- **Dicotómicas:** Son el tipo de preguntas que utilizan dos variables, indicando presencia o ausencia de algo. Por ejemplo Sí o No.
- **Selección Múltiple:** Son preguntas que presentan una serie de respuestas para que el entrevistado seleccione. Su selección puede ser de dos o más respuestas entre la serie dada.

- **Abiertas:** son preguntas donde el entrevistado responde libremente de acuerdo a su experiencia, opinión, creencias o lo que considere apropiado.
- **Cerradas:** Son preguntas que presentan una serie de respuestas y el entrevistado solamente selecciona una de ellas, la que le parece más pertinente o apropiada.

Para estructurar el cuestionario se tuvieron algunas consideraciones presentes, estas son:

- Se utilizó un número reducido de preguntas.
- Las preguntas se probaron a modo de pilotaje y formaron parte de la validación del instrumento del sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas.
- Se utilizó un lenguaje directo y sencillo. Se aprovechó la capacitación entre pares realizada.
- Las preguntas fueron de construcciones cortas y neutrales.
- Se siguió en su presentación la misma lógica de los criterios de calidad que forman parte del sistema mencionado.

El cuestionario fue auto administrado. Los participantes de los grupos IAP respondieron voluntariamente.

### C) Instrumento III: Entrevista

La entrevista es un instrumento útil para recoger datos. El procedimiento es muy similar al del cuestionario, con la diferencia que quién responde lo hace cara a cara con el que pregunta, existiendo un contacto personal, que permite observar y complementar la entrevista con algunas preguntas y anotaciones por parte del investigador (McKernan, 1999, p. 147).

“La entrevista de investigación (*research interview*), entendida como la técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio.” (Valles, 2000, p.181)

Valles (2000) menciona a una serie de investigadores que han contribuido a través de sus publicaciones a definir y categorizar las entrevistas. Estas clasificaciones responden a diferentes criterios: si son estandarizadas o no lo son; el grado de estructuración. Así menciona a Gordon (1969); Denzin (1970); Becker, Geeer, Hughes y Stauss (1961).

Las entrevistas según McKernan (1999) pueden ser de tres tipos:

- **Estructuradas:** Se realiza a través de una serie de preguntas específicas o dirigidas, donde el entrevistador sólo se ciñe por las preguntas elaboradas.
  
- **Semiestructuradas:** Las preguntas están predefinidas y específicas pero permite al entrevistador o investigador plantear nuevas interrogantes o

problematizar, de acuerdo a cómo se va desarrollando la entrevista, de manera de complementar o ahondar en una cuestión que se visualiza como atingente al objeto de estudio.

- **No estructuradas:** No se elaboran preguntas específicas, más bien se dialoga y en la medida que el propio entrevistado plantea problemas, el entrevistador va ahondando y solicitando mayores explicaciones.

El tipo de entrevista seleccionada para esta investigación es la semiestructurada puesto que permite elaborar las preguntas de acuerdo a las necesidades del propio estudio, pero además facilita complementar a través del diálogo los datos para asegurar una efectividad de la triangulación.

#### 4.3.5. Entrada al campo de investigación

En este momento tan importante para la investigación, se recogen los datos para proceder a la codificación. En el caso de este trabajo de investigación se realizó el grupo focal que era relevante para recoger las percepciones del grupo directivo – directores, coordinadores y académicos que han participado en diferentes comisiones de autoevaluación.

En el caso del cuestionario, fue aplicado a los grupos, en el periodo de desarrollo de trabajo de los grupos IAP.

Se debe indicar que para no tener problemas de representatividad institucional y poder utilizar los datos, además de la autorización solicitada a los participantes, se explicó los propósitos a la autoridad responsable que corresponde al Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad y se solicitó la correspondiente autorización de manera anticipada. Con esto se evitó cualquier interferencia que pudiera afectar a la aplicación de la técnica o al uso de los resultados.

#### 4.3.6. Triangulación

La triangulación es un procedimiento de la metodología cualitativa que permite contrastar diferentes perspectivas, establecer la validez del estudio, comparar datos, técnicas, teorías, instrumentos, entre otros, siendo uno de los más importantes exponentes Denzin (1989). Se suele utilizar para establecer explicaciones sobre el objeto de estudio, fenómenos o hechos relacionados a percepciones, actitudes, funcionamiento de grupos o de organizaciones (Flick, 2007).

Elliot (1978) citado por McKernan analiza la triangulación como “una teoría del método para la autoevaluación dentro de un sistema profesional-democrático.” (McKernan, 1999, p.206)

En la literatura especializada se enuncian diferentes clasificaciones de triangulación, la mayoría de ellas basadas en las propuestas por Denzin en la década de los 70 y que mantiene vigencia (Triangulación teórica, de datos,



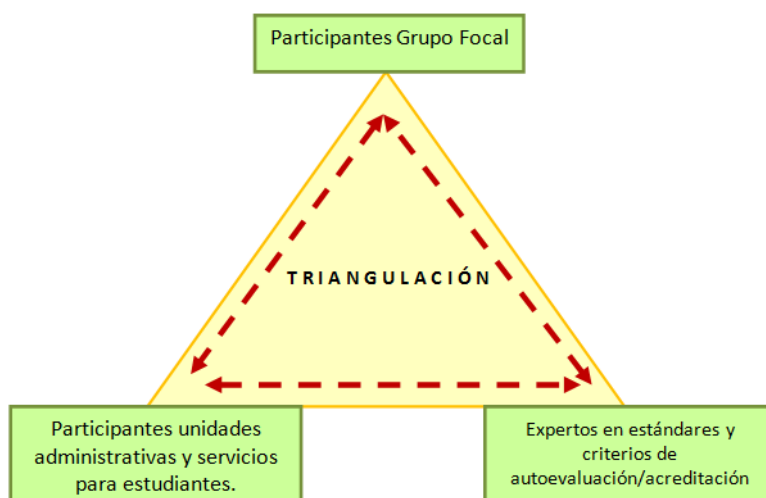
metodológica, de investigadores, de tiempo, de participantes, etc.) Nuevos investigadores han propuesto otras clasificaciones pero todas surgen de la base común de los orígenes (Flick, 2008).

Para efectos de esta investigación interesa la triangulación de participantes, puesto que se recogieron percepciones de diferentes informantes claves a través de dos instrumentos, en momentos diferentes y se hizo necesario analizar dichos datos para verificar concordancias o discrepancias entre los hallazgos, respecto al objeto de estudio. La triangulación es metodológica “llevada a cabo recogiendo datos por múltiples métodos de investigación.” (McKernan, 1999, p.206)

Al finalizar la aplicación, procesamiento y análisis de los instrumentos I y II, se realizaron las entrevistas a expertos, los que conocen los criterios de la CNA-Chile y los 14 estándares de la MSCHE, a modo de verificación y contratación. Estos expertos fueron entrevistados pero su identidad se mantendrá anónima.

En la Figura 8 se presenta un esquema de la triangulación.

**Figura 8: Etapas del proceso**



Fuente: Elaboración propia.

Según el esquema se establecieron por cada cargo o función cierto nivel de los datos, de manera de discriminar entre los directos o primarios, los relacionados o secundarios y los de contratación que corresponde a expertos. Estos responden a los objetivos de la investigación. Esto queda reflejado en la siguiente tabla:

**Tabla 26: Niveles e informantes para la triangulación.**

Cargo o función del informante	Nivel de los datos
Director de Carrera Director docente Coordinador académico Docente	Directo o primario (N1)
Funcionarios administrativos o de servicios a los estudiantes	Relacionados o secundarios (N2)
Expertos en autoevaluación y acreditación	Contrastación (N3)

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos niveles representa ciertos perfiles de los participantes, dados por su cargo o función, los que tienen ciertas características que los hacen necesarios como participantes activos en la investigación. A continuación se explicitan algunas de las características que fueron tomadas en consideración:

- **Directo o primario (N1):** Este grupo de participantes lo conforman personas que por sus funciones o cargos participan o han participado en procesos de autoevaluación y acreditación desde el año 2011 al 2013. No se consideraron otras autoridades o cargos superiores porque están implicados indirectamente en la operación de los procesos, desde una posición más bien directiva y por tanto jerárquica y con conflicto de intereses, lo que puede afectar la participación del grupo directo y los resultados del trabajo de investigación.

- **Relacionados o secundarios (N2):** Este grupo de participantes si bien no son directos, tienen menos manejo conceptual respecto al objeto de estudio. Sin embargo, desde la experiencia de su propio trabajo comparten y colaboran en forma directa en los procesos de gestión académica y administrativa, dos áreas importantes en los procesos de autoevaluación y acreditación.
- **Contrastación (N3):** Este grupo, más reducido, lo constituyen expertos internos a la institución y que tiene conocimiento de los estándares internacionales de la MSCHE y de la CNA - Chile. En muchas ocasiones ellos son los que guían y asesoran diferentes etapas de los procesos de autoevaluación y/o acreditación.

#### 4.3.7. Desarrollo del trabajo de campo

Este apartado solamente establece que cuando se hace el diseño de la investigación se hace necesario idear no solamente la entrada al campo de investigación sino que contemplar los tiempos, espacios, recursos, etc.

En el desarrollo del trabajo de campo se aplican los instrumentos y pone en práctica el diseño en su conjunto. En este momento se recogen los datos por lo tanto se requiere prever los mecanismos donde se almacenarán, como se transcribirán, etc.

En el caso de la investigación, se realizó el grupo focal donde participaron el grupo N1 y en un primer momento de exploraron los datos, pero el análisis se realizó con posterioridad apoyado de herramientas informáticas que están al servicio de los métodos cualitativos. (Ver anexo 9 y 10)

El grupo N2 participó respondiendo el cuestionario de preguntas abiertas, las que se recogieron, categorizaron para proceder a su análisis con apoyo de la herramienta informática. (Ver anexo 6 y 7)

El grupo N3 fue el último en que se buscó recoger datos a través de una entrevista, con la misma orientación del aplicado en los otros grupos de manera de contrastar la información en el análisis. (Ver anexo 11 y 12)

#### **4.3.8. Codificación, categorización y procesamiento: ATLAS.ti**

Una tarea previa a la codificación es la transcripción de los registros obtenidos en la aplicación del instrumento.

La codificación y la categorización son fundamentales para identificar y ordenar bajo un mismo tópico. Permite de la larga transcripción del audio, transformado en códigos textuales, realizar una reducción de ciertas unidades bajo un solo concepto que representa a ese conjunto de unidades relacionadas.

Para efectos del procesamiento, se trabajó con la herramienta informática ATLAS.ti, la que posibilita realizar un procesamiento y buscar relaciones de manera rápida, con bajos costes y fiabilidad.

El sistema permite organizar el texto ya transcrito y codificar las unidades; facilita el análisis e interpretación a través de la selección, codificación y comparación de unidades significativas y relacionadas hasta llegar a la saturación teórica.

Finalmente proporciona una red o un conjunto de mapas conceptuales que dan cuenta de las categorías en análisis, en la cual se conectan visualmente relaciones que llevan a la construcción de conceptos y teorías.

#### **4.3.9. Análisis de datos y resultados**

Al analizar los datos lo que se está realizando es buscar explicaciones y otorgar significados a una cantidad de información, debidamente seleccionada, identificada y clasificada, proveniente del trabajo de campo y producto de la categorización. Lleva necesariamente implicado, encontrar relaciones, significados conceptuales conducentes a los resultados y conclusiones.

En el caso del enfoque cualitativo, el análisis parte desde la recogida de los datos en el trabajo de campo y continúa hasta finalizar o agotar todas las posibilidades.

En el análisis se pueden utilizar información contenida en más de una categoría (metacategorías) puesto que el investigador supone o verifica que tienen elementos comunes.

Por su parte, los resultados pueden ser representados a través de gráficas o redes conceptuales, que muestren los datos y las relaciones, de modo de visualizar, las categorías, las interconexiones entre conceptos y contenidos.

#### **4.3.10. Contrastación, fiabilidad y validez**

Las investigaciones que se realizan bajo un enfoque cualitativo suelen ser criticadas por que la poca objetividad y muchos aspectos que parecen “poco controlables”. Existe abundante literatura que explica y da argumentaciones de la polaridad entre enfoques, métodos y técnicas en que se contraponen lo cuantitativo y su precisión en desmedro o descalificación de lo cualitativo.

Sin embargo, esta tendencia hace ya varias décadas ha ido cambiando progresivamente y se le ha ido dando a lo cualitativo un status importante y una posición científica que ha demostrado que los mitos respecto a la falta de objetividad y transparencia en sus métodos son solamente eso: mitos.

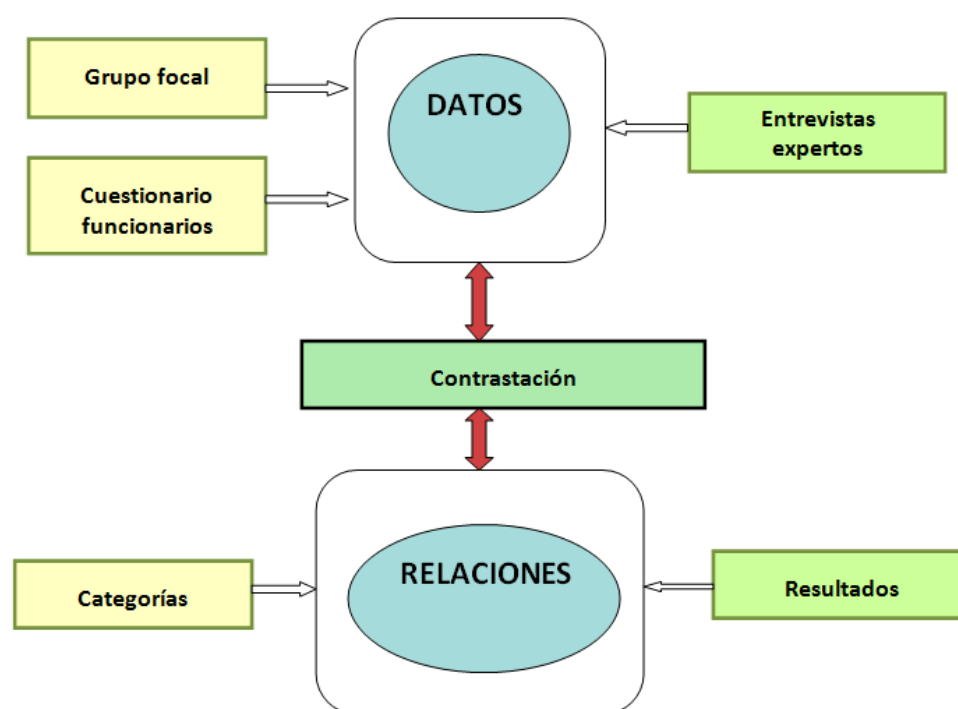
En la investigación cualitativa la calidad de la misma está dada por la validez y fiabilidad que puede verificarse en la investigación. En este caso para asegurar el rigor se aplicó el cuestionario a expertos con el propósito de

ampliar la perspectiva y generar planteamientos que respondan a la diversidad y pluralismo que permita responder a las interrogantes y objetivos del presente estudio.

De esta forma se puede recoger una amplitud de percepciones y puntos de vista que permiten confirmar los resultados del cuestionario aplicado a los funcionarios de unidades de servicios y administrativas y a los del grupo focal. Todo lo anterior le da validez y fiabilidad a la investigación.

El esquema siguiente presenta la contrastación de la que se ha hecho referencia.

**Figura 9: Contrastación: fiabilidad de los datos y validez de los resultados**



Fuente: Elaboración propia.



La fiabilidad representa la consistencia entre los datos obtenidos y la validez a las interpretaciones que realiza el investigador y las relaciones, interconexiones o dependencias que se pueden extraer en el análisis, siempre a la luz de las interrogantes y objetivos del estudio.

No se trata de darle el sentido que se da a la fiabilidad y validez de los métodos cuantitativos, solamente se realiza esta prueba de rigor como una manera de asegurar que los datos y las relaciones que se establecen tienen por una parte una cierta estabilidad y congruencia, puesto que permite tener una aproximación al objeto de estudio de diferentes fuentes y se esperaba llegar a establecer relaciones entre lo que se logró como resultado en la primera aproximación (grupo focal y cuestionario a funcionarios), con la aplicación de la entrevista de preguntas abiertas a expertos.

## **CAPITULO V: Desarrollo del proceso metodológico de la investigación**

El desarrollo de la investigación da cuenta del proceso realizado, el que fue previsto en el diseño para servir de guía, pero que tuvo elementos emergentes y activos propios de un trabajo bajo el enfoque cualitativo, los que aparecieron en diferentes momentos o etapas del proceso de indagación, de dialogo y de reflexión.

En este capítulo se describe como se fue ejecutando el diseño de la investigación, donde se ha realizado un esfuerzo por destacar las fortalezas y debilidades del diseño así como las limitaciones.

### **5.1. Entrada al campo de investigación**

El campo de la investigación es la Universidad Mayor de Chile, constituida por una estructura de gobierno central, facultades, escuelas de pregrado, postgrado y una serie de unidades que apoyan a las unidades académicas en lo que respecta a servicios estudiantiles y administración. Además de centros de investigación y de estudios.

El aporte logrado a través de la metodología de Investigación – Acción Participativa (IAP) representa una ayuda a la mejora continua y esa fue la razón concreta que logró la atención sobre este trabajo de investigación, por lo que se obtuvieron los permisos para intervenir y recoger datos, donde el

compromiso fue por una parte, aportar al análisis institucional y beneficiar a la institución con los resultados y por otra, participar en la reflexión interna de la organización siempre al servicio de la mejora.

De igual manera la realización del grupo focal contó con las facilidades y los participantes aportaron con disposición y compromiso. Se valoró el espacio de reflexión y dialogo que se generó, lo que fue explicitado por varias personas.

La participación que se logró fue amplia y se establecieron procedimientos para mantener el anonimato de las opiniones y respuestas de cuestionarios, lo que fue un compromiso explícito con las diferentes audiencias. Esto permitió que la participación fuera abierta y con libertad de expresión.

## **5.2. Descripción del campo de investigación**

Es sistema universitario chileno se ha visto enfrentado en las últimas décadas a una expansión acelerada y se puede decir que impulsada por las propias políticas públicas. Estas fomentaron el aumento de cobertura en la educación terciaria, lo que por cierto impacto en ese mismo sentido al sistema universitario.

En respuesta a este escenario, se crearon instituciones universitarias privadas, que partieron con regulaciones dispuestas en la ley pero que al poco andar dichas regulaciones parecieron insuficientes, lo que fue llevando a la generación de estrategias destinadas al aseguramiento de la calidad, llegándose a promulgar la Ley N°20.129 que formalizó la lógica de un sistema

que incluyó la acreditación institucional voluntaria, de carreras y programas de postgrado. En el caso de las carreras se instauró la acreditación obligatoria solamente para educación y medicina.

La Universidad Mayor, institución universitaria privada comenzó su funcionamiento en el año 1988. Desde ese entonces a ganado un sitio en el país y a realizado importantes esfuerzos por asegurar la calidad de la educación que reciben sus estudiantes. Ha pasado dos acreditaciones institucionales nacionales y una internacional; cuenta con 16 carreras de pregrado acreditadas, además de haber realizado un proceso similar con seis programas de especialidades médicas. Internacionalmente ha acreditado cuatro carreras. En definitiva la universidad tiene la experiencia institucional de haber realizado cerca de 30 procesos de autoevaluación entre todos los tipos de acreditaciones.

Esta universidad no ha estado en todos los ranking de calidad del país, porque solamente a contar del año 2014 está entregando la información necesaria para ser incluida en la mayoría de ellos.

El proceso de autoevaluación institucional realizado el año 2013 se extendió hasta el año 2014, programando la evaluación externa para el 2015. Dicho proceso tributó a la acreditación nacional con la CNA-Chile y a la internacional con la MSCHE.

Internamente la institución realiza un solo proceso de autoevaluación aunque para muchos académicos y expertos externos, se considera que es difícil trabajar con los criterios de la CNA-Chile y con los estándares de la MSCHE. Sin embargo, existen otros que consideran que es posible hacerlo. Para los agentes claves institucionales, esto es una práctica que sin ser explícita se hace y la experiencia indica que es posible.

La entrada al campo de investigación se realizó al iniciar el proceso de autoevaluación con el diseño y puesta en marcha del sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas. Con el método de Investigación – Acción Participante, se capacitó a los grupos y de esta forma se introdujo un lenguaje común, se aunaron criterios y se trabajó en grupos orientados a la mejora. Posteriormente se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas, para detectar los cambios, avances y percepciones de los participantes.

Esta experiencia es inédita, puesto que los procesos nacionales no exigen la participación tan activa de los funcionarios no académicos; para la agencia internacional la participación de este estamento es tan relevante como la de los directivos, académicos y estudiantes.

El contexto brevemente descrito da cuenta de la situación de la Universidad Mayor y como asumió el riesgo de la acreditación internacional vista desde su gobierno, como una oportunidad de mejora.

Para no ocasionar quiebres o algún tipo de conflicto a la hora de acceder al campo de investigación, se tomaron las medidas que se habían planificado.

Entre ellas:

- Se informó a las autoridades que debían dar las facilidades para acceder a la obtención y datos.
- Se explicitaron los objetivos y propósitos del estudio.
- Se realizó la capacitación del sistema de autoevaluación de unidades de servicios y administrativas a líderes de esas unidades.
- Se validó el cuestionario con una muestra de funcionarios para verificar su comprensión, estructura y factibilidad de aplicación al grupo muestral.
- Se validaron las preguntas que guiaron el grupo focal.
- Se explicitó a los participantes del grupo focal, las condiciones de uso y el tema de la confidencialidad de los datos obtenidos, lo que para ellos era relevante.

El sistema diseñado quedó instalado en la institución, lo que aportó puesto que fue una ganancia para colaborar con los cambios en que se había estado trabajando.

### **5.3. Perfil de la muestra**

Los informantes claves de esta investigación cumplieron con los requisitos estipulados en el capítulo anterior.

En el caso de los participantes en el proceso de IAP, la totalidad formaba parte de las unidades de servicios o de las administrativas y se agruparon en grupos de IAP o de autoevaluación de esas unidades.

En el caso del grupo focal de esta investigación, efectivamente como se señaló en el acápite dedicado a explicar el muestreo, las personas invitadas a participar contaban con ciertas características en común que favorecieron su participación porque el tema en que se focalizó la discusión les era significativo.

El grupo focal contó con la participación de los siguientes perfiles:

Directores de Escuela	<p>Son académicos de amplia experiencia y con estudios especializados, que bajo la dependencia del Decano. Planifican, organizan, coordinan y supervisan las actividades académicas y docentes de la Escuela. Ellos elaboran la planificación académica, presupuestaria y de dotación a partir del análisis académico, financiero y funcional, proponiendo a las autoridades correspondientes, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Universidad.</p> <p>Ejecutan las directrices en relación a la autoevaluación y evaluación de la Escuela, participando en la planificación e implementación de los procesos de acreditación, re acreditación nacional e internacional de la Escuela y la Universidad.</p>
Directores Docente	<p>Es un profesional del área a fin de la carrera, que apoya a la Dirección de Escuela en la planificación, programando y difundiendo actividades académicas y administrativas, especialmente lo relacionado a la gestión docente, antecedentes estudiantiles y evaluaciones. Apoya la gestión en centros de prácticas. Brinda atención permanente y preferente a profesores y estudiantes.</p>

<p>Coordinadores Académicos</p>	<p>Corresponden a docentes especializados que constituyen el nexo directo entre el Director y los docentes de la Escuela o Carrera en asignaturas a fines, en determinadas áreas académicas de los planes de estudio, o en las especialidades de cada carrera.</p>
<p>Docentes</p>	<p>Es un académico con dominio y experiencia en la disciplina. Planifica las actividades docentes de su responsabilidad. Realiza actividades de docencia directa en clases, cuyos contenidos están definidos en las planificaciones de asignaturas de cada periodo académico.</p>

En total se pudo triangular la información de 396 cuestionarios y 15 participantes al grupo focal.

En la última instancia se realizaron las entrevistas a un grupo de expertos por su experiencia en este tipo de procesos al interior de la Universidad Mayor, lo que también fue considerado en el diseño original de la investigación, con el propósito de hacer la constatación y asegurar la calidad de los datos.

Según Flick (2007, p.104) el experto “se integra en el estudio, no como un caso individual, si no como representación de un grupo de expertos específicos.”

La Tabla 27 presenta la distribución de los participantes según los niveles establecidos en el diseño de la investigación.



**Tabla 27: Distribución de los participantes.**

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Directo o primario	Relacionados o secundarios	Contrastación
Grupo focal	Cuestionario	Entrevista expertos
Nº de participantes:	Nº de participantes:	Nº de participantes: 4

Fuente: Elaboración propia.

La realización del grupo focal permitió profundizar el análisis sobre los efectos de la acreditación institucional y conocer las expectativas, supuestos y conocimientos que los sujetos tienen a partir de su experiencia.

Para introducir el grupo focal se proporcionó una breve presentación a los participantes, que no se relacionaba directamente con las preguntas, más bien se abordaron aspectos considerados fortalezas y debilidades detectados en los diferentes procesos de acreditación. Para esto se utilizaron Acuerdos de Acreditación emitidos por las agencias entre los años 2011 y 2013. De esta manera se realizó una aproximación sucesiva, debido a la singularidad del tema que favoreció la participación en el grupo focal.

El grupo focal se inició cuando la moderadora indicó el objetivo y además de explicar la metodología de trabajo, solicitó la autorización para grabar las intervenciones, las que serían transcritas para el procesamiento y análisis. Todos los participantes expresaron estar de acuerdo con el procedimiento.

En definitiva se respetaron aspectos relevantes de todo grupo focal o grupo de discusión, tal como lo señala Flick (2007), estos son:

- Se consideró el contexto del grupo.
- Se utilizó una guía que orientó la conversación y el debate.
- Recogió la diversidad a través de los diferentes discursos y la participación amplia y motivada.

#### **5.4. Desarrollo del trabajo de campo**

El capítulo anterior permitió orientar y contar con previsiones para la realización del trabajo de investigación, aunque durante el proceso se tuvieron que realizar ajustes, especialmente porque el propio escenario de campo- la Universidad Mayor- se vio afectado por condiciones del medio como lo era la preparación del proceso de acreditación tanto nacional como internacional. Los mayores problemas radicaron porque la CNA-Chile realizó cambios en la forma de preparación de la información cuantitativa, que influyó en los tiempos de preparación del proceso. Evidentemente muchos de los participantes también se vieron afectados por estos cambios, lo implicó retrasar algunas de las acciones programadas.

#### 5.4.1. Etapas de la Investigación – Acción Participante

El proceso se desarrollo a lo largo de siete meses. Los pasos generales que se siguieron fueron los siguientes:

- a) Se delimitaron los objetivos del sistema de autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas (ASA) y las principales fases.
- b) Se realizó un diagnóstico de tal manera de definir la factibilidad de constituir los grupos de Investigación – Acción Participante (IAP) o “grupos de autoevaluación”<sup>22</sup> También se realizó una primera proyección de los potenciales grupos a partir de la Rectoría y vicerrectorías y unidades bajo la dependencia de cada una de ellas.
- c) Se realizaron reuniones de capacitación con los líderes de las unidades que participarían del ASA. Esto facilitó la participación y luego la reflexión, puesto que se introdujo el tema de la autoevaluación de la que habían escuchado hablar, pero no habían participado directamente. Los participantes analizaron problemas, elaboraron un diagnóstico y propuestas de mejora para sus unidades que emergieron de la propia praxis.

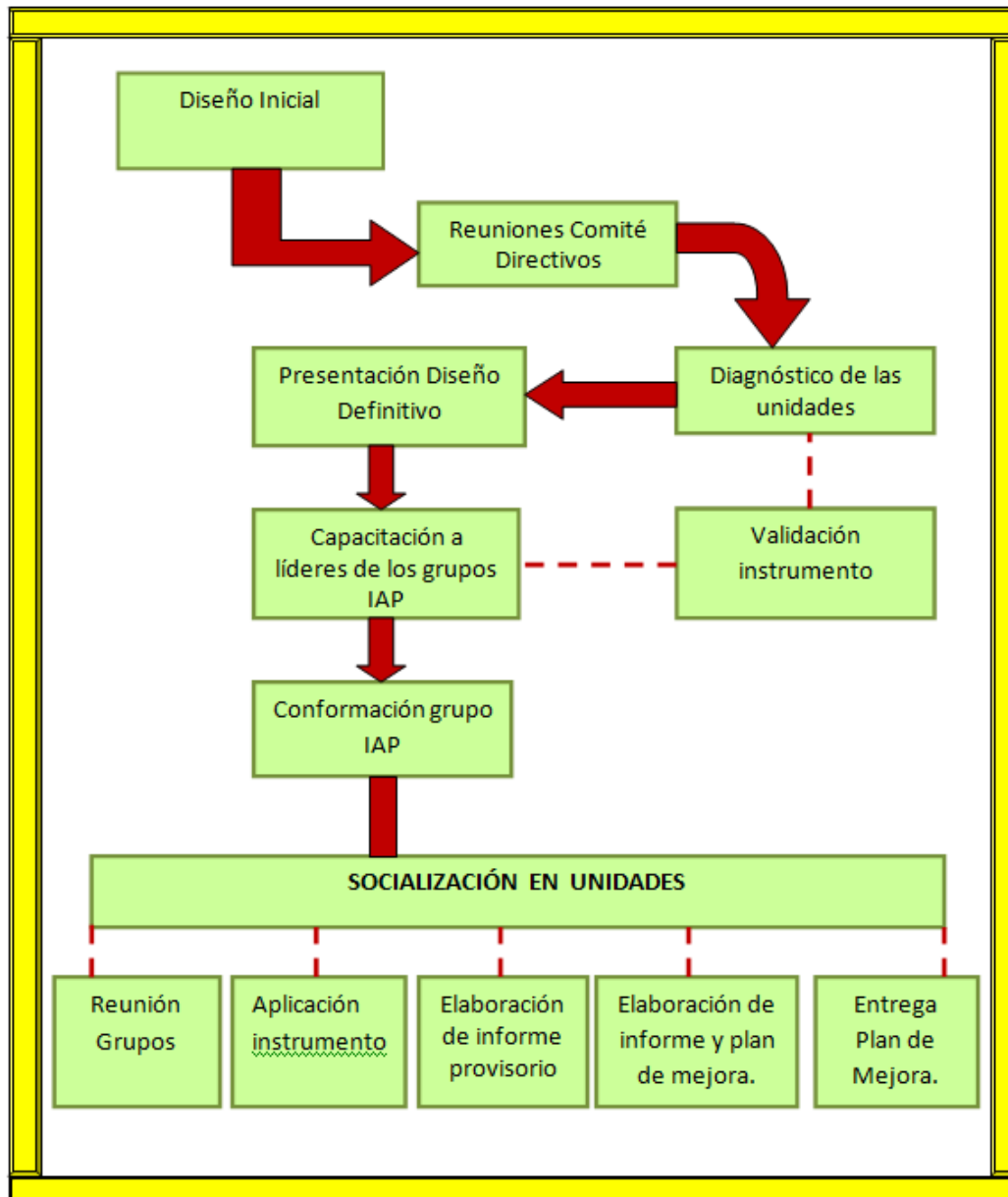
---

<sup>22</sup> Se mantuvo el lenguaje cotidiano utilizado en la institución en el contexto de los procesos de autoevaluación para no introducir “ruidos” o confusión en los términos, en las diferentes audiencias de la comunidad universitaria.

- d) En la etapa de cierre se elaboró un primer informe provisional que fue socializado con el conjunto de participantes para recibir aportes, observaciones, consultas, etc.
  
- e) Cada grupo de AIP o “grupo de autoevaluación” elaboró a partir de este informe y la reflexión interna un plan de mejora para su unidad y lo puso en marcha. En esta etapa cada grupo comenzó un nuevo ciclo y esto le permitirá identificar nuevos problemas y objetivos a abordar.
  
- f) Se administró el cuestionario como cierre final para identificar como valoraban los participantes el proceso de autoevaluación realizado.

En la Figura 10 se presentan los diferentes hitos del proceso antes descrito.

Figura 10: Hitos del proceso de Investigación – Acción Participante



Fuente: Elaboración propia.

## **i. Primera etapa: Diagnóstico**

Se realizaron reuniones con algunas autoridades para detectar necesidades, aprehensiones y posibles facilitadores del proceso. Esto favoreció en el sentido que se tuvo el apoyo de la Dirección de Recursos Humanos, quién facilitó datos básicos de la composición de las unidades de servicios y administrativas para hacer una aproximación de la conformación de los grupos, considerando los criterios preestablecidos. Esta Dirección puso a disposición de la investigadora una profesional que apoyó el proceso de capacitación y acompañamiento de los grupos.

Se levantaron los objetivos y la pauta a seguir, aprovechando la información inicial recogida. También sirvió en esta etapa la revisión bibliográfica respecto a modelos de esta naturaleza, realizados con fines de autoevaluación en organizaciones.

Otra instancia importante de esta etapa fueron reuniones sostenidas con el Comité Directivo de la Universidad Mayor. En esta se presentaron el diagnóstico inicial, los objetivos del sistema y el diseño preliminar. Se recogieron en esta instancia nuevos elementos que permitieron mejorar el diseño preliminar.

Finalmente se obtuvieron las autorizaciones para realizar la intervención que partió con la conformación de los grupos IAP.

En esta primera etapa se logró lo siguiente:

- Definición de los objetivos y etapas del sistema de autoevaluación de unidades de servicios y administrativas bajo la metodología IAP.
- Validación del instrumento (encuesta) que apoyó en la etapa siguiente la obtención de datos, para facilitar la discusión y análisis de los grupos IAP.
- Elaboración del material de capacitación y apoyo a los grupos de IAP, utilizando metodología de trabajo entre adultos.
- Identificación de tópicos posibles a utilizar para facilitar la conversación libre y el intercambio de ideas, la reflexión y el levantamiento de propuestas por parte de los grupos IAP.

## **ii. Segunda etapa: Proceso y análisis**

En esta etapa se constituyeron definitivamente los grupos de IAP. Se realizó la capacitación según se había programado en el diseño, donde el cumplimiento fue del 100 por ciento. Es decir en un inicio todas las unidades tenían un grupo de IAP conformado.

Se proporcionó material para apoyar la réplica de la capacitación a todos los funcionarios de la unidad, esto permitió empoderar a los grupos y hacer más expedito el proceso. El material puede ser consultado en el Anexo 5.

La tabla siguiente refleja el número de grupos conformado y de participantes según las unidades de dependencia. Estos participantes cumplían con los requisitos previstos en el diseño de la investigación (presentado en el capítulo anterior). Se incluye en la tabla el número real o definitivo de participantes, quienes participaron en las reuniones de trabajo, de reflexión y análisis de los problemas detectados, como del levantamiento de expectativas, necesidades y soluciones propuestas, en el contexto de su unidad y de la institución. Ellos también respondieron el instrumento que permitió tener datos para apoyar las primeras discusiones de los grupos.

Se realizaron varias reuniones por cada grupo, la que fue debidamente programada y acordada por los propios participantes. Cada grupo elaboró su propio cronograma donde incorporó la calendarización de las diferentes reuniones, talleres de capacitación, instancias de socialización y etapa de cierre del proceso interno. Cada grupo de IAP dejaba acta de las reuniones donde quedaban establecidos los principales acuerdos y compromisos.

Los resultados del procesamiento de datos del instrumento aplicado al interior de las unidades, fueron procesados con el soporte informático SPSS. Se analizó y se elaboró un informe provisional para cada unidad, lo que fue entregado a los grupos de IAP. Este informe permitió a los grupos centrar la discusión y hacer la primera etapa de socialización para levantar percepciones, opiniones, sugerencias o necesidades a la luz de estos resultados y de la interacción grupal.



Una dificultad fue que no todos los grupos pudieron cumplir con los plazos comprometidos, lo que retrasó la etapa de cierre de los grupos IAP, así como la etapa de cierre de este trabajo de investigación.

Se debe destacar que para lograr la participación, un aspecto que tuvo que ser explicitado fue asegurar el anonimato y la máxima transparencia en el uso de datos. Por esta razón, cuando se aplicó la encuesta, cada una se codificó en función del informante y el orden cronológico y secuencial de recepción. Esta encuesta fue administrada a través del software de “encuesta fácil”.

Durante esta etapa se tomaron notas de campo lo que permitió comprender mejor el contexto, llevar registro de los eventos anecdóticos o dificultades que surgieron y otros aspectos que permitieron posteriormente sistematizar la experiencia y tomar en consideración en el análisis.

En esta segunda etapa se logró lo siguiente:

- Conformación de los grupos IAP.
- Realización de la capacitación y probar el material diseñado para estos efectos.
- Realización de reuniones, talleres con participación de los funcionarios que conformaban los grupos IAP de las unidades de servicios y administrativas.
- Elaboración de propuesta de planes de mejora por cada grupo de IAP.

### iii. Tercera etapa: Conclusiones y cierre

En esta última etapa los grupos de IAP convocaron al total de funcionarios de la unidad de desempeño y presentaron un informe provisional que contenía fortalezas y debilidades y algunas propuestas de mejora. Estas fueron denominadas como reuniones de socialización, donde el total de funcionarios actuó como pares del grupo IAP y levantaron a partir de sus experiencias otras fortalezas y debilidades de manera de ratificar, complementar, modificar o introducir nuevos elementos al trabajo ya realizado. De esta manera se aseguraba la mayor participación y también, porque no explicitarlo, una mayor adscripción a los cambios de mejora.

Las reuniones de socialización fueron diversas en extensión y número, dependiendo ellas del grupo de funcionarios que optaron por participar, el tipo de funciones y tareas de la unidad y, calificación de los funcionarios. Todo lo anterior, quedó registrado en las actas respectivas, las que quedaron archivadas en las mismas unidades como prueba del trabajo realizado y para facilitar el posterior seguimiento por parte de los encargados.

Como ya ha señalado, cada grupo IAP elaboró un plan de mejora con el propósito de introducir mejoras en sus unidades. El plan de mejora definitivo fue presentado al total de funcionarios de la unidad y se establecieron en él, compromisos, tareas y plazos para comenzar la implementación. Cada plan de mejora fue entregado a la autoridad máxima de dependencia.

Finalmente, el cuestionario es el producto que permitió evaluar si los participantes lograron percibir la importancia de la autoevaluación y de la mejora como un mecanismo de aseguramiento de la calidad, lo que hace tiempo ya se venía realizando con las unidades académicas.

#### **5.4.2. Desarrollo del grupo focal**

El grupo focal o grupo de discusión se realizó siguiendo la lógica del diseño, la ejecución y la preparación de los datos. Se ejecutó en una sesión que duró aproximadamente dos horas y se hizo en el periodo que se estaba desarrollando el trabajo con los grupos IAP, después de haber terminado el periodo de capacitación.

Se debe aclarar que los estamentos que participaron en la IAP no tienen contacto directo con los que participantes del grupo focal, salvo por razones muy puntuales y solamente por algunos asistentes, muy relacionado al devenir de las escuelas y que esas unidades pueden resolver o apoyar.

##### **a. Diseño**

Durante la táctica investigadora se definió el perfil de los invitados lo que estaba relacionado a los propósitos del grupo focal. Se elaboraron las preguntas que guiarían el trabajo lo que fue validado con una sicóloga, a modo de juicio de experto para verificar la pertinencia de las mismas.

## **b. Ejecución**

Se realizó el grupo focal en dependencias de postgrado de la Universidad Mayor. Estuvieron presentes el Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad, además de los invitados a participar en el grupo focal: Directores de Escuela, Directores Docentes, coordinadores académicos y profesores.

El Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad abrió saludando y poniendo en contexto el trabajo a realizar. Luego la investigadora explicitó lo que se realizaría y se abrió una discusión grupal respecto al significado de la acreditación.

Antes de comenzar a grabar la discusión grupal se solicitó autorización para grabar. Ninguno de los presentes se opuso a la grabación, por lo tanto se procedió por este medio a registrar las diferentes intervenciones.

Se logró así minimizar las discrepancias de intereses y perspectivas ante la autoridad y la investigadora, aspecto que para Flick (2007) debe ser minimizado para desarrollar la confianza que permite realizar el trabajo de campo y la investigación. El mismo Flick (2007, p.71) citando a Wolff (2004), señala que “En lugar de una comprensión mutua en el momento de la entrada uno debe esforzarse por la llegada a un acuerdo como un proceso.”

En la medida que se avanzó se fueron realizando las preguntas del guión las que fueron efectivas para motivar y provocar la discusión.

Una vez cerrado el tema y cuando ya no se agregaron nuevas aportaciones se dieron los agradecimientos y se dio por finalizado el grupo focal.

### **c. Preparación del material y transcripción**

El material fue grabado y el archivo que contenía el audio fue escuchado muchas veces para verificar la calidad y pertinencia del material. La transcripción se realizó sobre la audición completa de cada intervención. Una estrategia que se aplicó fue la escucha reiterada y repetitiva de segmentos de la grabación para facilitar que la transcripción fuera fiel al audio.

Finalizada la transcripción se procedió a clasificar las unidades de análisis. Se procedió a dejarlo en condiciones para su codificación posterior.

## **5.5. Reducción y categorización**

Con toda la información obtenida – transcripción del grupo focal y resultados de los cuestionarios de preguntas abiertas, se realizó un primer ejercicio de reducción cualitativa con los datos de ambos instrumentos aplicados, pero de forma separada. Esto permitió identificar las unidades de análisis. Cada una de estas permite la comprensión y significado de un grupo de verbalizaciones que en su conjunto constituyen el discurso que interesa analizar. Cada conjunto de estas unidades relacionadas se denominaron como dimensiones de contenido, lo que logró agrupar las diferentes categorías para ordenar los datos.

Se identificaron las ocho dimensiones de contenido que resultaron del proceso de reducción y categorización.

**Tabla 28: Dimensiones de contenido y categorías.**

Dimensiones de contenido	Categoría N1	Categoría N2	Categoría N3
A. Mecanismos y procedimientos para apoyar la acreditación.	Se deduce grado de conocimiento	Se deduce grado de conocimiento	Grado de conocimiento en la comunidad académica.
B. Influencia de la acreditación en la UM.	Se infiere influencia interna o externa.	Se infiere influencia interna.	Influye la acreditación en la comunidad interna o externa.
C. Parámetros de evaluación: criterios y estándares.	Se infiere que se conocen o se aplican.	Se aplican en algún ámbito de acción, se pueden inferir.	Conocen y son compatibles los criterios CNA y los de la MSCHE.
D. Impacto del aseguramiento de la calidad.	Impacto del aseguramiento de la calidad.	-----	-----
E. Apoyo de la VRA y AC.	Apoyo de la VRA y AC	-----	-----
F.Repercusión de la acreditación en las carreras.	Repercusión en acreditación de carreras.	-----	-----
G.Acreditación anterior v/s la actual en curso.	Percepción acreditaciones anteriores.	-----	-----
H. Aspectos a mejorar o cambiar en el aseguramiento de la calidad, en la UM.	Distinción para siguiente acreditación.	-----	-----

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de estas dimensiones de contenido se operacionalizaron, describiendo su significado para clarificar el tipo de categorías que se pueden identificar como de una misma familia de categorías y a su vez permiten estructurar el análisis. Estas descripciones se presentan a continuación.

#### **i. A: Mecanismos y procedimientos para apoyar la acreditación.**

Esta dimensión se refiere al grado de conocimientos de los informantes claves, respecto a los mecanismos que utiliza la Universidad Mayor para la acreditación institucional o de carreras, los que se encuentran disponibles para apoyar los procesos de autoevaluación y acreditación, respectivamente.

Se debe aclarar que si bien este estudio centra la atención en la acreditación institucional, se ha incorporado para esta dimensión la de carreras, porque esta última de alguna manera tributa a la institucional y viceversa, es decir se espera que las personas que conozcan mecanismos de esta naturaleza para el nivel de carrera, reconozca algunos de tipo institucional, especialmente porque la experiencia en lo institucional es más limitada por lo tanto aquellos que participan en el nivel micro (Escuelas) que es más recurrente en el tiempo, suelen involucrarse en el macro (institucional).

Por otra parte, en el nivel institucional existen una serie de criterios e indicadores que deberían ser aplicados por las Escuelas, como parte del aseguramiento de la calidad. Se puede esperar entonces, que algunos

mecanismos sean conocidos por los actores considerados informantes claves en este estudio.

## **ii. B: Influencia de la acreditación en la Universidad Mayor**

La dimensión hace referencia al impacto del aseguramiento de la calidad en la comunidad interna, puesto que es un desafío para la institución, sus carreras y por cierto para los diferentes actores internos. Se trata de rescatar a partir de los discursos, como un elemento transversal, la construcción y el sentido a estos procesos de autoevaluación y de acreditación incluyendo la mejora.

## **iii. C: Parámetros de evaluación: criterios y estándares**

La dimensión se orienta a conocer e identificar como los informantes claves pueden evidenciar en su discurso que tienen algún nivel de conocimiento sobre la utilización de criterios o estándares de evaluación institucional. Dicha relación puede darse directamente por los criterios de la CNA-Chile o por alguno de los 14 estándares de la MSCHE. Por ser un tema que conlleva muchos tecnicismos y es complejo para el uso de los actores en general. Se considera que existe algún grado de dominio cuando:

- Se relaciona a evaluar procesos para la mejora institucional o resultados y se utilice algún concepto que se relacione a criterios (CNA-Chile) o estándares (MSCHE).



- Considera en su discurso la evaluación o el *assessment* como una vía para mejorar algún aspecto ya sea del área académica o de gestión institucional.

#### **iv. D: Impacto del aseguramiento de la calidad**

El aseguramiento de la calidad comenzó con una mirada más bien dirigida al cumplimiento de normativas, especialmente enfocada en el nivel institucional. Progresivamente, se ha visto que la acreditación, producto de la demanda social imperante es más bien una necesidad y un compromiso, por eso la pertinencia, la transparencia y la gestión vista desde los actores pueden hacer reconocer otros impactos provenientes de las percepciones y significados, que los propios actores le dan a estos procesos, con una valorización de orden social diferente a lo establecido, que es más bien de orden económico, político o de gestión.

#### **v. E: Apoyo de la VRA y AC**

En general los procesos de acreditación han centrado la atención en los procesos por sobre los resultados, prestando muy poca atención al involucramiento de los actores, la cultura institucional, las dinámicas grupales, las necesidades y expectativas de la comunidad y las diversas transferencias y aprendizajes generados por la misma interacción que conllevan estos procesos. En este marco toma importancia el apoyo que brinda el órgano del

gobierno universitario que orienta, asesora y acompaña estos procesos a nivel institucional y de carreras: la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad.

La dimensión trata de descubrir las percepciones que tienen diferentes actores respecto al rol de esta unidad del gobierno universitario y de cómo se recibe y evalúa de alguna forma el apoyo que se brinda a través de sus profesionales.

#### **vi. F: Repercusión de la acreditación en las carreras**

La Universidad Mayor ha desarrollado un plan de acreditación de carreras de pregrado, que se puso en marcha después de la acreditación institucional del año 2009. Esto significa que en estos años, la institución ha venido trabajando arduamente en promover procesos de autoevaluación y lo que es más importante de *assessment*, lo que ha significado varios años de trabajo para cambiar la cultura organizacional. Se trata de realizar procesos de esta naturaleza con el fin de acreditar a una cultura más activa y proactiva de la evaluación, donde se completan ciclos de mejora continua y se realizan procesos sistemáticos de mejoramiento.

El impacto de las acreditaciones en las carreras debería ser un motor fundamental para la mejora y para promover la autoevaluación institucional y el cambio hacia la mejora en este nivel.

## vii. G: Acreditación anterior v/s la actual en curso

El proceso de acreditación institucional del periodo anterior marco un hito institucional para la Universidad Mayor, puesto que coincidió que se acreditaba con la agencia nacional (CNA-Chile) y paralelamente correspondía el proceso con la agencia internacional (MSCHE), esta última por primera vez. Esto implicó que diferentes áreas académicas y administrativas apoyaron el proceso y se produjo un involucramiento de diferentes actores que sirvió como un aprendizaje en la acción para el nuevo periodo, posterior al año 2009 y que se extiende hasta la actualidad (2015).

Desde ese hito al año 2014, la Universidad Mayor impulsó la autoevaluación de muchas de sus carreras, así como generó una serie de iniciativas para apoyar esos procesos como otros a nivel institucional de manera de preparar a la institución para un cambio cultural mayor que es el de introducir el *assessment* y la mejora continua como un eje del quehacer permanente de la institución y así presentarse de manera más sólida a nuevas evaluaciones externas-tanto institucional como de las carreras.

Todo esto ha traído beneficios, no solamente relacionado a las capacidades y prácticas, además a la preparación y entrega de información validada al registro oportuno de aquello que se realiza y es relevante para las Escuelas y la institución.

## **viii. H: Aspectos a mejorar o cambiar en el aseguramiento de la calidad, en la Universidad Mayor**

Esta dimensión apunta a identificar aquellos aspectos de los procesos de aseguramiento de la calidad que deberían hacerse de diferente forma o definitivamente modificarlos, como parte del proceso de mejora. Tanto aquellos que deben continuar o los que se deben reforzar, como aquellos que se deben cambiar, puesto que aportan en el sentido de conocer en qué medida estos procesos dinamizadores van demandando adaptaciones o cambios en diferentes niveles institucionales.

### **5.6. Análisis y presentación de los resultados**

El análisis se puede decir que es fundamentalmente interpretacional, basado en la Teoría Fundamentada. Esta da preferencia a los datos y al campo de estudio, donde se han incluido aspectos importantes como lo son el muestreo, la codificación teórica y la emergencia de la teoría.

El enfoque de la Teoría Fundamentada “centra firmemente el interés en la interpretación de los datos sin importar como se obtuvieron” (Flick, 2007,p.57).

Las decisiones sobre los datos obtenidos y los métodos se basan en el estado de la teoría en desarrollo, después de analizar dichos datos. (Flick, 2007). El mismo autor plantea que la codificación teórica es el planteamiento de analizar los datos obtenidos para argumentar una Teoría Fundamentada.

Para presentar los resultados, Srauss y Corbin (1990,p.229) señalan que “el investigador debe considerar diferentes aspectos que son importantes para que dichos resultados reflejen el análisis realizado.”

El relato debe ser analítico y claro, evidenciándose el exceso de descripciones y relevar la perspectiva conceptual y analítica, donde las categorías y sus relaciones estén lo suficientemente especificadas.

Esto es lo que guió el trabajo de análisis y la elaboración de los resultados, los que se presentan en el capítulo siguiente.

## **5.7. Contrastación**

Terminado el análisis y construcción del informe preliminar, basado en el contenido de las respuestas del cuestionario abierto y del grupo focal, se preparo la salida del campo de investigación. Tal como se señaló en el diseño, se realizó la contrastación para resguardar el rigor y verificar la validez interna de la investigación.

La contrastación busca resguardar la posible subjetividad de la investigación. Para esto se realizaron las siguientes acciones:

a. Se hicieron participes otros informantes claves, como lo son cuatro expertos de la Universidad Mayor en la temática central de este trabajo de investigación.

Se llamaron expertos porque además de conocer en profundidad el contexto, dominan el lenguaje y los contenidos propios del área de estudio.

b. Se aplicó una entrevista semi-estructurada de manera de poder triangular los datos y cotejar la saturación de los mismos.

c. Se realizó el análisis utilizando los mismos procedimientos metodológicos donde se buscaron relaciones y se codificó, etc.

En definitiva, se puede decir que los datos son consistentes y el diseño de investigación se llevó a cabo de manera satisfactoria, ya que los nuevos datos obtenidos saturaron los informes preliminares.

#### **5.7.1. Entrevistas a expertos**

La entrevista se realizó a cuatro expertos, todos vinculados laboralmente a la Universidad Mayor y con amplios conocimientos de autoevaluación y acreditación institucional.

Los criterios de selección de los expertos fueron los siguientes:

- Profesionales que han participado en los procesos de autoevaluación y acreditación nacional e internacional.

- Los profesionales no participaron del grupo focal o de otra instancia como agentes informantes en algunas de las etapas precedentes de la investigación.

Se realizaron las entrevistas de acuerdo a las preguntas preestablecidas, lo que permitió orientar la conversación que fue grabada y luego transcrita. (Ver Anexo 11)

Las respuesta obtenidas fueron utilizadas para dar validez y contrastando parte de los resultados ya obtenidos en otras etapas del trabajo de investigación.

## CAPITULO VI: Conclusiones: Validez y Resultados

Los resultados permiten avanzar hacia la explicación, comprensión, teorización sobre la realidad que pasa por las decisiones del investigador puesto que es quién le va otorgando significados a lo que los participantes expresaron como parte de sus percepciones, conocimientos y experiencia de esa realidad.

El análisis que se presenta respeta los criterios de la metodología de análisis de contenido y es consistente con los planteamientos teóricos de una investigación mixta con énfasis en lo cualitativo.

Este análisis es inductivo y emergente, su base está en los planteamientos preestablecidos en el diseño que guiaron el trabajo de campo, lo que significa que el modelo de análisis es mixto, puesto que toma dos aspectos como lo son el preestablecido y el emergente, lo que es propio de las investigaciones cualitativas.

Para Pérez (2002) el análisis de los datos debe servir para intentar dar respuesta a las preguntas que se formula el investigador, por ejemplo ¿Por qué ocurre la situación? ¿Cómo se pueden explicar ciertos fenómenos?



Para realizar este análisis se deben realizar ciertas acciones, tales como:

- Análisis de la dimensión de contenido.
- Agrupación de categorías según dimensión de contenido para determinar familias de códigos.
- Contrastación de contenidos.
- Triangulación, donde se realizó un análisis por cada nivel de informantes claves.
- Se explicitaron las redes de significados por cada nivel de informantes y por cada dimensión de contenidos.

La metodología que subyace al análisis de contenido es propia de la Teoría Fundamentada. Este tipo de métodos busca analizar y estudiar de manera minuciosa el contenido de una comunicación, la que puede ser de diferente tipo (Pérez, 2002).

Para realizar el análisis de contenido, se recurrió a la codificación axial, lo que permitió reducir y codificar los datos para ser procesados con apoyo de una herramienta computacional como lo es el ATLAS ti. En el caso de los datos cuantitativos fueron procesados con herramientas estadísticas de Excel, puesto que eran acotados y de fácil manejo.

Los resultados contenidos en este capítulo son la combinación sistemática de tres fuentes de recogidas de datos: el análisis de las intervenciones orales del grupo focal; el análisis de las encuestas, el

cuestionario de preguntas abiertas respondido por el segundo nivel de informantes y el análisis del discurso oral de cuatro expertos del área de estudio, recogidos en las respectivas entrevistas. Se utilizaron además los resultados del proceso de autoevaluación realizado por el segundo nivel de informantes donde se pudo obtener algunos datos cuantitativos específicos, relacionados a logros o aspectos a desarrollar en ámbitos de la gestión y del quehacer de la Universidad Mayor.

El análisis de las intervenciones orales del grupo focal es el eje principal del análisis, siendo los otros instrumentos complementarios y de contrastación. En los resultados se intercalan algunos fragmentos de los diferentes discursos o respuestas. Estos fragmentos llevan la debida identificación del nivel de informante, de manera de diferenciar a qué fuente corresponde cada uno. La codificación específica se puede encontrar en los anexos.

Los resultados y análisis se presentan organizados de tal manera, que se dan respuestas a los objetivos que orientaron esta investigación, donde se van intercalando las diferentes dimensiones de análisis expuestas en el capítulo anterior y las conclusiones respectivas.

## **PRIMERA CONCLUSIÓN**

El primer objetivo específico de este estudio señala que era necesario *“Elaborar un marco referencial que permita conceptualizar los modelos de acreditación más utilizados en Estados Unidos, Europa y América Latina y las*

*principales tendencias en materia de aseguramiento de la calidad institucional*", lo que se cumplió a cabalidad en los Capítulos II y III, que permiten contar con un marco referencial debidamente respaldado en diversas fuentes.

En este sentido, a partir de las fuentes bibliográficas consultadas y referencias disponibles en la web, se puede concluir que la tendencia de la mayoría de los países es introducir para la educación superior modelos de aseguramiento de la calidad que si bien tienen algunas diferencias dadas por la dependencia, estructura organizacional, tipo de financiamiento y años de experiencia, todos los modelos revisados en los diferentes países coinciden en buscar garantizar a la sociedad parámetros de calidad que aseguren que las titulaciones y el otorgamiento de grados cumple con las exigencias de la sociedad y promesas de las universidades a sus diferentes públicos, principalmente los estudiantes. La manera de concretar el modelo es a través de la implementación de políticas institucionales, procedimientos y mecanismo de diferente alcance que permite la contrastación con ciertos parámetros para determinar el grado de calidad de la institución, reflejada en un número determinado de años que otorga una certificación expresada en un dictamen o acuerdo de acreditación.

Se puede concluir entonces, que el caso de la Universidad Mayor se alinea a la tendencia internacional puesto que ella aplica un modelo de aseguramiento de la calidad interno y una evaluación externa, que implica la acreditación realizada por dos agencias especializadas. Una la nacional de Chile como lo es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA – Chile) y la otra,

la *Middle States Commissions on Higher Education* de Estados Unidos de Norteamérica (MSCHE). De esta forma complementa dos estilos diferentes de evaluación externa que se podría decir le ayudan a avanzar en su desarrollo.

## SEGUNDA CONCLUSIÓN

El segundo objetivo específico planteaba *“Describir dos modelos de acreditación de la calidad universitaria: el de la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) y el de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)”*. Se cumplió con el objetivo en cuanto se describieron los dos modelos, permitiendo así establecer las distinciones de cada uno. Las diferencias descritas se pudieron observar en el trabajo de campo, donde producto del acompañamiento más sistemático que realiza la MSCHE en comparación a la otra agencia, diferentes agentes claves reconocen el aporte del modelo Norteamericano y le dan más importancia a esta agencia. Es así que se constata en las entrevista este aspecto: *“Mira, a mí me parece que la Middle (MSCHE) es más completa como hace el proceso”*. (Entrevista Experto: 1), lo que se complementa con otra opinión que señala que *“el norteamericano implica una mirada integradora que acompaña a la Universidad en su desarrollo y pondera si las fortalezas permiten superar las debilidades”* (Entrevista Experto:2)

Se visualiza a la agencia CNA – Chile más lejana, puesto que además de proporcionar los criterios que orientan la evaluación interna, solo se remiten a una visita de evaluación externa de cuatro días y luego se proporciona un

informe de pares evaluadores, terminando el proceso desde la agencia con un dictamen de acreditación denominado “Acuerdo de Acreditación”, pero no se visualiza un apoyo efectivo para el mejoramiento, por lo que su rol es tal vez la diferencia más sentida por diferentes actores. Se constata en las entrevista este aspecto: *“el nacional me parece más castigador e inquisidor, busca la debilidad para explotarla como inconsistencia”* (Entrevista Experto: 2), *“la CNA es bien diferente, ellos visitan después de entregado el informe pero tú no sabes si el informe esta cómo se requiere”* (Entrevista Experto:1) y se agrega *“Nada de apoyo o de indicarte por lo menos como mejorar o en qué mejorar además de decirte la debilidad...”* (Entrevista Experto:1)

Lo anterior se relaciona a los mecanismos y procedimientos para apoyar la acreditación, los que se basan en diferentes planteamientos estratégicos de la institución, que tanto los criterios nacionales como los estándares internacionales se han ido reforzando en los discursos de los distintos actores. Estos parámetros, criterios o estándares, exigen a las instituciones cumplir con ellos a través de la implementación de una serie de procedimientos y mecanismo como lo son la evaluación interna, la conformación de comisiones de trabajo o comités, aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, sistematización de información interna, entre otros aspectos. Al respecto se considera que ambos son importantes: *“Me parecen muy pertinentes y exigentes los dos”* (Entrevista Experto:3)

Sin embargo, por ser un tema muy técnico y relativamente reciente para la comunidad universitaria nacional, muchos de los informantes claves no se

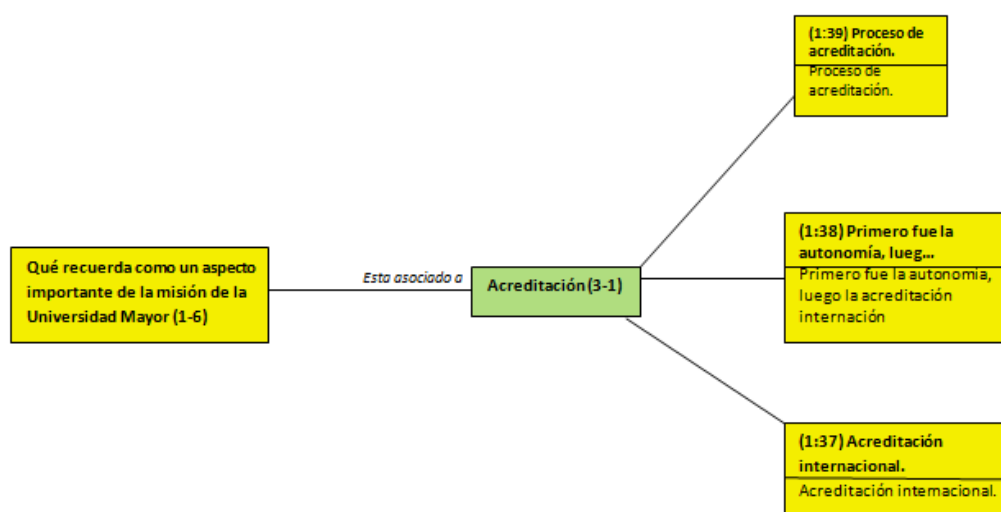
refieren a los mecanismos o procedimientos de forma directa, aunque reconocen algunos, especialmente los que son profesionales y administrativos. Este aspecto quedó en evidencia en los discursos recogidos en los Comités de Autoevaluación donde se refleja en los datos obtenidos manejo relacionado a definiciones fundamentales de la institución, no importando el tipo de parámetro utilizado. (criterios CNA-Chile o estándares MSCHE)

Es así que se puede comprobar en los datos recogidos en el trabajo de campo, que aspectos relacionados a la misión están presente en los discursos, puesto que se valora la misión relacionada a tópicos de la misma y muy cercanos a lo que se comprende como “calidad”. Dicho de otra manera, diferentes informantes claves reconocen que la misión institucional tiene implicados aspectos relacionados a la calidad. Lo que se refleja en comentarios como los siguientes: *“Mejorar los estándares de calidad”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“La calidad en la educación, el espíritu emprendedor”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Entregar educación de calidad a los alumnos de pregrado y postgrado”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Educación de calidad, innovación, liderazgo”* (IC: Comité de Autoevaluación).

El que se reconozca que la calidad está presente en la misión ya es un avance para el desarrollo de una institución, puesto que este aspecto está contemplado en las exigencias de evaluación de las dos agencias como un pilar inicial para determinar grados de calidad. Aunque los discursos recogidos no hacen referencia a un conocimiento acabado por parte de los informantes

claves de los mecanismos y procedimientos de la acreditación, tal como se muestra el gráfico 4:

**Gráfico 4: Mecanismos y procedimientos de acreditación que recuerdan actores claves.**



Se puede concluir que comprender los atributos relacionados a la calidad, puede acercar a esos mecanismos necesarios para la autorregulación y es importante encontrar los sentidos a estos mecanismos de manera de facilitar su operación. Uno de ellos hace referencia a que se visualicen como una vía que permita aportar al país, pues el efecto de lo que se realiza o deja de hacer con calidad afecta o impactará a las generaciones jóvenes y a la sociedad. En este sentido, se reconoce que con esta misión enfocada a la calidad si se aporta. Queda reflejado ello cuando diferentes actores claves señalan que la institución hace una: “*Contribución al progreso del país*” (IC: Comité de Autoevaluación).

Cómo comunidad universitaria los discursos también reflejan que el aporte se hace: *“Porque creemos en el desarrollo de las personas, trabajamos para ser una Facultad de emprendimiento, innovadora, de alta calidad académica y con aporte a la Sociedad”* (IC: Comité de Autoevaluación)

Al analizar los discursos de los actores claves, se descubre en las verbalizaciones que es muy dispar el conocimiento o la información de que disponen las personas frente a la implementación de procedimientos. En este punto las respuestas son dispares: *“No existen protocolos para enfrentar ciertos procedimientos si no se actúa dependiendo la unidad”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Infraestructura incompleta sin seguimiento”* (IC: Comité de Autoevaluación). El seguimiento, por ejemplo, es un mecanismo necesario en el ámbito del aseguramiento de la calidad que presentan las dos agencias y aparece de diferentes formas referenciado a su heterogeneidad, es decir un cumplimiento del parámetro parcial.

Siguiendo la misma lógica se aprecian en los datos recogidos otros desconocimientos frente al sentido o el aporte que se hace desde una unidad a la formación de los estudiantes, lo que es importante porque es una de las razones centrales del aseguramiento de la calidad: *“Falta mayor autonomía respecto a la unidad en la sede Temuco, además de una mirada más regionalista orientada a alcanzar los objetivos de manera óptima”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“No aportamos mucho como área de Finanzas”* (IC: Comité de Autoevaluación).



El último comentario que se repite en varias unidades es preocupante, puesto que todas realizan una tarea que va directamente dirigido a dar respuesta ya sea directa o indirectamente a la atención de los estudiantes o a las unidades académicas y por otra parte, muchas preparan información que se requiere tanto para la acreditación de carreras como para la institucional. Al no reconocer la existencia de protocolos y más aún no identificar los aportes de las unidades, se aprecia la necesidad de adscribir a la comunidad a la comprensión y apropiación de los sentidos de estos procesos. Esta apreciación se ve reforzada si se toma en consideración que los criterios nacionales y los estándares internacionales aluden en diferentes ámbitos de la evaluación de estos sentidos, especialmente cuando hacen referencia por ejemplo a los pilares estratégicos institucionales como la visión, misión y objetivos y metas, todos aspectos que deben tener una “bajada” operativa que dé cuenta de su apropiación y de su cumplimiento.

En esta dimensión, frente a la pregunta de cómo visualizan el aporte que hace la unidad al quehacer, sea con mecanismos o procedimientos *ad hoc* a la tarea de la misma unidad, las respuestas fueron abundantes y reflejan un compromiso por hacerla de la mejor forma. Esto indica que de todas formas los participantes reconocen desde sus diferentes perspectivas que aportan, pero desde el escenario concreto, donde se desempeñan lo que parece lógico y un excelente punto de partida para fortalecer los cambios culturales frente a las exigencias del aseguramiento de la calidad. Lo anterior por ejemplo se puede encontrar en expresiones como: *“El Apoyo Psicológico a los alumnos, el que participen en talleres y el ofrecerle a los alumnos participar en concursos donde*

*deben diseñar e implementar proyectos*” (IC: Comité de Autoevaluación); *“Aportamos en la formación integral de los alumnos, velando por el bienestar psicológico de los alumnos”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“La Simulación Clínica aporta como metodología de aprendizaje”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Informando a los estudiantes sobre los procesos adecuados y tratando de ayudar en sus decisiones y problemáticas generadas por los Estados Académicos”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Por los recursos educativos que se les provee y por la buena atención que se brinda”* (IC: Comité de Autoevaluación)

Otra diferencia entre los dos modelos es que uno propone criterios de acreditación con definiciones generales (CNA - Chile) y la otra (MSCHE) estándares con elementos orientadores e indicadores cualitativos más precisos a la hora de realizar la evaluación lo que se percibe como un apoyo y una forma de reconocer cual es la exigencia y porque serán evaluados. Este aspecto es valorado por autoridades y por académicos fundamentalmente, que son quienes están más directamente relacionados con la evaluación técnica-académica, como ya se había señalado en párrafos anteriores. Se constata cuando se señala que *“los dos procesos apuntan al aseguramiento de la calidad académica, el modelo MSCHE hace énfasis en el proceso, donde la meta es el camino y los pares evaluadores acompañan el andar del mismo”*(Encuesta Experto:4)

## TERCERA CONCLUSIÓN

El tercer objetivo específico se orientó a “*Identificar los parámetros*”<sup>23</sup> de *evaluación institucional que midan aspectos comunes de la organización y que por lo tanto son comparables entre sí: los estándares de la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) y los de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)*”. Este objetivo se cumplió, realizándose un análisis de los criterios de la CNA-Chile y de la MSCHE, los que pudieron ser aplicados durante el trabajo de campo por la propia institución. Se probó su aplicabilidad en la definición de los grupos de trabajo para verificar si eran compatibles y detectar las principales diferencias. (Ver Capítulo III)

En la acreditación nacional la institución se ha presentado en dos oportunidades a la acreditación de las áreas obligatorias: docencia de pregrado y condiciones de operación. Solamente en el 2015 se está presentando a una de las áreas optativas: Vinculación con el Medio.

Para el caso de la MSCHE la evaluación se enfoca a la docencia y las condiciones de operación, distribuidas en 14 estándares. Pero siempre utilizando los parámetros básicos de evaluación sin ampliar hacia otras áreas.

---

<sup>23</sup> Se utilizará de manera genérica el concepto de “parámetro” para hacer referencia a criterios y estándares, entendiendo que son rasgos o características preestablecidas que permiten emitir un juicio de valor frente a la comparación de la realidad.

Independiente a esto, la Universidad Mayor efectivamente aplicó ambos criterios, homologando estos aspectos. Se constata que fue efectivo y es posible cuando se señala que *“Producto del aprendizaje de estas experiencias, en la actualidad se están haciendo los esfuerzos para la optimización del trabajo utilizando los mismos criterios para los dos modelos”* (Entrevista Experto:4), aunque se perciben diferencias, cuando se dice que *“diría que un cruce directo entre los criterios y los estándares existe, pero no es evidente”* (Entrevista Experto:3)

En este sentido los funcionarios reconocen este eje sobre la docencia que ha primado en las acreditaciones. Apareciendo comentarios que van en la línea de: *“Institución de educación superior centrada en la docencia”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Como institución superior, orientada a la docencia, abierta e independiente que se compromete a la formación de profesionales emprendedores”* (IC: Comité de Autoevaluación).

Reconociendo que es el estudiante el centro de toda las actividades universitarias tal como lo señalan algunos informantes claves: *“El estudiante es el actor más importante en la Universidad”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Enfocada siempre a los estudiantes en todo trabajo que se realiza dentro de la universidad”*(IC: Comité de Autoevaluación); *“La preocupación por los estudiantes y sus docentes”* (IC: Comité de Autoevaluación)

En conclusión se identificaron los parámetros y se realizaron comparaciones, pudiendo aseverar que existe compatibilidad entre lo que se

entiende por criterios para la CNA – Chile y estándares para la MSCHE. Existe total convergencia entre los primeros siete estándares y los criterios del área de Gestión Institucional, donde existe similitud conceptual, operacional y de los sentidos, por lo tanto la única ventaja que presentan los estándares frente a los criterios que contienen definiciones más específicas a modo de indicadores cualitativos que permiten que en la evaluación interna exista un foco en aquello que es importante de analizar y verificar y por cierto emitir juicios de valor por parte de la comunidad universitaria. *“Ambas acreditaciones dan cuenta de procesos que se llevan en la UM de manera protocolizada y en general bajo normativas y reglamentos pertinentes”* (Entrevista Experto:2)

También existe similitud conceptual entre el Área de Docencia de Pregrado, utilizada por la agencia nacional y la Efectividad Educativa por la MSCHE, donde se implican aspectos diversos como la formación de los estudiantes, el modelo educativo, los resultados de aprendizaje, el avance en el proceso formativo, la titulación oportuna, la función docente, la oferta educativa, requisitos de admisión, entre otros. Las diferencias encontradas fueron solamente con relación al estándar 12 (Educación General) y el 13 (Actividades relacionadas con la educación) de la MSCHE. El primero está contenido de manera implícita dentro de un criterio mayor para el caso de la CNA – Chile como lo es el “Modelo Educativo”. Un aporte que hace entonces la MSCHE al proceso de desarrollo institucional es justamente hacer que se explicita el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, que les permita a los futuros profesionales, desenvolverse en el mundo personal, social y profesional. La CNA – Chile también espera que esto ocurra pero los criterios al

ser tan generales dejan un margen abierto de decisión a las instituciones por lo que también es difuso con relación a cuanta importancia real se le dé a este aspecto, tan importante para el futuro desarrollo profesional de las personas.

En conclusión esta diferencia es relevante pues la MSCHE, explicita y propone un estándar específico, por lo que es motivo de evaluación y verificación externa.

El Estándar 13 (Actividades relacionadas con la educación), que era el que presentaba diferencias es más difícil de determinar su relación con lo que se exige en la agencia nacional. Se pudo constatar en el análisis realizado que se relaciona solo parcialmente aunque igual es posible verificar su cumplimiento. Este Estándar implica un conjunto amplio de actividades que realiza la institución directa o indirectamente con públicos externos o con participación mixta – interno y externo- no conducentes a créditos académicos, más bien son complementarios a la actividad académica de la institución. En el caso de la agencia nacional, los criterios incluyen muchas de estas actividades como parte de su oferta y dependiendo del tipo de relación con la comunidad externa a la institución, caben en lo que se denomina Vinculación con el Medio. Por lo tanto se concluye que este estándar si bien está contenido en diferentes criterios es mucho más difícil determinar con cierta exactitud la relación o convergencia.

Una conclusión final es que los estándares abordan permanentemente el concepto de *assessment*, donde la institución se ve obligada a realizar un

círculo virtuoso de revisión, análisis crítico, identificación de los aspectos de mejora, evaluación de los avances y nuevos análisis, donde no se concluye en un proceso de autoevaluación o de evaluación externa. Un ejemplo concreto que refleja esta diferencia con los estándares nacionales está dado por el Estándar 14, donde se encontró que el *assessment* del aprendizaje se construye a partir del Estándar 11 al 13, de tal forma de dar cuenta si los estudiantes aprenden lo que se espera. Se espera entonces que la institución sea capaz de determinar sus logros midiendo el alcance de los resultados de aprendizaje considerados como más relevantes por la misma institución.

#### **CUARTA CONCLUSIÓN**

El cuarto objetivo específico buscaba “*Describir los principales impactos de los procesos de acreditación nacional e internacional al interior de la Universidad Mayor, según la percepción de algunos directivos u otros actores relevantes.*” Este objetivo se cumplió y durante el trabajo con diferentes grupos de informantes claves y durante el desarrollo de la Metodología de Acción Participativa se logró recoger percepciones que dan cuenta de la influencia de la acreditación tanto nacional como internacional en la Universidad Mayor.

Muchos de los informantes claves hacen referencia a la influencia de la acreditación. Esto se recogió en el trabajo de campo a través de la identificación directa, por parte de ellos, del impacto, otros por aspectos relacionados al funcionamiento de las unidades y otros simplemente porque ha significado un cambio en la forma de hacer y de resolver situaciones al interior

de las mismas unidades de dependencia, lo que contribuye de maneras diversas al desarrollo institucional y también, a las funciones universitarias comprometidas. *“Crear una cultura de orientación a la excelencia y calidad en todos los desempeños de la UM para cumplir con nuestra misión”*(Entrevista Experto: 2), *“en especial un cambio de cultura y la forma de hacer las cosas”* (Entrevista Experto:1) y *“Se genera un ordenamiento y alineación de los procesos, mayor comunicación entre las unidades, se genera participación y compromiso en la comunidad universitaria”*(Entrevista Experto: 3)

Conceptos como fortalecimiento de competencias, *assessment*, alerta temprana, titulación oportuna, plan de mejora y otros forman parte de los discursos orales más repetidos. Por ejemplo del análisis de destacan: *“Entregando herramientas que fortalecen al estudiante para un buen desempeño académico, el fortalecimiento de hábitos de estudio y de competencias y destrezas orientadas a prevenir y enfrentar en forma constructiva los desafíos universitarios lo que finalmente conllevará al estudiante a su titulación oportuna”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“La formación integral y equilibrada de los alumnos, con sellos sociales y de emprendimiento”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Formación de Emprendedores”* (IC: Comité de Autoevaluación).

En general la acreditación tanto nacional como internacional ha influenciado a la comunidad universitaria y a su quehacer, puesto que ha obligado a las unidades ha sistematizar, analizar, evaluar permanentemente y revisar sus funciones y compromisos con la comunidad interna y externa a la



institución. Por otra parte, ha exigido registrar de manera oportuna información y no esperar a que un externo indique que es lo que requiere mejora, más bien se trata de mejorar porque existe la convicción de su necesidad, en una mejora continua, aunque no exenta de esfuerzos institucionales y personales. *“El aprendizaje obtenido en dos procesos de alta demanda”* (Entrevista Experto:4)

Se visualiza que existen aspectos que han producido cambios y existe un reconocimiento a aspectos que son importantes en los procesos de aseguramiento de la calidad como lo es el liderazgo y el clima, de manera de favorecer que ocurran los cambios de mejora, por ejemplo: *“Mi Jefatura me motiva la admiro profundamente por su nivel educacional, calidad humana y liderazgo”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Mi jefatura es capaz de generar un buen ambiente de trabajo en el que todos participamos como un equipo”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“La verdad es que cada día que asisto a cumplir con mis labores, aprendo algo nuevo, mi jefatura me orienta y me motiva día a día”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“La jefatura está en constante comunicación para reforzar el equipo de trabajo”* (IC: Comité de Autoevaluación) Al observar los datos cuantitativos se puede verificar que el liderazgo de las autoridades superiores es evaluado en un nivel de logro total del 79 por ciento, siendo el más alto el del Rector con un 84 por ciento. El liderazgo de los jefes de unidades de servicios y administrativas fue de un 77 por ciento.

Se encontró en el análisis de los datos recogidos que existe identificación con la institución lo que también es un cimiento para generar condiciones para

cambios de mejora. Expresiones que ejemplifican lo expuesto son: *“Son tantos años acá, que me siento parte de la universidad, es mi segundo hogar”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Me gusta estar aquí porque soy una aporte importante en mi unidad”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“El buen clima laboral y el reconocimiento al trabajo que se realiza”* (IC: Comité de Autoevaluación). El 80 por ciento de los funcionarios de las unidades de servicios y administrativas valoran los beneficios que han obtenido en la institución.

También se hizo presente en la investigación, que existe otro grupo menos positivo, aunque la mayor queja es la falta de reconocimiento a la labor que se realiza en las unidades. En el contexto de los procesos de acreditación esto es importante no solamente porque en ciertos periodos las exigencias a ciertas unidades es mayor, como por ejemplo en época de matrícula puede ser mayor para todo el equipo de admisión el que debe aplicar procedimientos y mecanismos que luego son evaluados en los periodos de autoevaluación. La falta de reconocimiento va mellando o permeando de manera negativa en el entorno: *“Falta que se mejore el reconocimiento al funcionario que obtiene logros o que tiene grandes aciertos en su trabajo. Se entiende que hay un trabajo colaborativo pero a la larga si ese funcionario tuvo una buena idea y funcionó éste merece recibir algún incentivo y no hablo de dinero sino más bien de algo que aporte valor. Quizás se podría hacer a través de algún premio o con otra dinámica que sea de valor para uno”* (IC: Comité de Autoevaluación)

La necesidad de reconocimiento a las personas y la falta de liderazgo, más allá de los conocimientos técnicos o dominio profesional, puede afectar de

manera importante la implementación de un modelo de aseguramiento de la calidad, tal como lo demuestran los datos recogidos: *“Es necesario evaluar a los jefes de área, porque son expertos en los temas, pero falta manejo de equipo y liderazgo”* (IC: Comité de Autoevaluación); *“Falta de comunicación y liderazgo”* (IC: Comité de Autoevaluación). Se evidencia en la autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas que solamente el 61 por ciento de ellos consideran que se comparte con ellos los resultados o las mejoras de las evaluaciones que se realizan, lo que confirma lo ya señalado en los párrafos precedentes.

Se concluyen que priman las fortalezas como proceso de aprendizaje y se reconoce en todos los discursos el cambio positivo de la cultura institucional. La constatación se encuentra en los expertos que participaron en el proceso y que conocen más profundamente su significado: *“creo que esta la fortaleza estratégica radica en el respaldo que te otorga estar acreditado con criterios nacionales e internacionales”*(Entrevista Experto:3), *“los dos modelos presentan criterios de calidad semejantes y complementarios, lo que enriquece la mirada, la reflexión y el producto resultante de los actos de mejora”* (Entrevista Experto:4)

## **QUINTA CONCLUSIÓN**

El quinto objetivo buscó *“A partir de los resultados obtenidos en el estudio, determinar las fortalezas y debilidades de la aplicación tanto de los estándares de la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)*

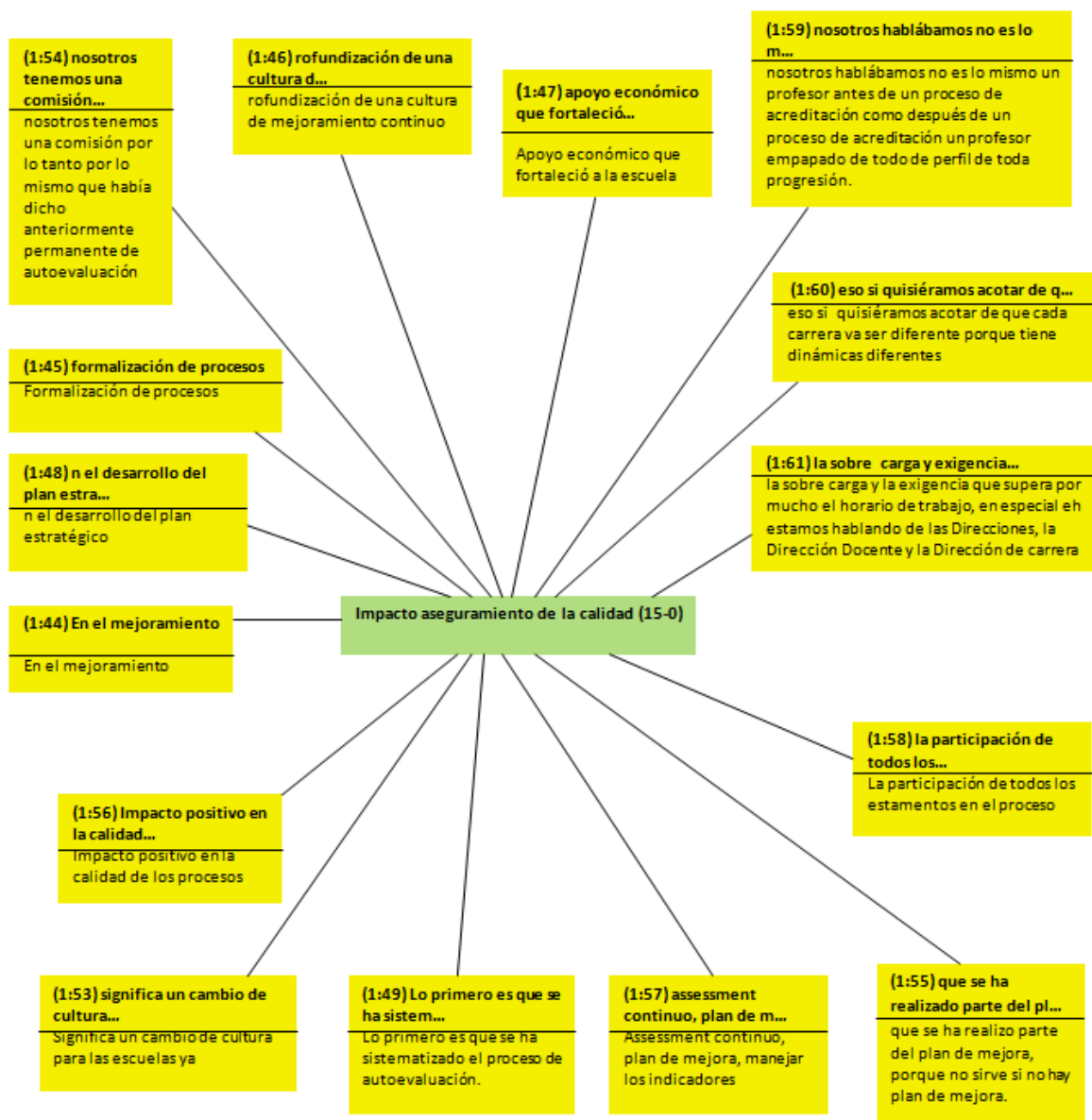
como los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en la U Mayor”. Este objetivo se cumplió, puesto que con el trabajo realizado y la metodología aplicada se pueden extraer una serie de fortalezas y debilidades que además aportan a las conclusiones generales de este trabajo de investigación.

Entre los efectos positivos respecto de, cómo los procesos de aseguramiento de la calidad han impactado en las escuelas de la Universidad, hay un notorio cambio en la profundización de una cultura del mejoramiento continuo, un cambio en la cultura de las escuelas, un impacto positivo en la calidad de los procesos de acreditación, un personal empapado de un proceso de acreditación, del perfil, de la progresión del mejoramiento continuo: *“Impacto positivo en la calidad de los procesos”* (IC: Grupo Focal); *“assessment continuo, plan de mejora, manejar los indicadores”* (IC: Grupo Focal); *“la participación de todos los estamentos en el proceso”* (IC: Grupo Focal); *“formalización de procesos”*; *“Lo primero es que se ha sistematizado el proceso de autoevaluación”* (IC: Grupo Focal); *“profundización de una cultura de mejoramiento continuo”* (IC: Grupo Focal); *“significa un cambio de cultura para las escuelas ya”* (IC: Grupo Focal). En el caso de las unidades de servicios y administrativas, la aplicación de políticas y estrategias para orientar a la organización y realizar sus funciones se ha logrado en términos globales en un 80 por ciento, donde la percepción de que prima la mejora de la gestión de los servicios presenta un logro del 81 por ciento.

Como se puede concluir, las percepciones respecto a las diferentes fortalezas de estos procesos son diversas y muy relacionadas a aspectos ya dichos en este capítulo, como lo son la necesidad de establecer la cultura del *assessment* y del cambio permanente no solo como institución sino a nivel de unidades académicas, administrativas y de servicios, es decir una comunidad comprometida con estos cambios en favor del aseguramiento de la calidad institucional en su conjunto.

En el gráfico 5 se puede apreciar el tipo de discursos en torno al impacto de este proceso.

Gráfico 5: Impacto del aseguramiento de la calidad en la Universidad Mayor.

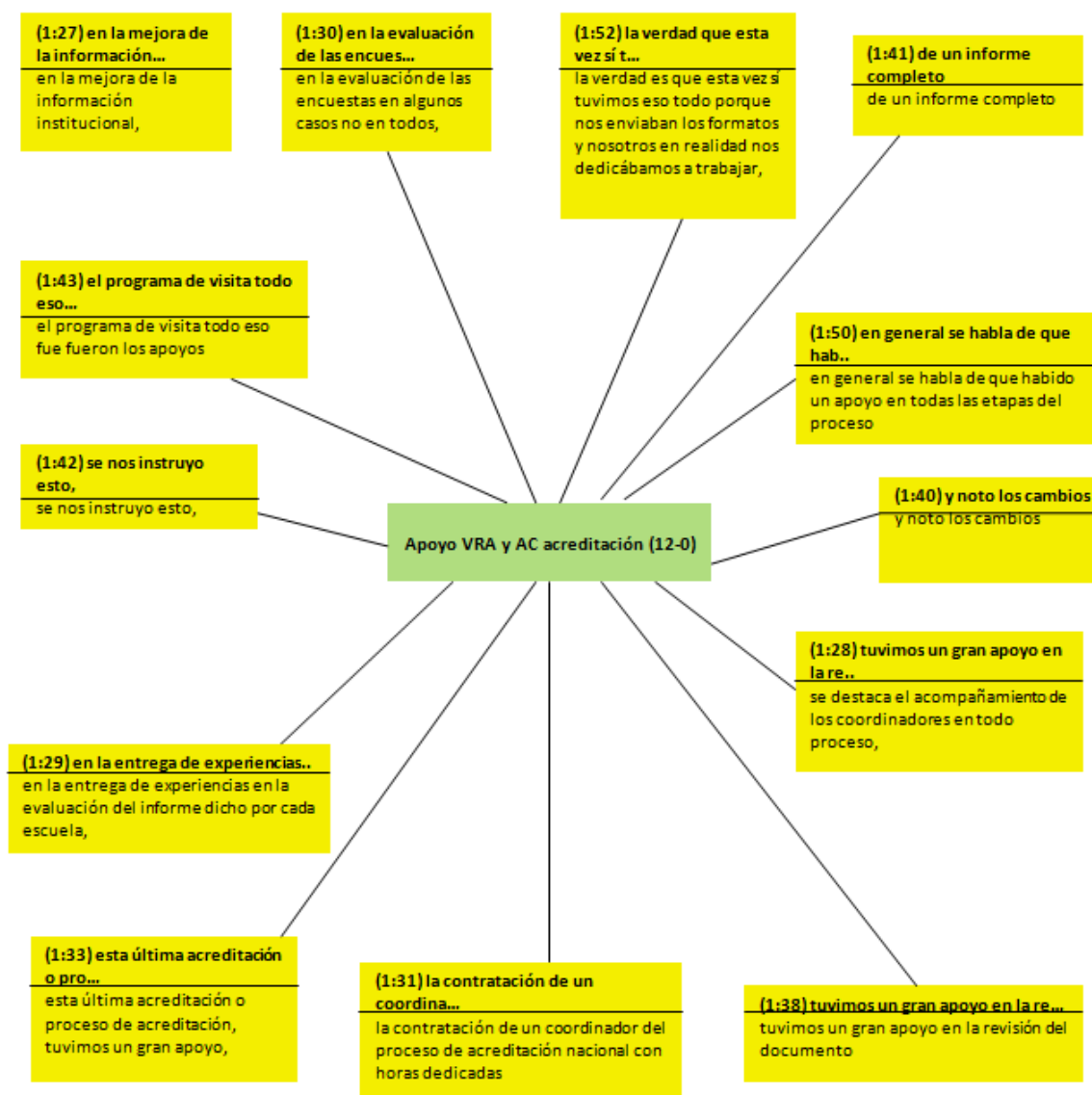


Entre los efectos negativos respecto del impacto del aseguramiento de la calidad, el tema de sobre carga y exigencia de las direcciones de las escuelas y/o carreras es relevado como un problema que hace de algunas direcciones de carrera y direcciones docentes trabajar bajo fuerte presión y más allá de la jornada diaria: *“la sobre carga y la exigencia que supera por mucho el horario*

*de trabajo, en especial estamos hablando de las Direcciones, la Dirección Docente y la Dirección de carrera” (IC: Grupo Focal).*

Las citas extraídas del análisis cualitativo que se ilustra en la imagen siguiente, muestra que los participantes opinan que el apoyo de VRA y AC es un apoyo con instrucciones claras, un acompañamiento y entrega de experiencia en todas las etapas del proceso, una sistematización de auto evaluación, una formalizando de los procesos.

**Gráfico 6: Apoyo recibido por la comunidad académica de la VRA y AC, en los procesos de acreditación.**



Aseguramiento de la Calidad (VRA y AC), tal como se refleja en el gráfico 6, es muy positivo. Esto se evidencia en las percepciones recogida en los grupos focales, donde se explicita que: “se destaca el acompañamiento de los coordinadores en todo proceso” (IC: Grupo Focal); “en la entrega de experiencias en la evaluación del informe dicho por cada escuela” (IC: Grupo Focal); “esta última acreditación o proceso de acreditación, tuvimos un gran

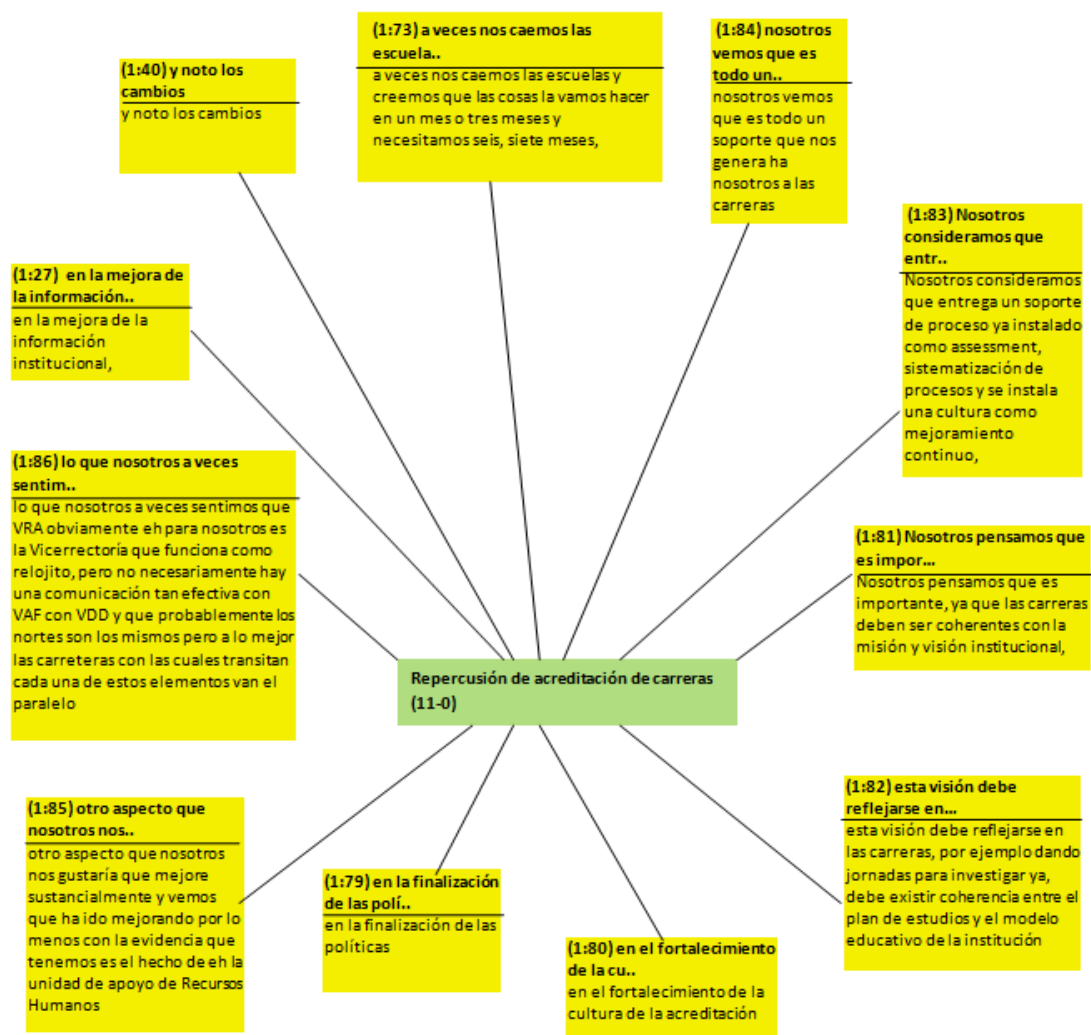


*apoyo*” (IC: Grupo Focal); *“se nos instruyó de manera clara como es el proceso de autoevaluación”* (IC: Grupo Focal).

Se puede concluir que un impacto positivo de este apoyo al que se ha hecho referencia radica en una mejora en la calidad de los procesos, mejora en las instrucciones claras y explícitas, en los formatos de trabajo proporcionados, en el apoyo centralizado en la aplicación de encuestas y realización de grupos focales para levantar información relevante, lo que se refleja en diferentes discursos recogidos en los grupos focales: *“en la mejora de la información institucional”* (IC: Grupo Focal); *“en la evaluación de las encuestas en algunos casos no en todos”* (IC: Grupo Focal).

Otro elemento altamente valorado, es la contratación de un profesional a cargo de la temática aseguramiento de la calidad, es decir contar con profesionales con horas dedicadas a brindar apoyo a las unidades académicas en el desarrollo de procesos de autoevaluación lo que también es importante para el proceso de autoevaluación institucional, justamente porque de no contar con el apoyo, como ya había aparecido en los discursos de los directivos que participaron en los grupos focales, se traduce en sobre carga laboral que se traduce en horas extenuantes y jornadas que van más allá de la que corresponde contractualmente. *“la contratación de un coordinador del proceso de acreditación nacional con horas dedicadas”* (IC: Grupo Focal). El gráfico 7, extrae el análisis de los discursos y hace evidente la fortaleza en este sentido.

**Gráfico 7: Repercusión de la acreditación en las unidades académicas.**



Los resultados obtenidos del análisis cualitativo, manifiestan que la repercusión del proceso de acreditación institucional impacta en los procesos de acreditación de las carreras en poner una agenda de tiempo a más largo alcance de lo diseñado por las escuelas, instala un soporte de práctica institucional que cobra relevancia en la repercusión de finalizar las políticas diseñadas en la misión y la visión, lo que implica fortalecer la cultura de

acreditación de cada carrera, en la mejora continua y de la universidad en su totalidad: *“a veces nos caemos las escuelas y creemos que las cosas la vamos hacer en un mes o tres meses y necesitamos seis, siete meses”* (IC: Grupo Focal); *“en la finalización de las políticas”* (IC: Grupo Focal); *“en el fortalecimiento de la cultura de la acreditación”* (IC: Grupo Focal); *“Nosotros pensamos que es importante, ya que las carreras deben ser coherentes con la misión y visión institucional”* (IC: Grupo Focal); *“esta visión debe reflejarse en las carreras, por ejemplo dando jornadas para investigar ya, debe existir coherencia entre el plan de estudios y el modelo educativo de la institución”* (IC: Grupo Focal); *“Nosotros consideramos que entrega un soporte de proceso ya instalado como assessment, sistematización de procesos y se instala una cultura como mejoramiento continuo”* (IC: Grupo Focal); *“nosotros vemos que es todo un soporte que nos genera a nosotros a las carreras”* (IC: Grupo Focal).

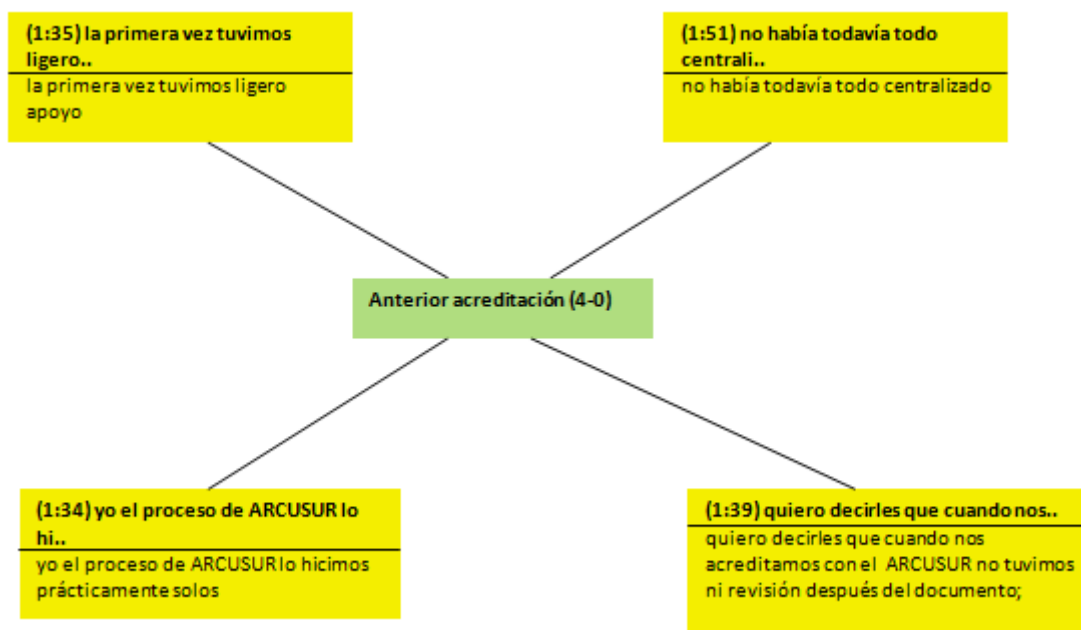
Se puede concluir que en el análisis no fue fácil encontrar debilidades, puesto que en el grupo focal mayoritariamente la visión de los participantes era positiva y optimistas y las percepciones era que existían muchos cambios tendientes a la mejora continua que más bien relevaban sus fortalezas.

La debilidad que se encontró en el análisis de los datos fue: *“Falta una mayor interacción entre las unidades académicas y administrativas para una mayor comprensión del quehacer del... para con los estudiante”* (IC: Grupo Focal). Esto se relaciona a un aspecto más amplio que es la necesidad de contar con recursos humanos de apoyo en estos proceso, aspecto que fue enunciado de diferentes maneras, pero que finalmente se traduce en: *“La*

*mayor debilidad de aplicar dos modelos que se requiere de muchos recursos humanos y de tiempo disponible para generar información” (Entrevista Experto:1) y “El gasto en recursos humanos y económicos que implican el llevar a cabo estos dos modelos” (Entrevista Experto:4). Se concluye que es necesario tener en cuenta este aspecto porque en la autoevaluación de las unidades de servicios y administrativas, se detectó que el 72 por ciento considera logrado que se produzca una coordinación con otras unidades que utilizan la misma información, lo que es necesario que siempre este en la tendencia al alza por las implicancias en los procesos de autoevaluación.*

Otra conclusión que surge porque fue altamente relevado el apoyo recibido en esta acreditación de la VRA y AC consistente en el apoyo y revisión de los documentos a diferencia del proceso anterior de acreditación de las carreras y facultades de la Universidad, reflejado en diferentes discursos, tal como lo muestra el gráfico 8:

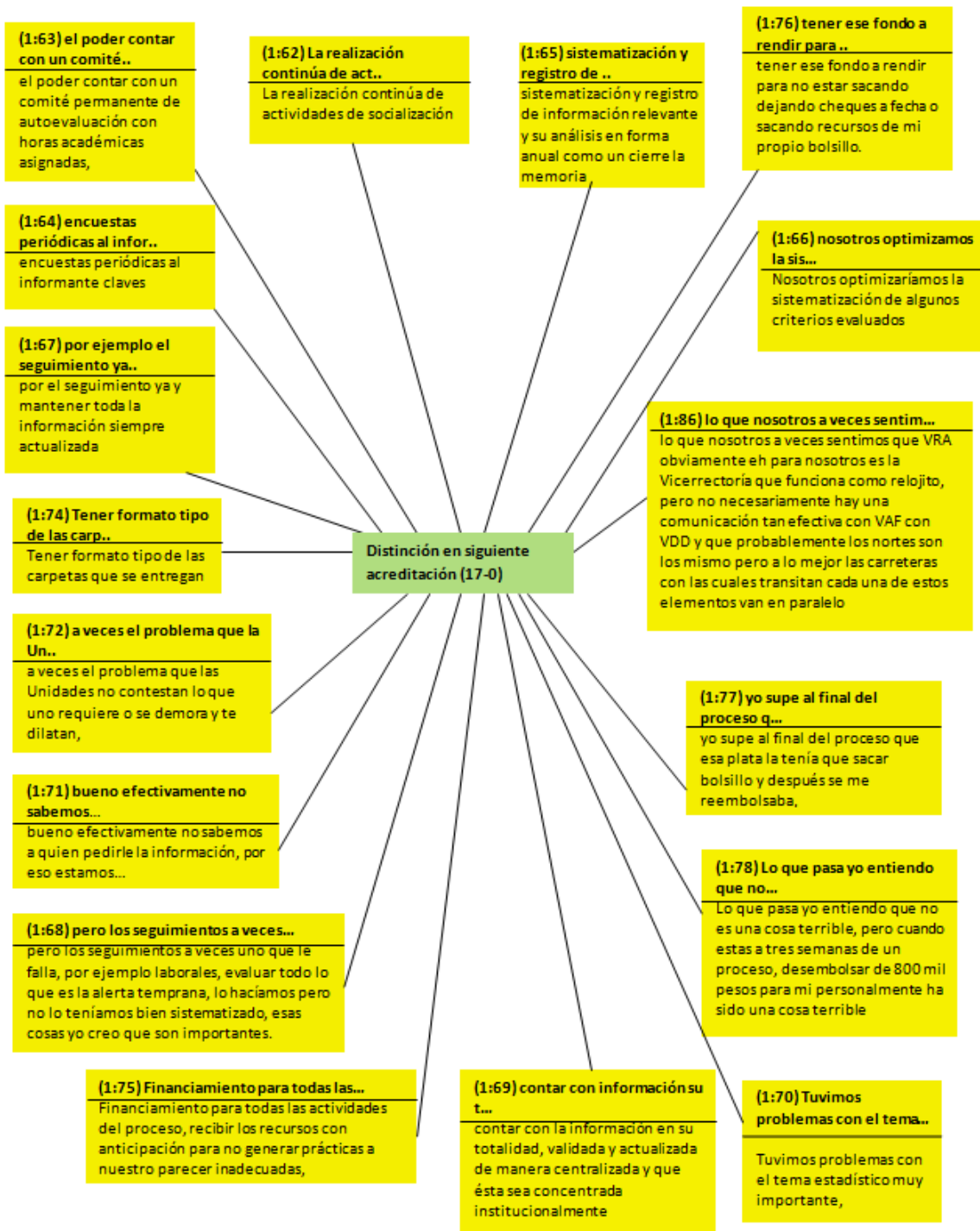
**Gráfico 8: Diferencia de los procesos de acreditación actuales con los anteriores**



Los argumentos esgrimidos por las y los directores de escuelas en los grupos focales, de lo hecho que harían distinto en el siguiente proceso de acreditación es que sistematizarán y registrarán la información relevante. Además, se puso de manifiesto en algunos casos, estructurar un equipo de comité permanente de autoevaluación con horas académicas, mejorar la sistematización de algunos de los criterios evaluados, mantener siempre un seguimiento y actualización de la información, que esta información sea validada y gestionada institucionalmente, esto se reflejaba en discursos tales como: *“sistematización y registro de información relevante y su análisis en forma anual como un cierre la memoria”* (IC: Grupo Focal); *“el poder contar con un comité permanente de autoevaluación con horas académicas asignadas”* (IC: Grupo Focal); *“nosotros optimizaríamos la sistematización de algunos criterios evaluados”* (IC: Grupo Focal); *“por ejemplo el seguimiento ya y*

*mantener toda la información siempre actualizada” (IC: Grupo Focal); “La realización continúa de actividades de socialización” (IC: Grupo Focal); “encuestas periódicas al informante claves” (IC: Grupo Focal); “pero los seguimientos a veces uno que le falla, por ejemplo laborales, evaluar todo lo que es la alerta temprana, lo hacíamos pero no lo teníamos bien sistematizado, esas cosas yo creo que son importantes”; “contar con información en su totalidad, validada y actualizada de manera centralizada y que ésta sea concentrada institucionalmente” (IC: Grupo Focal).*

**Gráfico 9: Lo que debe mejorar en los siguientes procesos de acreditación institucional o de las carreras.**



En conclusión un elemento a potenciar en los siguientes procesos de acreditación, es la mejora en la información estadística, mejorar los canales de comunicación, respuesta de algunas carreras que dilatan o no contestan los requerimientos y tener certeza de a quién pedirle la información, estos aspectos quedan expuestos cuando en el grupo focal se dice que: *“tuvimos problemas con el tema estadístico muy importante”* (IC: Grupo Focal); *“bueno efectivamente no sabemos a quién pedirle la información, por eso estamos pidiendo”* (IC: Grupo Focal); *“a veces el problema que las Unidades no contestan lo que uno requiere o se demora y te dilatan”* (IC: Grupo Focal).

## **CONCLUSIÓN GENERAL**

En conclusión responder al objetivo general que señalaba al inicio del estudio que se buscaba *“Determinar las principales ventajas y desventajas comparativas de la aplicación de dos modelos de acreditación universitaria en la Universidad Mayor, que puedan servir como un elemento de referencia para los procesos de autoevaluación interna de dicha institución.”*, es posible puesto que durante los diferentes momentos de la investigación fueron surgiendo progresivamente aspectos que permiten concluir que la aplicación de dos modelos es totalmente compatible siempre y cuando se hagan en forma conjunta, con una mirada única institucional.



La principal ventaja del modelo Norteamericano es que no se remite solamente a realizar una evaluación externa de las políticas, la gestión administrativa y la académica, sino que tiene una intención de apoyar los procesos de mejora internos, asesorando y posibilitando a la institución que de manera autónoma busque los caminos que la lleven a una mejora y a un desarrollo sostenido. Su desventaja es que los estándares están diseñados para instituciones con una legislación diferente a la chilena, lo que igualmente es adaptable. *“En la acreditación internacional hay algunos procesos que no corresponden no aplican a la realidad nacional, sino que a regulaciones federales EE.UU. y debemos ajustar los procedimientos para adecuarlos al contexto nacional”* (Entrevista Experto:3)

Mirado globalmente se puede concluir que ambos modelos impactan. Donde se señala en la constatación realizada con los expertos directivos: *“permiten ir instalando de manera natural y con cierta normalidad procesos de calidad en toda la gestión de una Universidad”* (Entrevista Experto: 2), *“Destaco el mejoramiento continuo como consecuencia de la reflexión de todos los actores comprometidos en el proceso de auto estudio”* (Entrevista Experto: 4)

La principal desventaja de la aplicación de los dos modelos, es que la institución se ve presionada a cumplir con diferentes parámetros de evaluación que si bien son en su gran mayoría consistentes entre sí, a la hora de la evaluación externa se ve enfrentada por una parte a una fiscalización algo punitiva por parte de la agencia nacional, quien pareciera buscar la debilidad para provocar un efecto castigador. *“se requiere de mucha coordinación y*

*aunar criterios de diferentes estamentos y niveles jerárquicos, lo que hace muchas veces duplicar esfuerzos” (Entrevista Experto: 1), “La única debilidad que podría generarse es la duplicación de tareas” (Entrevista Experto: 3)*

Por otra, recibe a los pares evaluadores extranjeros enviados por la MSCHE, que se presentan con una postura diferente, más cercana y con un sentido de apoyar los procesos. Esta asimetría produce tensiones internas puesto que los efectos de ambas acreditaciones en la práctica son diferentes. La agencia Norteamericana acredita y apoya el desarrollo institucional pero no tiene un efecto en el ámbito de la Educación Superior en el país. En cambio la acreditación con la agencia nacional tiene efectos no solamente en el prestigio al interior del país, sino en el acceso a recursos financieros, matrícula y posibilidades de acceder a fondos para investigación, entre otros ámbitos.

## **6. 1. Limitaciones del estudio**

Si bien se resguardo celosamente el rigor académico, la validez interna del estudio puede tener limitaciones que vale la pena registrar.

Los participantes en todos los casos fueron voluntarios, pero en muchos casos se desconocen algunas motivaciones para responder o participar como informante clave, por lo que algunas percepciones pueden verse influenciadas por aspectos ajenos a este estudio. Principalmente puede ser el caso del cuestionario abierto porque las personas pueden tener juicios de valor u otras

motivaciones relacionadas al ámbito de las relaciones laborales con la institución.

En lo que respecta a la validez externa del estudio la muestra si bien se condice con un estudio de carácter cualitativo, no se puede generalizar a cualquier situación o escenario.

## 6. 2. Proyecciones

La investigación buscó respuestas a ciertas interrogantes que en el contexto país y en el sistema universitario nacional ha sido un tema de la contingencia, por sus implicancias no solamente en las estructuras sociales y económicas, sino porque el tema es un mandato de la ciudadanía que espera una mejora sustantiva de la calidad de la educación y por otra parte, demanda mayor acceso a la educación universitaria.

Actualmente el tema de la calidad esta permeando diferentes áreas de la sociedad, donde la educación es un pilar fundamental. Es impensable una educación que no sea de calidad, porque eso es una obligación ética y valórica para los estados democráticos.

El instaurar sistemas de aseguramiento de la calidad ya no es una iniciativa aislada para los países tanto de Europa, América o Asia. Por lo tanto, ahondar en su conocimiento es importante porque la tendencia de las instituciones universitarias es movilizarse entre dos polos: Compararse con los

propios lineamientos estratégicos y buscar cuan satisfechos están los usuarios externos con la institución. Lo anterior implica desafíos que van desde comprender desde la propia cultura organizacional los procesos y las necesidades de introducir cambios hasta comprender los sentidos de aplicar indicadores académicos y lograr sobreponerse a las tensiones de las políticas educacionales, entre otros aspectos.

El proceso de regulación a través de la acreditación institucional y de las carreras y programas ha cobrado una importancia cada vez mayor y las universidades, especialmente las privadas han ido adoptando estos procesos como una manera de diferenciarse y demostrar que pueden evidenciar que los niveles académicos son los exigidos y aceptados socialmente.

En este contexto esta investigación provee de una mirada a una institución que se auto desafía para demostrar lo ya expresado en el párrafo anterior. De esta manera si bien se concluye que es posible aplicar dos modelos diferentes de acreditación, especialmente en el proceso de evaluación externa, también es posible que la institución realice cambios culturales profundos tanto en sus políticas como en la aplicación de procedimientos y mecanismos que conllevan una autorregulación sistemática y cíclica.

Esta investigación abre la posibilidad a nuevas búsquedas en el ámbito del aseguramiento de la calidad. Puesto que solo se ahondo en las tendencias y en los dos modelos aplicado por una institución, cabría preguntarse si es posible comparar dos instituciones y la forma de enfrentar la acreditación y su

impacto en términos de desarrollo institucional y de cambios culturales al interior de las comunidades universitarias.

Otra línea de investigación que sin duda se abre es la de indagar si la acreditación debe seguir siendo voluntaria, como lo es en Chile o debe ser instaurada como una exigencia obligatoria para las universidades chilenas.

La posibilidad de investigar en términos de los resultados de aprendizaje y los impactos de los perfiles de egreso, tributación de los planes de estudio a esos perfiles, competencias genéricas o desarrollo académico en general, son muchas las aristas pendientes, puesto que los criterios nacionales y los estándares internacionales les dan importancia pero, las instituciones hacen el trabajo investigativo, generalmente al alero del proceso de evaluación interna, no siempre con la profundidad que se requiere. Todos estos aspectos permiten continuar siendo de interés para quienes investiguen en el marco del aseguramiento de la calidad que tendrá sentido si sirve a la sociedad para garantizar una formación profesional adecuada de las nuevas y futuras generaciones de estudiantes, según las expectativas y necesidades de la sociedad que los acoge.

## Referencias bibliográficas

- Bereday, G. (1968) *El Método comparado en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J.J. (1997) *Calidad y evaluación de la educación superior en: Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*. Eds. Letelier, M y Martínez, E. Venezuela: Nva. Sociedad UNESCO.
- Canales, M. (2006) *El grupo de discusión y el grupo focal* en Canales Cerón, M. (coord.) *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Chile: LOM.
- Canales, M. (2006) *Metodología de investigación social. Introducción al oficio*. Chile: LOM Ediciones.
- CEPAL - UNESCO. (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL - UNESCO
- CNA-Chile (2014) *Guía para la evaluación externa*. Chile: CAN.
- CINDA (2007) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.
- Davies, J. (2007) *Integration: is it the key to effective implementation of the EFQM Excellence Model? International Journal of Quality & Reliability Management Vol. 25 N°4 pp: 384-399*. UK: Centre for Organisational Excellence Research Business School, University of Salford.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* España: Editorial Santillana.
- Donoso, S; Arias O.; Weason, M. Y Frites, C. (2012) Artículo “*La oferta de Educación Superior de Pregrado en Chile desde la perspectiva territorial: inequidades y asimetrías en el mercado*” *Calidad de la Educación* N°37, p.p. 99-127. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª ed. España: Ediciones Morata, S.L. & Fundación Paideia Galiza.

- A. Hax y J.J. Ugarte (2014) *Hacia la Gran Universidad Chilena. Un modelo de transformación estratégica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2014) *Metodología de la investigación*. 6ta. edición. México: Mc Graw-Hill.
- Kent, R. (1996) *Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas*. Doc. de trabajo comisión 2. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC, UNESCO.
- León O y Montero I. (1993) *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- López –Barajas, E. (Coord.), (2000). *La educación y la construcción de la Unión Europea. Actas y congresos*. p. 171 – 186, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López –Barajas, E. (Coord.), (2009). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo xx*. Madrid: Narcea Ediciones/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- McKernan, J. (1999) *Investigación – acción y curriculum*. 1ª. ed. España: Ediciones Morata.
- Middle States Commission on Higher Education (2006). *Características de la Excelencia en la educación superior: Requisitos de Elegibilidad y normas para la acreditación*. Philadelphia: MSCHE
- Middle States Commission on Higher Education (2007). *Auto-estudio: Hacía un proceso e informe útil* (2ª. Ed.) Philadelphia: MSCHE.
- MINEDUC (2006) *Ley N°20.129*. Diario Oficial de Chile, 17/11/06. Santiago de Chile.

Mondy, W. y Noe, R. (2005) *Administración de Recursos Humanos*. 9<sup>a</sup>. ed. México: Editorial Prentice.

Molina, Cl. (2000) *Investigación educacional*. Programa de Perfeccionamiento a Distancia. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)

Muñoz M. Y Blanco C. (2013) Artículo “*Una taxonomía de las universidades chilenas*” *Calidad de la Educación*. N°38, p.p. 181-213. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.

OECD (2008) *Trends Shaping Education 2008*. Paris: OECD y CERl.

OECD (2009) *Tertiary Education in Chile. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD/The World Bank.

OECD (2010) *Trends Shaping Education 2010*. Paris: OECD y CERl.

OECD (2013) *Reviews of National Policies for Education: Quality Assurance in Higher Education in Chile 2013*. OECD.

Ortega, M.C. (2009). *Desarrollo de competencias y acreditación*. En López-Barajas, E. *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI* pp.83-108. Madrid: Narcea Ediciones.

Ortega, M.C. (2010). *Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp.305-327. España.

Pérez, G. (2001) *Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico – reflexiva* en Pérez Serrano (coord.) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

Pérez, G. (2002) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes I; Métodos*. Madrid: La Muralla.

Rock, J.A. y Rojas, C. (2012) Artículo “*Cambios en el Sistema universitario chileno: Reflexiones sobre su evolución y una propuesta de gobernanza*” *Calidad de la Educación* N°37, p.p. 163-188. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.



Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa*, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sierra B, *Técnicas de Investigación Social*. 14<sup>a</sup> edición, 4<sup>a</sup> reimpresión. España: Thomson Editores.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research*. Londres: Stage.

Suarez, M. (2007) *El Kaizen: La filosofía de mejora continua e innovación incremental detrás de la administración por calidad total*. México: Panorama Editorial S.A. de C.V.

Suskie, L. (2004) "Assessing Student Learning, A Common Sense Guide". Anker Publishing Company Inc. Boston, MA.. (Traducción de Soraya Madriaza).

Riveros, L. (s./a.) *La universidad chilena. Los efectos de una mandrágora contemporánea*. Santiago de Chile: Editorial Occidente S.A.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Tiramonti, G. y Ziegler, S (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Tobón, S. (2006) *Competencias en la educación superior. Política hacia la calidad*. Colombia: ECOE Ediciones.

Tobón, S., Rial A., Carretero, M.A.; García, J. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater Magisterio.

Tuning Educational Structures in Europe. (2000) *Informe final Fase uno*. González, Julia y Wagenaar, Robert (editores). España: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

Udaondo, S. (1994) *Ética empresarial*. Madrid: Editorial Rialp.

Universidad de Deusto & Universidad de Groningen. (s/f) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2005.

Valles M., Miguel (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. (2da. reimpresión) España: Editorial Síntesis S.A.

Van Damme, K (2003) *Standard and indicators in institutional and Program accreditation in higher education. A conceptual frame work and a proposal*. Paper for the UNESCO – CEPES, UNESCO.

Villasante T., Montañés M. y Martí J. (s.a.) *La investigación social participativa construyendo ciudadanía*. España: El Viejo Topo.

Zabalza, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Editorial Narcea S.A.

Zabalza, M. A., (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2da. Ed.) España: Editorial Narcea S.A.

Wonacott, M. (2001) *Implications of distance education for CTE*. Washington, DC: Office of Educational Research and Emprovement.

## Referencias de formatos electrónicos

Andrade C. y Labarca N. (2011) *Fundamentación Teórica de los modelos de gestión de calidad en el servicio de información en instituciones universitarias* Revista Omnia, Vol. 17, pp. 82-95 enero-abril. Fecha de consulta: 5 Diciembre 2013.URL: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7346/7335>

Aparicio, PC (2009) *Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socio económica*. Tendencias y perspectivas en América Latina. Archivos de políticas educativas. Vol. 17, N°12. Recuperado el 14 de marzo de 2014, en <http://epaa.asu.edu/epaa/>

C.Bredillet (Editor). ( 2010) *The Dynamics of Collaboration in Multipartner Projects P. Dietric, P. Eskerod, D. Dalcher, B. Sandhawalía*. Project Management Journal.

Vol. 41, N°4. pp. 59-78. Septiembre, 2010. United States. Recuperado el 27 enero 2014, en <http://www.pmi.org/~media/pdf/home/pmj0910adams.ashx>

Cortadellas, J., García de Elias., C., Roca M., S, Solá, F y Vilalta, J. (2000) *Guía de Evaluación de Servicios. Consejo de Universidades*. España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18 de febrero de 2014, en <http://www.ugr.es/~facmed/calidad/guiaservicios.pdf>

El – Khawas, E. (2007) *Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá. La Educación Superior en el mundo*. pp 265-278. Recuperado el 10 de marzo de 2014, en <https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7536/1/17265-278.pdf>

Elizalde L., Leticia & Reyes Ch., Rafael (2008) *Elementos claves para la evaluación de los docentes*. Revista electrónica de investigación educativa, Especial (REDALYC) Pág 1 -13. Universidad Autónoma de Baja California. México. Recuperado el 12 de agosto de 2013 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127004.pdf>

Esquivel L., J. E. (2007). *Chile: campo experimental para la reforma universitaria*. Perfiles educativos, 29 (116), 41-59. Recuperado en 02 de marzo de 2015, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200003&lng=es&tlng=es).

Fernández, J. (2008) “*Introducción a la experiencia internacional en acreditación: los casos de EE.UU., Europa, Brasil, Chile y las Redes Internacionales de Agencias.*” Ponencia. Seminario “La evaluación y Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Introducción a la formación de equipos directivos y técnicos” Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado el 20 de marzo de 2014, en <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/experiencia%20internacional%20en20%acreditaci%C3%B3n-%20jf.pdf>

Francis, S. (2006) *Hacia una caracterización del docente universitario “Excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. Revista Iberoamérica de Educación (OEI). Vol. 30, N°1. Recuperado el 20 de julio de 2013, en <http://www.latindex.UCR.ac/revistas/edu30-1/o2-francis.pdf>.

García, L. Ruiz, M. y García, B. (2009) Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios de la sociedad actual. España: Narcea Editores y Universidad Nacional a Distancia. Recuperado el 5 de octubre de 2015, en [https://www.researchgate.net/publication/235791982\\_Claves\\_para\\_la\\_Educacion\\_Actores\\_agentes\\_y\\_escenarios\\_en\\_la\\_sociedad\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/235791982_Claves_para_la_Educacion_Actores_agentes_y_escenarios_en_la_sociedad_actual)

González L.E. y Torre, D (2007) *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. La Educación Superior en el Mundo*. Pág. 298 – 306. Recuperado el 24 de julio de 2012, en [http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7539/1/18\\_298-306.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7539/1/18_298-306.pdf)

Ibáñez – Martín, J.A. (Coord.) (2012) *Educación, Conocimiento y Justicia*. Primera edición digital. España: Biblioteca On Line. Recuperado el 5 de octubre de 2015, en <https://books.google.cl/books?id=8tVPBagXL2sC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Lamaitre, M. J. (2004) *Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. Calidad y acreditación universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 35. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 17 de septiembre de 2014, en <http://www.rieoei.org/rie35a03.htm>

Lemaitre M.J. (s.a.) Artículo: *Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la Educación Superior*. Monográfica. Recuperado el 28 de julio de 2013, en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa3/marialemaitre.pdf>

Lemaitre, M.J.; Maturana M.; Zenteno, E. y Alvarado A. (2012) *Cambios en la gestión institucional en universidades a partir de la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena*. Revista electrónica calidad en la Educación. Recuperado el 10 de febrero de 2015, en [www.scielo.cl/pdf/caledu/n36/art01.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n36/art01.pdf)

Maderuelo F, J. A.. (2012) *Gestión de la calidad total: El modelo EFQM de excelencia*. Medifam [online]. 2012, vol.12, Núm.10. Recuperado el 03 de agosto de 2013: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1131-57682002001000004&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1131-57682002001000004&script=sci_arttext)

- Martínez M., Miguel (2006) *La Investigación cualitativa (síntesis conceptual)* Artículo de la Revista de Investigación en Psicología. Vol. 9 N°1 pp 123-146. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Recuperado el 9 de septiembre de 2012, en [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Medina, M y Medina, E (2010) *La formación para la gestión de la calidad en Servicios Sociales. Cómo plantearla en el Grado en Trabajo Social.* Revista Universitaria de Formación del Profesorado Vol 24 N°3, p125-143, (Redalyc), Universidad de Zaragoza: España. Recuperado el 13 de julio de 2013, en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173009.pdf>
- Middle States Commission Higher Education (2003) Características de Excelencia en la Educación Superior. Estándares de acreditación. MSCHE: Estados Unidos. Recuperado el 22 de septiembre de 2014, en <http://www.uprc.edu/OPEI/documentos/Excelencia%20MSA%20en%20espanol.pdf>
- Michavila F. y Zamorano, S (2007) *La acreditación en el espacio europeo de educación superior. La educación superior en el mundo.* Recuperado el 25 de marzo de 2014, en [https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7526/1/16\\_246-259.pdf](https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7526/1/16_246-259.pdf)
- MINEDUC (2013) *Sistemas universidades modernas: diversidad y calidad institucional.* Año 2, N° 16. Centro de Estudio del MINEDUC.: Santiago de Chile. [http://static.mineduc.cl/doc\\_mailing/evidencias%20cem%2016.pdf](http://static.mineduc.cl/doc_mailing/evidencias%20cem%2016.pdf)
- Moreno O, T. (2009) *Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje.* Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC) Perfiles Educativos Vol. XXXI, N°124. Pág 69 -92. Universidad Autónoma de México <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13211178006.pdf>
- Muñoz, J. M. & Ríos de Deus, M. P. & Abalde E. (2002) *Evaluación docente vs. Educación de la Calidad.* Revista Electrónica de Investigación Educativa (RELIEVE). Vol 8, N° 2, pág. 103 – 134. Recuperado el 22 de mayo de 2011, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm)

- Pereira, Z. (2011) Los diseños de Método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista electrónica Educare, Vol. XV, N°1 pp. 15-29. Junio. Recuperado el 12 julio 2014, en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793>
- Pires S. y Lamaitre M.J. (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (Capítulo 8vo.) Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado el 17 de septiembre de 2014, en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Segunda Edición en línea. Recuperado el 10 de junio de 2013, en [http://buscon.rae.es/draeI/srvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cultura](http://buscon.rae.es/draeI/srvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura) .
- Rizo, H. (1999) *Evaluación del docente universitario*. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado, 2. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) Recuperado el 27 de agosto de 2011, en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Rizo, H (s/f) *Evaluación del docente universitario. Una visión institucional*. Artículo de la Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 20 de julio de 2011, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/883Rizopdf>
- Sebastián, J. (2005). *La Dimensión Internacional en los Procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. [En línea]. Madrid: Centro de Información y Documentación Científica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ponencia. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, en: [http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%20UTICOS/MEMORIAS%20ENCUENTROS/SEMINARIO%20DISE%20CURRICULAR%20BOGOTA%20ABRIL%202005/01\\_Contexto\\_Nacional/Internacionalizacion%20de%20la%20educacion.pdf](http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%20UTICOS/MEMORIAS%20ENCUENTROS/SEMINARIO%20DISE%20CURRICULAR%20BOGOTA%20ABRIL%202005/01_Contexto_Nacional/Internacionalizacion%20de%20la%20educacion.pdf)
- Tobón, s (2008) *La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado el 2 de agosto de 2012 en [http://www.uag.mx/cursos\\_iglu/competencias.pdf](http://www.uag.mx/cursos_iglu/competencias.pdf)
- Tünnerman, C. (s.f.) *El rol del docente en la Educación Superior del Siglo XXI*. Recuperado el 16 de julio de 2012. Documentos de consulta en <http://sites.google.com/site/gestiondocentedigital/>

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La dinámica de la educación superior y la investigación*. Paris: UNESCO. Recuperado el 16 de julio de 2012, en [www.urp.edu.py/.../index.php?...-conferencia-mundial-sobre...educacion-superior-2009](http://www.urp.edu.py/.../index.php?...-conferencia-mundial-sobre...educacion-superior-2009)

Villa, A. y Ruiz, M. (2005) Las titulaciones de educación en el nuevo espacio europeo de educación superior. En Peiró i Gregòri, s. Nuevos espacios y nuevos entornos de educación. (p.119-135). España: Editorial Club Universitario. Recuperado el 5 de octubre 2015, en <https://books.google.cl/books?id=Y7RZgR0vWOAC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=nuevos+espacios+y+nuevos+entornos+de+educacion+Salvador+Peiro&source=bl&ots=gX7T22vbTh&sig=p5AJFFZfllrT24ZkGNdJ1Muhuh0&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi77-iW17HLAhUCS5AKHUIqBzIQ6AEIMTAC#v=onepage&q=nuevos%20espacios%20y%20nuevos%20entornos%20de%20educacion%20Salvador%20Peiro&f=false>

Zapata V., Jhon J (2008) *La educación universitaria y la formación humanística: Un reto para construir. Unipluriversidad*. Vo. 8. N°3 Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado el 20 de enero de 2013, en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/1810/1478>

### **Páginas de internet**

<http://cnachile.cl>

<http://www.cnachile.cl/oirs/preguntas-frecuentes/>

<http://www.mineduc.cl>

<http://www.oit.org>

<http://ww.oitcintefor.org>

<http://www.sibum.cl>

<http://www.chea.org>

<http://www.ed.gov>

<http://www.umayor.cl>

<http://ww.wikipedia.org>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Mercosur>

Biblioteca del Congreso Nacional/BCN:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>, visitado el 2 de marzo 2015.

Consejo de Rectores: [http://www.consejoderectores.cl/web/consejo\\_aporte.php](http://www.consejoderectores.cl/web/consejo_aporte.php)  
visitado el 2 de marzo de 2015.

Agencias acreditadoras:

<http://www.qualitas.cl/>

<http://www.aadsa.cl/>

<http://www.akreditachile.cl/>

<http://www.acreditaci.cl/>

<http://www.acreditacion.cl/>

<http://www.acreditadoradechile.cl/>

<http://www.apicechile.cl/>

<http://www.adc acreditadora.cl>

<http://www.aespigar.cl/>



# ANEXOS

## Índice anexos

<b>Anexo 1:</b> Instrumento de autoevaluación .....	363
<b>Anexo 2:</b> Resultados generales del sistema de Autoevaluación de las Unidades de Servicios y Administrativas .....	379
<b>Anexo 3:</b> Resultados grupos unidades .....	381
<b>Anexo 4:</b> Comités de Autoevaluación y participantes que respondieron el cuestionario de preguntas abiertas. ....	391
<b>Anexo 5:</b> Material de capacitación.....	395
<b>Anexo 6:</b> Cuestionario Comités de Autoevaluación.....	406
<b>Anexo 7:</b> Procesamiento respuestas cuestionario Comités de Autoevaluación .....	407
<b>Anexo 8:</b> Estándares (MSCHE) v/s criterios de acreditación (CNA).....	466
<b>Anexo 9:</b> Preguntas grupo focal (Directivos).....	472
<b>Anexo 10:</b> Procesamiento información Grupo Focal Directivos.....	473
<b>Anexo 11:</b> Entrevista a expertos .....	489
<b>Anexo 12:</b> Transcripción de las entrevista a expertos .....	490

## Anexo 1: Instrumento de autoevaluación

# Encuesta: AUTOEVALUACIÓN UNIDADES ADMINISTRATIVAS Y DE SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD MAYOR 2013

## Pág. 1.- Introducción

---

Las personas que respondan individualmente el cuestionario deben centrarse en la gestión de su propia unidad y responder en el contexto de su capacidad de actuación dentro de la Universidad Mayor. No se trata de evaluar parámetros de gestión de otras unidades o de aspectos que tienen que ver con política o decisiones institucionales que no forman parte del quehacer de la unidad.

### **Preg.1.- I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE 1.1. Dependencia del Funcionario(a) 1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Rectoría
- Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de Calidad (VRA y AC)
- Vicerrectoría Desarrollo (VRD)
- Vicerrectoría Administración y Finanzas (VAF)
- Vicerrectoría Regional Temuco

### **Preg.2.- 1.1.2. Posee usted un cargo de:**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Dirección (Con cargo de Director(a) de una unidad académica o administrativa)
- Encargado(a) (Tiene personal bajo su responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores)
- Subordinado(a) (No tiene personal bajo su responsabilidad)

### **1.1.3. [Rectoría] Seleccione la unidad donde se desempeña como Director(a):**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE 1.1. Dependencia del Funcionario(a) 1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Rectoría" de la página "Introducción" y además han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Dirección (Con cargo de Director(a) de una unidad académica o administrativa)" de la página "Introducción".)

- Dirección de Admisión
- Dirección de Asuntos Estudiantiles
- Dirección de Relaciones Internacionales
- Secretaría General

### 1.1.3. [Rectoría] Seleccione la Unidad-Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)  
1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Rectoría" de la página "Introducción" y además  
han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de: "Encargado(a) (Tiene personal bajo su  
responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes,  
supervisores y en algunos casos coordinadores)" de la página "Introducción".)

- Dirección de Asuntos Estudiantiles - Servicio Pases Escolares
- Dirección de Asuntos Estudiantiles - Servicio Apoyo Psicológico
- Dirección de Relaciones Internacionales
- Secretaría General

### 1.1.3. [Rectoría] Seleccione la Unidad-Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)  
1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Rectoría" de la página "Introducción" y además  
han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Subordinado(a) (No tiene personal bajo su  
responsabilidad)" de la página "Introducción".)

- Dirección de Admisión
- Dirección de Asuntos Estudiantiles
- Dirección de Asuntos Estudiantiles - Servicio Pases Escolares
- Dirección de Asuntos Estudiantiles - Servicio Apoyo Psicológico
- Dirección de Relaciones Internacionales
- Dirección de Relaciones Internacionales - Dirección Asesoría Académica EducationUSA
- Secretaría General

### 1.1.3. [VRA y AC] Seleccione la unidad donde se desempeña como Director(a):

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)  
1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de Calidad (VRA y  
AC)" de la página "Introducción" y además  
han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Dirección (Con cargo de Director(a) de una  
unidad académica o administrativa)" de la página "Introducción".)

- Coordinación Académica Administrativa
- Dirección de Bibliotecas
- Dirección de Deportes
- Dirección Gestión Procesos Academ./Adm.
- ODONTOLOGÍA

### 1.1.3. [VRA y AC] Seleccione la Unidad-Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)  
1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de Calidad (VRA y AC)" de la página "Introducción" y además  
han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de: "Encargado(a) (Tiene personal bajo su responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores)" de la página "Introducción".)

- Centro de Simulación Clínica
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Huechuraba
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Portugal
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Vespucio
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Alameda
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente M. Montt
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Temuco
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Huechuraba
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Manuel Montt
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Santo Domingo
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Portugal
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Estadio Mayor
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Alameda
- Dirección Gestión Procesos Academ./Adm. - Oficina de Registro de Estudiantes
- Dirección Gestión Procesos Academ./Adm. - Procesos Académico-Administrativo
- ODONTOLOGÍA - Recepción y Tesorería Clín. Odontolog.
- ODONTOLOGÍA - Pabellones Quirúrgicos Cent. Esteriliz.
- ODONTOLOGÍA - Clínica Odontológica Stgo.
- ODONTOLOGÍA - Laboratorio Ciencias Básicas
- ODONTOLOGÍA - Bodega Clínica Odontológica

### 1.1.3. [VRA y AC] Seleccione la Unidad-Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)  
1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de Calidad (VRA y AC)" de la página "Introducción" y además  
han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Subordinado(a) (No tiene personal bajo su responsabilidad)" de la página "Introducción".)

- Centro de Simulación Clínica - Coordinación Simulación Clínica
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Huechuraba
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Portugal
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Vespucio
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Alameda
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente M. Montt
- Coordinación Académica Administrativa - Coordinación Adm. Docente Estadio Mayor
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Temuco
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Huechuraba
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Manuel Montt
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Santo Domingo
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Portugal
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Estadio Mayor
- Dirección de Bibliotecas - Biblioteca Alameda
- Dirección de Bibliotecas - Dirección de Bibliotecas
- Dirección de Deportes - Dirección de Deportes
- Dirección Gestión Procesos Academ./Adm. - Oficina de Registro de Estudiantes
- Dirección Gestión Procesos Academ./Adm. - Procesos Académico-Administrativo
- ODONTOLOGÍA - Recepción y Tesorería Clín. Odontolog.
- ODONTOLOGÍA - Pabellones Quirúrgicos Cent. Esteriliz.
- ODONTOLOGÍA - Clínica Odontológica Stgo.
- ODONTOLOGÍA - Laboratorio Ciencias Básicas
- ODONTOLOGÍA - Bodega Clínica Odontológica

### 1.1.3. [VAF] Seleccione la unidad donde se desempeña como Director(a):

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Administración y Finanzas (VAF)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Dirección (Con cargo de Director(a) de una unidad académica o administrativa)" de la página "Introducción".)

- Dirección General de Administración y Finanzas
- Dirección de Administración
- Dirección de Finanzas - Gestión Financiera Institucional
- Dirección de Finanzas - Gestión Financiera Estudiantil
- Dirección de Recursos Humanos
- Dirección de Tecnologías de Información

### 1.1.3. [VAF] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Administración y Finanzas (VAF)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Encargado(a) (Tiene personal bajo su responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores)" de la página "Introducción".)

- Dirección de Administración - Departamento de Operaciones
- Dirección de Administración - Dpto. Compras y Gestión Contratos
- Dirección de Administración - Departamento Activo fijo y Existencias
- Dirección de Finanzas - Departamento de Tesorería
- Dirección de Finanzas - Departamento de Contabilidad
- Dirección de Finanzas - Departamento de Presupuesto
- Dirección de Finanzas - Departamento de Becas y Créditos
- Dirección de Finanzas - Departamento de Matrícula
- Dirección de Finanzas - Departamento de Cobranza
- Dirección de Recursos Humanos - Departamento de Personal
- Dirección de Recursos Humanos - Departamento de Remuneraciones
- Dirección de Recursos Humanos - Dpto. Selección y Desarrollo Organizacional
- Dirección de Tecnologías de Información - Desarrollo de Sistemas
- Dirección de Tecnologías de Información - Infraestructura y Soporte TI
- Infraestructura y Soporte TI - Soporte Técnico
- Infraestructura y Soporte TI - Data Center
- Infraestructura y Soporte TI - Redes y Soporte Computacional
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Portugal
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación M. Montt
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Temuco
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Vespucio
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Huechuraba
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Sto. Domingo y Estadio Mayor
- Redes y Soporte Computacional - Laboratorio Computación Alameda

### 1.1.3. [VAF] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Subordinado(a) (No tiene personal bajo su responsabilidad)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Administración y Finanzas (VAF)" de la página "Introducción".)

- Dirección de Administración - Operaciones de Sede
- Dirección de Administración - Compras y Gestión Contratos
- Dirección de Administración - Activo fijo y Existencias
- Dirección de Finanzas - Departamento de Tesorería
- Dirección de Finanzas - Departamento de Contabilidad
- Dirección de Finanzas - Departamento de Presupuesto
- Dirección de Finanzas - Departamento de Becas y Créditos
- Dirección de Finanzas - Departamento de Matrícula
- Dirección de Finanzas - Departamento de Cobranza
- Dirección de Finanzas - Gestión Financiera Estudiantil
- Dirección de Recursos Humanos - Departamento de Personal
- Dirección de Recursos Humanos - Bienestar
- Dirección de Recursos Humanos - Departamento de Remuneraciones
- Dirección de Recursos Humanos - Dpto. Selección y Desarrollo Organizacional
- Dirección de Recursos Humanos - Dirección de Recursos Humanos
- Dirección de Tecnologías de Información - Infraestructura y Soporte TI - Data Center
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación Portugal
- Dirección de Tecnologías de Información - Soporte Técnico
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación Alameda
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación Temuco
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación Huechuraba
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación Sto. Domingo
- Dirección de Tecnologías de Información - Laboratorio Computación M. Montt
- Dirección de Tecnologías de Información - Desarrollo de Sistemas

### 1.1.3. [VRD] Seleccione la unidad donde se desempeña como Director(a):

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Dirección (Con cargo de Director(a) de una unidad académica o administrativa)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Desarrollo (VRD)" de la página "Introducción".)

- Dirección Comercial
- Dirección Educación Continua Otec
- Dirección Comunicación Estratégica
- Dirección Investigación e Innovación
- Dirección de Difusión

### 1.1.3. [VRD] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Encargado(a) (Tiene personal bajo su responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Desarrollo (VRD)" de la página "Introducción".)

- Dirección Comercial - Coordinación Comercial
- Dirección Comunicación Estratégica - Departamento de Comunicación
- Dirección Comunicación Estratégica - Unidad de Medios Digitales
- Dirección Comunicación Estratégica - Dpto. Servicio Atención y Fidelización
- Dirección Comunicación Estratégica - Cuentas de Marketing/Diseño/Producción
- Dirección Comunicación Estratégica - Dirección Regional de Com. Estratég. (T)
- Dirección de Difusión - Unidad Comercial

### 1.1.3. [VRD] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Subordinado(a) (No tiene personal bajo su responsabilidad)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Desarrollo (VRD)" de la página "Introducción".)

- Dirección Comercial - Dirección Educación Continua
- Dirección Comercial - Educación Continua Puerto Montt
- Dirección Comercial - Educación Continua Temuco
- Dirección Comercial - Coordinación Comercial
- Dirección Comunicación Estratégica - Departamento de Comunicación - Comunicación Externa/Producción/Eventos y Protocolo/Taller de Diseño/Comunicación Interna
- Dirección Comunicación Estratégica - Unidad de Medios Digitales
- Dirección Comunicación Estratégica - Unidad de Servicio de Atención
- Dirección Comunicación Estratégica - Unidad de Fidelización
- Dirección Comunicación Estratégica - Cuentas de Marketing/Diseño/Producción/Marketing Digital
- Dirección Comunicación Estratégica - Dirección Regional de Com. Estratég. (T)
- Dirección Comunicación Estratégica - Dirección Comunicación Estratégica
- Dirección Investigación e Innovación
- Dirección de Difusión

### 1.1.3. [VRTemuco] Seleccione la unidad donde se desempeña como Director(a):

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Dirección (Con cargo de Director(a) de una unidad académica o administrativa)" de la página "Introducción" y además

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Regional Temuco" de la página "Introducción".)

- VRTemuco - Dirección Regional Académica (T)

### 1.1.3. [VRTemuco] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Regional Temuco" de la página "Introducción" y además

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Encargado(a) (Tiene personal bajo su responsabilidad, pero no ostenta el cargo de Director, pudiendo corresponder a encargados, jefes, supervisores y en algunos casos coordinadores)" de la página "Introducción".)

- VRTemuco - Admisión y Difusión
- VRTemuco - Educación Continua
- VRTemuco - Clínica Odontológica
- VRTemuco - Clínica Psicológica
- VRTemuco - Clínica Fonoaudiológica
- VRTemuco - Vicedecanato Facultad Medicina
- VRTemuco - Centro Simulación Clínica
- VRTemuco - Campos Clínicos
- VRTemuco - Dirección Regional Académica
- VRTemuco - Unidad de Tecnología de la Información
- VRTemuco - Dirección de Asuntos Estudiantiles
- VRTemuco - Unidad de Finanzas del Estudiante
- VRTemuco - Unidad de Finanzas Institucionales
- VRTemuco - Unidad de Administración
- VRTemuco - Administración de Laboratorios
- VRTemuco - Unidad de Comunicación Estratégica
- VRTemuco - Biblioteca
- VRTemuco - Oficina Registro del Estudiante



### 1.1.3. [VRTemuco] Seleccione la Unidad - Área de Trabajo donde se desempeña:

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Regional Temuco" de la página "Introducción" y además

han contestado a "1.1.2. Posee usted un cargo de:" : "Subordinado(a) (No tiene personal bajo su responsabilidad)" de la página "Introducción".)

- VRTemuco - Admisión y Difusión
- VRTemuco - Educación Continua
- VRTemuco - Clínica Odontológica
- VRTemuco - Clínica Psicológica
- VRTemuco - Clínica Fonoaudiológica
- VRTemuco - Vicedecanato Facultad Medicina
- VRTemuco - Centro Simulación Clínica
- VRTemuco - Campos Clínicos
- VRTemuco - Dirección Regional Académica
- VRTemuco - Unidad de Tecnología de la Información
- VRTemuco - Dirección de Asuntos Estudiantiles
- VRTemuco - Unidad de Finanzas del Estudiante
- VRTemuco - Unidad de Finanzas Institucionales
- VRTemuco - Unidad de Administración
- VRTemuco - Administración de Laboratorios
- VRTemuco - Unidad de Comunicación Estratégica
- VRTemuco - Biblioteca
- VRTemuco - Oficina Registro del Estudiante

### Preg.3.- 1.2. ¿Cuánto tiempo lleva usted trabajando en la unidad o área de trabajo actual, dentro de la institución?

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- 6 a 11 meses
- 1 a 3 años
- 4 a 6 años
- 7 a 10 años
- Más de 10 años

### Preg.4.- II. COMPONENTE: FACILITADORES DE LA GESTIÓN A) Criterio 1: Liderazgo2.1. Aspectos generales del liderazgo de la Universidad Mayor 2.1.1. Percibo que el Rector de la Universidad Mayor es quién lidera, conduce y representa a la institución en el contexto de la Educación Superior.

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí
- No
- No tengo información suficiente para responder

### Preg.5.- 2.1.2. El Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad, es quien planifica, organiza, supervisa y conduce los asuntos académicos, docentes y de aseguramiento de la calidad (acreditación) de la institución.

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí
- No
- No tengo información suficiente para responder

**Preg.6.- 2.1.3. El Vicerrector de Desarrollo genera espacios para buscar nuevas ideas y/o proyectos que nos ayudan a crecer como institución.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No  
 No tengo información suficiente para responder

**Preg.7.- 2.1.4. El Vicerrector de Administración y Finanzas favorece la gestión de los recursos humanos, financieros, tecnológicos, de infraestructura y de administración, haciendo seguimiento permanente para el cumplimiento de la Misión.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No  
 No tengo información suficiente para responder

**Preg.8.- 2.1.5. El Secretario General actúa como ministro de fe, guardando la documentación importante de orden jurídico, además sanciona la normativa y resguarda su cumplimiento.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No  
 No tengo información suficiente para responder

**2.1.6. Sólo Vicerrectoría Regional Temuco**

**2.1.6. El Vicerrector Regional de Temuco planifica, organiza, supervisa y conduce administrativamente el funcionamiento de la sede Temuco.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

(\* Contestar solo si :

han contestado a "I. PERFIL DE LA PERSONA QUE RESPONDE1.1. Dependencia del Funcionario(a)

1.1.1. Vicerrectoría de Dependencia" : "Vicerrectoría Regional Temuco" de la página "Introducción".)

- Sí  
 No  
 No tengo información suficiente para responder

**Preg.9.- 2.1.7. Reconozco aspectos de la Misión de la Universidad Mayor.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No  
 No tengo información suficiente para responder

**Preg.10.- 2.2. Aspectos de liderazgo relacionado a la jefatura directa de la unidad o área de trabajo que se autoevalúa.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Conozco, de manera general, las principales funciones o responsabilidades de la jefatura directa de mi unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo observar un compromiso de mi jefatura directa, con el quehacer propio de la unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi jefatura directa me motiva y ayuda a mejorar mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando introduzco una mejora en mi trabajo se me reconoce de alguna manera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.11.- Agregue alguna observación o comentario si lo estima necesario:**

**Preg.12.- B) Criterio 2: Política y Estrategia**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Mi unidad o área de trabajo, donde me desempeño, tiene una Misión propia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi unidad dispone de un organigrama claro y definido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las relaciones o jerarquías (dependencias) relacionados al organigrama de mi unidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi unidad o área de trabajo se comunican oportunamente los objetivos o metas para trabajar en alcanzarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi percepción, en los objetivos de la unidad o área de trabajo prima la mejora de la gestión del servicio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.13.- C) Criterio 3: Funcionarios**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Conozco mis funciones y las tareas relacionadas a ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis funciones y tareas me han sido entregadas y formalizadas por escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me ha ofrecido alguna instancia de capacitación, actualización o asesoría en función de la unidad o área de trabajo donde me desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi unidad o área de trabajo existen condiciones necesarias para realizar la tarea o brindar el servicio que debo prestar. (Espacio, ventilación, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que se me ofrecen algunos beneficios que me son útiles como por ejemplo caja de compensación, seguro de salud, colación, posibilidad de estudiar, entre otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.14.- D) Criterio 4: Alianzas y Recursos**

(\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Considero que los recursos que destina la Universidad Mayor para mi unidad o área de trabajo se utilizan para lo que están destinados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las aplicaciones informáticas que utilizo regularmente están adaptadas a las necesidades del trabajo que realizo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi percepción se produce una coordinación efectiva con otras unidades que utilizan la misma información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi percepción se produce una coordinación efectiva con otras unidades o áreas de trabajo que requieren complementariamente información de nosotros para su quehacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Preg.15.- E) Criterio 5: Procesos Internos

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Los procesos que se realizan en mi unidad o área de trabajo están debidamente escritos y comunicados a todos los integrantes del equipo de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dentro de mi unidad o área de trabajo identifico quién está a cargo de cada proceso o a quién recurrir cuando se requiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se produce una efectiva coordinación con otras unidades o áreas de trabajo que intervienen en los mismos procedimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi percepción se resuelven los problemas abordando sus causas y no solamente sus efectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tiene establecido en la unidad o área de trabajo quién o quiénes de sus integrantes atienden las consultas externas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Están establecidas las normas de funcionamiento interno (respeto por los espacios de trabajo, cumplimiento de plazos o compromisos laborales entre pares) de la unidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percibo que las normas de funcionamiento interno de la unidad o área de trabajo (respeto por los espacios de trabajo, cumplimiento de plazos o compromisos laborales entre pares), son respetadas por los funcionarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existen procedimientos para recoger dudas, dificultades o quejas de los usuarios externos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.16.- Agregue alguna observación o comentario si lo estima necesario:**

**Preg.17.- III. COMPONENTE: RESULTADOS F) Criterio 6: Resultados Usuarios Frecuentes**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Reconozco quién o quiénes son los que más demandan el servicio que presta mi unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le ofrecemos, a los que más demandan de nuestro servicio, respuestas o soluciones oportunas a sus requerimientos, necesidades o consultas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi unidad o área de trabajo se ha aplicado alguna evaluación para conocer la percepción del servicio que damos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se nos da a conocer los resultados de la evaluación realizada a los usuarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se comentan o planifican mejoras con los resultados de alguna de las evaluaciones que se realizan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las instalaciones de la unidad o área de trabajo son apropiadas para atender a nuestros usuarios más frecuentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que mi unidad o área de trabajo brinda el servicio adecuado a los usuarios que requieren de nuestro servicio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.18.- G) Criterio 7: Resultados Funcionarios**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Mi jefe directo hace seguimiento a mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recibo la información que requiero para hacer bien mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comunicación interna de mi unidad o área de trabajo funciona y es efectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se promueve que hagamos trabajo en equipo al interior de la unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe un sistema de evaluación de mi desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El clima laboral es adecuado, me siento cómodo(a) en la unidad o área de trabajo donde me desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento motivado(a) en mi puesto de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.19.- H) Criterio 8: Resultados Comunidad Universitaria**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Percibo amabilidad o fácil comunicación cuando se interactúa con alguna de las autoridades, directores administrativos y/o de escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se promueve que hagamos trabajo colaborativo con otros funcionarios, externos a la unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Preg.20.- Considero que la unidad o área de trabajo aporta a la formación de estudiantes de la Universidad Mayor.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No

**Preg.21.- Me siento parte de la comunidad de la Universidad Mayor**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No

**Preg.22.- He participado en actividades culturales, sociales o recreativas organizadas por la Universidad Mayor, como por ejemplo: conciertos, eventos deportivos, seminarios, actividades de fiestas patrias, entre otros.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción)

- Sí  
 No

**Preg.23.- I) Criterio 9: Resultados claves: lo que le da sentido a la unidad o área de trabajo.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )  
 (\* Marque una sola opción por fila)

	Ningún avance	Cierto avance	Avance significativo	Objetivo logrado	N/C
Considero que mi unidad o área de trabajo responde a la misión de la Universidad Mayor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi unidad o área de trabajo cumple con las funciones o servicio esperados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se aprovechan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo en mi unidad o área de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se percibe un liderazgo al interior de mi unidad o área de trabajo acorde con el tipo de servicio o función que presta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percibo que la unidad o área de trabajo responde al rol que le corresponde dentro de la universidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que mi unidad o área de trabajo es valorada por los funcionarios de otras unidades en respuesta a la labor que realiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.24.- Agregue alguna observación o comentario si lo estima necesario:**

**¡ MUCHAS GRACIAS !Para enviar sus respuestas, presione el botón FIN ->**

## Anexo 2: Resultados generales del sistema de Autoevaluación de las Unidades de Servicios y Administrativas

Los resultados generales obtenidos después de la aplicación de la encuesta se presentan en la tabla siguiente.

Crterios	Ponderación	Pje. Máximos ponderado (indv)	Pje. Máximos ponderado (397)	Pje. obtenido	Logro UM %
Liderazgo Autoridades		1,4 <sup>24</sup>	397,4	326	<b>82</b>
Liderazgo dirección o área de trabajo		1,6	635	489	<b>77</b>
<b>Total Liderazgo</b>	<b>10%</b>	<b>3</b>	<b>1.032</b>	<b>815</b>	<b>79</b>
Política y estrategia	8%	1,6	635	508	<b>80</b>
Funcionarios	9%	1,8	715	541	<b>76</b>
Alianzas y recursos	9%	1,44	572	417	<b>73</b>
Procesos internos	14%	4,48	1.779	1.341	<b>75</b>
<b>Totales Procesos</b>	<b>50%</b>	<b>12,32</b>	<b>4.733</b>	<b>3.622</b>	<b>77</b>
Usuario Frecuente	20%	5,6	2.223	1.637	<b>74</b>
R. Funcionarios	9%	2,52	1.000	795	<b>79</b>
<b>Total R.</b>	<b>6%</b>	<b>0,84</b>	<b>333</b>	<b>265</b>	<b>80</b>

Comunidad					
Resultados claves	15%	3,6	1.429	1.172	<b>82</b>
Totales Resultados	50%	12,56	4.985	3.869	<b>78</b>
Totales General			9.718	7.491	<b>77</b>

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 3: Resultados grupos unidades

Se elaboró un informe por cada Comité de Autoevaluación, similar al que se presenta en el anexo, pero con los resultados procesados del propio comité. Este pre informe permitió al Comité de Autoevaluación realizar el trabajo de análisis y de levantamiento de las medidas de mejora de la unidad. Cada Comité de autoevaluación tuvo como unas de sus funciones socializar estos resultados y los del análisis interno.

### PUNTAJES MÁXIMOS POR DIMENSIÓN Y LOGROS ALCANZADOS

#### Componente: Facilitadores de la gestión

#### A) Criterio 1: Liderazgo 10% (Máx. pje. Ponderado: 1.032)

#### 1A. Liderazgo autoridades de la Universidad Mayor (Máx. pje. Ponderado: 397,4)

N°	Conocimiento de las funciones de los líderes de la UM	Total	Pje. Ponderado	Total %
1	Percibo que el Rector de la Universidad Mayor es quién lidera, conduce y representa a la institución en el contexto de la Educación Superior.	670	67,0	84
2	El Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad, es quien planifica, organiza, supervisa y conduce los asuntos académicos, docentes y de aseguramiento de la calidad (acreditación) de la institución.	563	56,3	71

<b>3</b>	El Vicerrector de Desarrollo genera espacios para buscar nuevas ideas y/o proyectos que nos ayudan a crecer como institución.	434	43,4	55
<b>4</b>	El Vicerrector de Administración y Finanzas favorece la gestión de los recursos humanos, financieros, tecnológicos, de infraestructura y de administración, haciendo seguimiento permanente para el cumplimiento de la Misión.	492	49,2	62
<b>5</b>	El Secretario General actúa como ministro de fe, guardando la documentación importante de orden jurídico, además sanciona la normativa y resguarda su cumplimiento.	364	36,4	46
<b>6</b>	El Vicerrector Regional de Temuco planifica, organiza, supervisa y conduce administrativamente el funcionamiento de la sede Temuco. (0,2 *79 pers, ponderado15,8)	132	13,2	84
<b>7</b>	Reconozco aspectos de la Misión de la Universidad Mayor.	601	60,1	76
<b>Pje Total ponderado</b>			<b>326</b>	
<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>				<b>82%</b>

**1B. Liderazgo unidad o área de trabajo que se autoevalúa. (Máx. pje. Ponderado: 635)**

<b>N°</b>	<b>Liderazgo relacionado a la jefatura directa</b>	<b>Total</b>	<b>Pje. Ponderado</b>	<b>Total %</b>
<b>8</b>	Conozco, de manera general, las principales funciones o responsabilidades de la jefatura directa de mi unidad o área de trabajo.	<b>1.290</b>	<b>129</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	Puedo observar un compromiso de mi jefatura directa, con el quehacer propio de la unidad o área de trabajo.	<b>1.300</b>	<b>130</b>	<b>82</b>
<b>10</b>	Mi jefatura directa me motiva y ayuda a mejorar mi trabajo.	<b>1.238</b>	<b>123,8</b>	<b>78</b>
<b>11</b>	Cuando introduzco una mejora en mi trabajo se me reconoce de alguna manera.	<b>1.065</b>	<b>106,5</b>	<b>67</b>
	<b>Pje Total ponderado</b>		<b>489</b>	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>77%</b>

Liderazgo autoridades	<b>82%</b>
Liderazgo Unidad	<b>77%</b>
Total liderazgo	<b>79%</b>

**Criterio 2: Política y Estrategia: 8% (Máx. pje. Ponderado: 635)**

N°	Política y Estrategia	Total	Pje. Ponderado	Total %
12	Mi unidad o área de trabajo, donde me desempeño tiene una Misión propia.	1.243	99,4	78
13	Mi unidad dispone de un organigrama claro y definido.	1.267	101,4	80
14	Conozco las relaciones o jerarquías (dependencias) relacionados al organigrama de mi unidad.	1.352	108,2	85
15	En mi unidad o área de trabajo se comunican oportunamente los objetivos o metas para trabajar en alcanzarlos.	1.209	96,7	76
16	Según mi percepción, en los objetivos de la unidad o área de trabajo, prima la mejora de la gestión del servicio.	1.280	102,4	81
	<b>Pje Total ponderado</b>		508	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>80%</b>

**C) Criterio 3: Funcionarios: 9% (Máx. pje. Ponderado: 715)**

N°	Funcionarios	Total	Pje. Ponderado	Total %
17	Conozco mis funciones y las tareas relacionadas a ellas.	1.450	130,5	91
18	Mis funciones y tareas me han sido entregadas y formalizadas por escrito.	1.083	97,5	68
19	Se me ha ofrecido alguna instancia de capacitación, actualización o asesoría en función de la unidad donde me desempeño.	1.096	98,6	69
20	En mi unidad o área de trabajo existen	1.110	99,9	70



	condiciones necesarias para realizar la tarea o brindar el servicio que debo prestar. (Espacio, ventilación, etc.)			
21	Considero que se me ofrecen algunos beneficios que me son útiles como por ejemplo caja de compensación, seguro de salud, colación, posibilidad de estudiar, entre otros.	1.273	114,6	80
	<b>Pje Total ponderado</b>		541	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>76%</b>

**D) Criterio 4: Alianzas y Recursos: 9% (Máx. pje. Ponderado: 572)**

N°	Alianzas y Recursos	Total	Pje. Ponderado	Total %
22	Considero que los recursos que destina la Universidad Mayor para mi unidad se utilizan para lo que están destinados.	1.187	106,8	75
23	Las aplicaciones informáticas que utilizo regularmente están adaptadas a las necesidades del trabajo que realizo.	1.199	107,9	76
24	Según mi percepción se produce una coordinación efectiva con otras unidades que utilizan la misma información.	1.106	99,5	70
25	Según mi percepción se produce una coordinación efectiva con otras unidades que requieren complementariamente información de nosotros para su quehacer.	1.104	103,4	72
	<b>Pje Total ponderado</b>		417	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>73%</b>

### E) Criterio 5: Procesos internos 14% (Máx. pje. Ponderado: 1.779)

N°	Procesos internos	Total	Pje. Ponderado	Total %
26	Los procesos que se realizan en mi unidad están debidamente escritos y comunicados a todos los integrantes del equipo de trabajo.	1.122	157,1	71
27	Dentro de mi unidad identifico quién está a cargo de cada proceso o a quién recurrir cuando se requiere.	1.340	187,6	84
28	Se produce una efectiva coordinación con otras unidades que intervienen en los mismos procedimientos.	1.138	159,3	72
29	Según mi percepción se resuelven los problemas abordando sus causas y no solamente sus efectos.	1.157	162	73
30	Se tiene establecido en la unidad quién o quiénes de sus integrantes atienden las consultas externas.	1.205	168,7	76
31	Están establecidas las normas de funcionamiento interno (respeto por los espacios de trabajo, cumplimiento de plazos o compromisos laborales entre pares) de la unidad.	1.272	178,1	80
32	Percibo que las normas de funcionamiento interno de la unidad (respeto por los espacios de trabajo, cumplimiento de plazos o compromisos laborales entre pares) son respetadas por los funcionarios.	1.231	172,3	78
33	Existen procedimientos para recoger dudas, dificultades o quejas de los usuarios externos.	1.113	155,8	70
<b>Pje Total ponderado</b>			1.341	
<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>				<b>75%</b>

## Componente: Resultados

### F) Criterio 6: Resultados Usuarios Frecuentes: 20%(Máx. pje. Ponderado: 2.223)

N°	R. Usuarios Frecuentes	Total	Pje. Ponderado	Total %
34	Reconozco quién o quiénes son los que más demandan el servicio que presta mi unidad o área de trabajo.	1.445	289	91
35	Le ofrecemos, a los que más demandan de nuestro servicio, respuestas o soluciones oportunas a sus requerimientos, necesidades o consultas.	1.374	274,8	87
36	En mi unidad o área de trabajo se ha aplicado alguna evaluación para conocer la percepción del servicio que damos.	1.057	211,4	67
37	Se nos da a conocer la evaluación realizada por los usuarios.	926	185,2	58
38	Se comentan o planifican mejoras con los resultados de alguna de las evaluaciones que se realizan.	970	194	61
39	Las instalaciones de la unidad o área de trabajo son apropiadas para atender a nuestros usuarios más frecuentes.	1.088	217,6	69
40	Consideró que mi unidad o área de trabajo brinda el servicio adecuado a los usuarios que requieren de nuestro servicio.	1.327	265,4	84
	<b>Pje Total ponderado</b>		1.637	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>74%</b>

**G) Criterio 7: Resultados Funcionarios: 9%% (Máx. pje. Ponderado: 1.000)**

N°		Total	Pje. Ponderado	Total %
41	Mi jefe directo hace seguimiento a mi trabajo.	1.298	116,8	82
42	Recibo la información que requiero para hacer bien mi trabajo.	1.275	114,8	80
43	La comunicación interna de mi unidad funciona y es efectiva.	1.260	113,4	79
44	Se promueve que hagamos trabajo en equipo al interior de la unidad.	1.254	112,9	79
45	Existe un sistema de evaluación de mi desempeño.	1.197	107,7	75
46	El clima laboral es adecuado, me siento cómodo/a en la unidad donde me desempeño.	1.320	118,8	83
47	Me siento motivado/a en mi puesto de trabajo.	1.233	111	78
	<b>Pje Total ponderado</b>		795	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>79%</b>

**H) Criterio 8: Resultados Comunidad Universitaria: 6% (Máx. pje. Ponderado: 333)**

**8A. (Máx. pje. Ponderado: 191)**

N°	R. Comunidad Universitaria (8A)	Total	Pje. Ponderado	Total %
48	Percibo amabilidad o fácil comunicación cuando se interactúa con alguna de las autoridades, directores administrativos y/o de escuela.	1.231	73,9	78
49	Se promueve que hagamos trabajo colaborativo con otros funcionarios, externos a la unidad.	1.011	60,7	64
	<b>Pje Total ponderado</b>		135	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>71%</b>

**8B. (Máx. pje. Ponderado: 143)**

N°	R. Comunidad Universitaria (8B)	Total	Pje. Ponderado	Total %
50	Considero que la unidad o área de trabajo aporta a la formación de estudiantes de la Universidad Mayor.	748	44,9	94
51	Me siento parte de la comunidad de la Universidad Mayor	738	44,3	93
52	He participado en actividades culturales, sociales o recreativas organizadas por la Universidad Mayor, como por ejemplo: conciertos, eventos deportivos, seminarios, actividades de fiestas patrias, entre otros.	691	41,5	87
	<b>Pje Total ponderado</b>		131	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>91%</b>

**I) Criterio 9: Resultados claves: lo que le da sentido a la Dirección o Unidad donde trabajo: 15% (Máx. pje. Ponderado: 1.429)**

<b>N°</b>	<b>Resultados claves</b>	<b>Total</b>	<b>Pje. Ponderado</b>	<b>Total %</b>
53	Considero que mi unidad responde a la misión de la Universidad Mayor.	1.342	201,3	85
54	Mi unidad o área de trabajo cumple con las funciones o servicio esperados.	1.371	205,7	86
55	Se aprovechan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo en mi unidad.	1.262	189,3	79
56	Se percibe un liderazgo al interior de mi unidad acorde con el tipo de servicio o función que presta.	1.314	197,1	83
57	Percibo que la unidad responde al rol que le corresponde dentro de la universidad.	1.368	205,2	86
58	Considero que mi unidad es valorada por los funcionarios de otras unidades en respuesta a la labor que realiza.	1.152	173	73
	<b>Pje Total ponderado</b>		1.172	
	<b>Porcentaje de Logro U Mayor</b>			<b>82%</b>

#### Anexo 4: Comités de Autoevaluación y participantes que respondieron el cuestionario de preguntas abiertas.

Unidad de dependencia	Comité de autoevaluación	Nº total inscritos inicialmente	Nº participantes válidos	% de participación
Rectoría	Dirección de Admisión	3	3	100%
	Dirección de Asuntos Estudiantiles	14	12	86%
	Secretaría General	6	7	117%
<b>Total Rectoría</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>96%</b>
Vicerrectoría Académica y Aseguramiento de la Calidad	Biblioteca 1 (Vespucio)	6	6	100%
	Biblioteca 2 (Estadio Mayor)	3	3	100%
	Biblioteca 3 (Huechuraba)	7	7	100%
	Biblioteca 4 (Santo Domingo y Alameda)	5	5	100%
	Biblioteca 5 (Manuel Montt y Portugal)	8	8	100%
	Centro de Simulación Clínica	5	5	100%
	Coordinación Académica Administrativa	17	16	84,2%
	Dirección de Deportes	5	4	80,0%
	Clínica de Odontología	46	37	80,4%

	ORE	10	10	100%
	Procesos Academ./Adm.	10	9	90,0%
<b>Total VRA y AC</b>	<b>11</b>	<b>122</b>	<b>109</b>	<b>89%</b>
<b>Vicerrectoría de Administración y Finanzas</b>	Dirección de Administración 1 (Operaciones de Sede)	23	19	82,6%
	Dirección de Administración 2 (Compras y Gestión Contratos)	17	15	88,2%
	Dirección de Administración 3 (Activo Fijo y Existencias)	10	8	80,0%
	Dirección de Finanzas - Gestión Financiera Estudiantil	25	20	80,0%
	Dirección de Finanzas - Gestión Financiera Institucional	31	24	77,4%
	Dirección de Recursos Humanos	21	18	85,7%
<b>Total VAF</b>	<b>6</b>	<b>127</b>	<b>104</b>	<b>82%</b>
<b>Vicerrectoría de Desarrollo</b>	Dirección Comercial - Dirección Educación Continua	12	9	75,0%
	Dirección Comercial - Coordinación Comercial	18	13	72,2%



	Dirección Comunicación Estratégica	55	48	87,3%
	Dirección de Difusión	9	8	88,9%
	Dirección Investigación e Innovación	5	4	80,0%
<b>Total VD</b>	<b>5</b>	<b>99</b>	<b>82</b>	<b>83%</b>
<b>Vicerrectoría Regional (Temuco)</b>	Administración de Laboratorios (T)	9	8	88,9%
	Admisión y Difusión (T)	6	3	50,0%
	Biblioteca (T)	11	9	81,8%
	Clínica Odontológica - Psicológica - Fonoaudiológica (T)	25	18	72,0%
	Dirección de Asuntos Estudiantiles (T)	7	5	71,4%
	Dirección Regional Académica (T)	5	7	140,0%
	Educación Continua (T)	9	7	77,8%
	ORE (T)	4	4	100,0%
	Unidad de Comunicación Estratégica (T)	8	6	75,0%
	Unidad de Tecnología de la Información (T)	10	7	70,0%
	Vicedecanato Medicina - CSC - Campos Clínicos	12	5	41,7%

	(T)			
<b>Total VD</b>	<b>11</b>	<b>106</b>	<b>79</b>	<b>75%</b>
<b>TOTAL UM</b>	<b>36 Comités de Autoevaluación</b>	<b>477</b>	<b>396</b>	<b>83%</b>

## Anexo 5: Material de capacitación

### MATERIAL DE APOYO

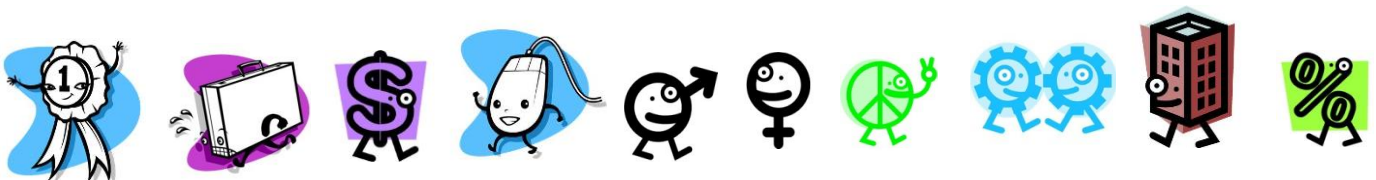
### COMISIÓN DE AUTOEVALUACIÓN



### UNIDADES ADMINISTRATIVAS Y DE SERVICIOS

### UNIVERSIDAD MAYOR

NOVIEMBRE 2013



## DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN

A continuación se presenta una breve descripción de los criterios que se proponen para las unidades que realicen la autoevaluación en la UM. En cada uno se presenta una breve descripción de su significado, algunas afirmaciones **“Para tomar en cuenta...”** que permitirán facilitar la orientación que tiene el criterio y que se puede esperar del mismo y por último una serie de preguntas que se identifican como **“Preguntas para la reflexión...”** que pretenden ser preguntas que al iniciar el proceso de autoevaluación cada miembro de la unidad que se autoevaluará y luego al definir las prioridades permitirán reflexionar y llegar a consenso sobre aspectos implicados en los diferentes criterios.

Los criterios que orientarán el proceso de autoevaluación son los siguientes:

### C1: Liderazgo



Se hace referencia a todos los líderes que se relacionan con el gobierno universitario y en particular a la unidad que autoevalúa. Se refiere a la capacidad, las actitudes y el compromiso y liderazgo de quién o quiénes son responsables de la dirección o coordinación, según corresponda.



- Los líderes se pueden dividir en dos niveles: Las autoridades de la UM que corresponde al gobierno universitario y con el que se relaciona la unidad más directamente. El líder o líderes de la propia unidad, que corresponden a directores o coordinadores que tiene bajo su responsabilidad al equipo de trabajo.
- Los líderes deben asumir los cambios del entorno, entre ellos el aumento de las exigencias de los usuarios a quienes brindan el servicio.
- El principal aporte del liderazgo es la visión de futuro.
- El líder tiene una visión a largo plazo y está abierto al cambio que se evidencia con la adaptación.
- Se compromete con la organización y se esfuerza permanentemente para que el personal se comprometa.
- Es ejemplo en hábitos laborales, es accesible y empático, es decir se puede colocar en el lugar de los demás.
- El líder se destaca por su capacidad técnica, compromiso ético, capacidad para resolver problemas, disponibilidad para ayudar, reconocimiento por su personal, disposición para introducir mejoras.



¿Tenemos identificado (s) el o los líderes del gobierno universitario y de nuestra unidad?

¿En nuestra unidad conocemos la Misión Institucional y los valores que le subyacen?

¿Nuestro líder es coherente en el “día a día” en comparación con lo que espera de nosotros?

¿Nuestro (s) líderes reconocen los esfuerzos y logros de las personas del equipo?

¿Nuestro líder fomenta la innovación o acepta las ideas que puedan significar una mejora en la unidad?

## C2: Política y Estrategia



La UM tiene una Misión, Visión, objetivos estratégicos que orientan el quehacer de toda la institución. Cada unidad a su vez debe tener su Misión, visión, valores y orientación estratégica que no solamente debe ser coherente con los planteamientos institucionales en su formulación sino que deben ser conocidos por todos los miembros de la unidad.



- Las políticas y las estrategias que desarrolla la unidad se espera sean coherentes con las políticas y los objetivos estratégicos institucionales.
- Es importante conocer y hacer uso de la información relevante o importante que se relaciona con el área de la unidad. Dicha información puede ser de diferente tipo: la que esta actualizada en el entorno externo, la que requieren los usuarios del servicio, la que surge de los cambios institucionales, entre otros.
- Se planifica, se establecen metas claras e indicadores para evaluar avances y logros de la unidad y esto es conocido por el equipo de trabajo.
- Se revisan los resultados obtenidos a lo menos una vez al año y se procede a actualizar y mejorar las estrategias y plan de acción de la unidad.



¿Hemos identificado nuestros principales usuarios o beneficiarios, sea al interior o exterior de la UM?

¿Hemos identificado fuentes de información relevante que nos permita mantener la unidad actualizada para responder a nuestros usuarios?

¿Realizamos reuniones de equipo de trabajo para analizar los resultados de la unidad y proponer estrategias de mejora cuando es necesario?

¿La comunidad universitaria sabe qué hacemos, cómo lo hacemos y le preguntamos si les satisface?

¿El equipo de trabajo de la unidad conoce los objetivos estratégicos de la UM y la planificación de la unidad?

¿Se realiza un seguimiento periódico a la puesta en práctica de las estrategias, tareas o funciones que realiza la unidad? ¿Quién lo realiza? ¿Cómo se informan los resultados al interior de la unidad?

¿Tenemos mecanismos para resolver problemas o dificultades que puedan alterar las tareas habituales de la unidad? ¿Son conocidos esos mecanismos por todas las personas que conforman el equipo de trabajo?

### C3: Funcionarios (Personas de la unidad)



Son las personas contratadas por la UM que trabajan en la unidad que se autoevalúa, formando parte del equipo de trabajo regular de la misma.



- La institución espera que se desarrolle el potencial de todas las personas y se aproveche para ser más efectivo y eficiente con su aporte.
- Es necesaria la participación de todos los funcionarios de manera que el conjunto se constituya en parte de la comunidad universitaria.
- Existen mecanismos de comunicación y diálogo entre las personas al interior de la unidad.
- Los funcionarios asumen responsabilidades de acuerdo a sus funciones y aportan a brindar un servicio eficaz desde su unidad.

¿La planificación de la unidad y las estrategias que se llevan a cabo son coherentes con los planteamientos del proyecto estratégico de la UM?

¿Cómo se seleccionan las personas que ingresarán a la unidad? ¿Los mecanismos o procedimientos son conocidos por todos los integrantes del equipo?

¿Cómo se gestiona la seguridad y la salud laboral de los funcionarios?

¿En nuestra unidad se garantiza la imparcialidad y la igualdad de oportunidades en todos los aspectos relacionados al quehacer de la misma o a las funciones de cada persona?

¿Cómo se desarrollan las competencias o capacidades de las personas de la unidad? ¿Mediante programas de capacitación? ¿Mediante el fomento del trabajo en equipo?

¿Cómo se ayuda a las personas a conseguir los objetivos que se tienen establecidos para la unidad? ¿Cómo se estimula el mejoramiento del desempeño? ¿Cómo se evalúan los logros?

¿Cómo se establecen y desarrollan los canales de comunicación formal e informal?

¿Cómo reconoce la unidad los esfuerzos y logros de sus funcionarios?

#### C4: Alianzas y Recursos



Las alianzas son relaciones, coordinaciones o interacciones más permanentes que se establecen con otras unidades internas para reforzar las funciones principales de la unidad o potenciar su desarrollo y con esto brindar un mejor servicio a los usuarios.

Los recursos son insumos de diferente naturaleza que se requiere o se utiliza para que la unidad pueda funcionar y brindar el servicio a los usuarios directos o indirectos a su quehacer. Los recursos pueden ser: económicos, financieros, infraestructura, equipamiento, materiales, tecnología, información y conocimiento.

**Para tomar  
en cuenta...**



- Se deben establecer alianzas con otras unidades que complementen o que refuercen los que hacemos, eso potencia a la unidad.
- Los recursos de cualquier tipo deben ser gestionados de manera eficaz y eficiente de modo que faciliten el logro de los objetivos propuestos para la unidad.
- Los recursos pueden ser de diferente tipo y su importancia está dada por el tipo de servicio o aporte que hace la unidad a la gestión de la UM.

**Preguntas  
para la  
reflexión...**



¿Tenemos identificadas las unidades que brindan servicios o apoyo a la gestión a las escuelas, estudiantes o docentes que podríamos considerar nuestros “aliados claves”, sea porque nos pueden proveer de información o podemos complementar nuestro trabajo con su accionar?

¿Cómo se establecen las alianzas con otras unidades para satisfacer mejor a nuestros usuarios? ¿Son alianzas formales o informales?

¿Cómo se planifican las necesidades de recursos de la unidad? ¿Se consulta al equipo de trabajo sobre los recursos que se requieren?

¿Se hace seguimiento al uso de los recursos? ¿Cómo aportamos al uso efectivo de los recursos?

¿Se establecen alianzas para aprovechar mejor los recursos cuando la realidad lo permite?

¿Cómo evaluamos los productos o servicios que nos brindan otras unidades?

¿Cómo protegemos y respaldamos la información que se maneja en la unidad?

¿Se asegura la recogida, el análisis y distribución de la información necesaria para que todas las personas dispongan de la que necesitan para realizar su trabajo y/o tomar decisiones?



## C5: Procesos internos



Los procesos internos son secuencias de acciones que realiza la unidad para brindar un servicio o apoyar la gestión de otros y siempre estarán en función de contribuir a que la UM cumpla con su Misión y objetivos institucionales.



- Los procesos internos de la unidad pueden ser multifuncionales, es decir pueden aportar a los usuarios que demandan al servicio pero además puede generar conocimiento, datos o información que aporta a los procesos de otra unidad.
- Los procesos internos pueden de igual forma requerir de insumos, recursos o aportes de otras unidades para brindar el servicio a sus usuarios.
- Los procesos debe ser comunicados al equipo de trabajo y a la comunidad universitaria para que sean más efectivos.
- Los considerados más importantes deberían contar con sus respectivos procedimientos, normas de uso, instrumentos, según sea el tipo de servicio que brinda la unidad.



¿Hemos identificado los procesos claves de nuestra unidad que son más importantes para brindar el servicio de manera eficaz y eficiente? ¿Esos procesos claves se relacionan con la planificación y objetivos propuestos para la unidad?

¿Los procesos de la unidad están registrados y se comunican? o ¿Son informales y se realizan por inercia o “porque así lo hemos hecho siempre”?

¿Cómo introducimos los cambios a los procesos? ¿Cómo comunicamos los cambios y evaluamos los resultados de su implementación?

¿Los procesos tienen alguna norma, instrumentos u otros necesarios para asegurar que se realicen según lo que se espera? ¿Se hace algún seguimiento?

¿Cómo investigamos las necesidades actuales de nuestros usuarios y futuros usuarios?

¿Cómo diseñamos nuevos procesos que nos permitan satisfacer a nuestros usuarios?

¿Cómo recogemos las quejas o los problemas de nuestros usuarios directos o indirectos?

**C6: Resultados en los usuarios frecuentes de la unidad (Estudiantes, docentes u otros según corresponda al beneficiario directo del servicio)**



Los usuarios claves son las personas a las que van destinados los servicios de la unidad que se autoevalúa. Pueden ser directos es decir siempre irán a solicitar un determinado servicio a esa unidad o indirecto quiere decir que puede requerir una parte del servicio de la unidad pero también recurre a otras para ciertas cuestiones. Todo dependerá de cómo la unidad haga sus propias definiciones de acuerdo a sus objetivos y función dentro de la UM.

Ejemplo de usuario directo de la unidad de Recursos Humanos: son todos los funcionarios de la UM; usuario indirecto: el director de escuela requiere una información de la unidad (por ejemplo sobre los docentes contratados.)



- Para conocer los resultados se debe evaluar el grado de satisfacción, las expectativas y necesidades de nuestros usuarios directos e indirectos.
- Un aspecto importante de evaluar son las percepciones que tienen de nuestro servicio los usuarios, por ejemplo el trato, la atención y se respondimos realmente a su requerimiento.
- Otro aspecto importante es que internamente tengamos indicadores de rendimiento, es decir al planificar debemos saber qué es lo que se espera que cumplamos o alcancemos como logro, por ejemplo tiempos de respuesta, número de solicitudes de algo, plazos de entrega de lo solicitado, entre otros.

¿Hemos identificado a los usuarios claves y usuarios indirectos de nuestra unidad?

¿Hemos investigado e identificado cuáles son los aspectos significativos y su importancia relativa para lograr la satisfacción de nuestros usuarios?

¿Preguntamos periódicamente o al menos una vez al año, respecto de la satisfacción de nuestros usuarios, mediante encuestas, entrevistas estructuradas, grupos focales o con otro procedimiento?

¿Conocemos cómo nos ven las otras autoridades, las otras unidades o nuestros usuarios?

¿Analizamos los resultados de evaluaciones o hacemos revisión de cómo lo hacemos y tomamos medidas de mejora?

¿Hacemos comparaciones con unidades similares y/o más avanzadas que la nuestra para aprender?

¿Nos planteamos metas con indicadores para luego analizar los resultados y mejorar a partir de ellos? ¿Cada cuanto tiempo revisamos nuestras metas?

## C7: Resultados en los funcionarios internos



Se refiere a las personas que se desempeñan en la unidad que se autoevalúa. Este criterio es importante porque los logros institucionales comprometen el esfuerzo de cada integrante del equipo de trabajo de las unidades.



- Para conocer los resultados se debe evaluar el grado de satisfacción, las expectativas y necesidades las personas que trabajan en la unidad.
- Se pueden utilizar diferentes procedimientos: encuestas, entrevistas o grupos, lo importante es que la personas puedan expresar su percepción con libertad y en un marco de respeto.
- Es importante conocer cuál o cuáles son los aspectos que las personas consideran significativos, determinar en conjunto su importancia relativa y desde estas definiciones preguntar las percepciones individuales.



¿Hemos identificado los aspectos significativos y su importancia relativa para lograr la satisfacción y el compromiso del equipo de trabajo?

¿Cuándo realizamos nuestra labor alguna vez nos detenemos a pensar cómo estamos haciendo las cosas y que efectos tiene en el equipo de trabajo?

¿Conocemos cómo nos ven en relación a otras unidades o a la función que cumplimos dentro de la institución?

¿Analizamos nuestros resultados y buscamos formas de mejorar en donde cada uno pone lo mejor de sí mismo en cuanto a sus actitudes, conocimientos y experiencia?

¿Se nos comunican nuestros resultados a partir de cómo nos evalúan los usuarios? ¿Qué hacemos con esos resultados?

¿Nos sentimos satisfechos y comprometidos con las tareas que se nos encomienda?

¿Tenemos espacios para hacer propuestas y dar ideas? ¿Las llevamos a cabo y evaluamos los resultados?



## C8: Resultados en la comunidad universitaria

La unidad por sí sola no tiene sentido. Lo tiene en función que su razón de ser es para brindar un servicio que requiere la comunidad universitaria. Los resultados y logros aportan a que la institución alcance no solamente sus objetivos sino cumpla con la Misión que ha comprometido con la sociedad.



- Se requiere conocer periódicamente como la unidad satisface las necesidades de las autoridades y/o directivos de modo de ser un apoyo al cumplimiento de la Misión institucional.
- Introducir cambios a las formas de hacer que impacten a los resultados para ser más efectivos es algo que siempre se debe tener en cuenta.
- Los resultados de la unidad son una colaboración al desarrollo institucional y a las personas que laboran en su entorno.
- La comunidad universitaria es un gran equipo que debe resguardar que la universidad responda a los desafíos que la sociedad le demanda.



¿Hemos identificado las necesidades de la comunidad universitaria con relación a nuestra unidad (información, conocimiento, capacidad de respuesta a los estudiantes, cumplimiento de plazos, etc.)?

¿Conocemos y analizamos lo que ocurre en el entorno y cómo nosotros podemos colaborar o generar cambios para ayudar al desarrollo de la comunidad universitaria?

¿Nos percibimos como parte de la comunidad universitaria de la UM? ¿Qué nos faltaría o que reforzaríamos en nuestra unidad para sentirnos parte de esta comunidad?

¿Qué resultados y evidencias de ello podríamos mostrar para decir que somos efectivamente parte de la comunidad universitaria?

## C9: Resultados Claves



Son los resultados de la unidad en su conjunto, que se relacionan directamente con la organización y que junto a la línea jerárquica directa se han definido como logros esenciales y medibles de éxito, tanto en el corto como en el largo plazo. Dichos logros se pueden clasificar en: prestación de servicios, cumplimiento de metas y objetivos. Normalmente se pueden relacionar con los procesos claves.

**Para tomar  
en cuenta.....**



- Los resultados claves deberían estar alineados con el plan estratégico.
- Los resultados claves responden a los indicadores que la unidad considera más importantes y da cuenta de su razón de ser.
- Los resultados claves deberían estar consensuados y ser de amplio conocimiento por todos los miembros del equipo de trabajo.
- Se requiere hacer un seguimiento de los resultados claves, de manera de hacer ajuste a las estrategias e introducir cambios a tiempo para revertir las desviaciones o problemas.
- La rendición de cuentas es un hito que permite a la unidad hacer público sus logros, esta puede ser pública y quedar registrada en un informe o memoria anual.

**Preguntas para  
la reflexión...**



¿Hemos definido los indicadores claves de acuerdo a la misión institucional y objetivos estratégicos institucionales?

¿Los resultados claves y los indicadores para poder medirlos están consensuados a lo menos por el equipo directivo de la unidad?

¿Se realiza un seguimiento a los resultados considerados claves y se les comunica a todo el equipo de la unidad?

¿Realizamos comparaciones y solicitamos a externos que nos retroalimenten los resultados claves de modo de realizar assessment que nos permita mejorar de manera continúa?

## **Anexo 6: Cuestionario Comités de Autoevaluación**

### **Cuestionario preguntas abiertas**

#### **Comités de autoevaluación de las Unidades de Servicios y administrativas**

1. ¿Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor?
2. ¿Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor?
3. ¿Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia?
4. ¿Qué hace que se sienta parte de la comunidad de la Universidad Mayor? (lo positivo)
5. ¿Qué le faltaría para sentirse parte de la comunidad de la Universidad Mayor? (Lo que entorpece)

## Anexo 7: Procesamiento respuestas cuestionario Comités de Autoevaluación

**Citas:** 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor

**Categoría:** Aspectos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.

**Sub categoría:** 1.1.a. Calidad.

**Reporte:** 9 cita(s) para 1 código

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
File: [E:\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2015-02-10 00:54:55

---

**Modo:** referencias y nombres de la lista de citas

**Cita-filtro:** Todos

**Sub categoría:** 1.1. a. Calidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:4 [Mejorar los estándares de calidad...] (109:109) (Súper)**  
Códigos: [Calidad]

...“Mejorar los estándares de calidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:5 [La calidad en la educación, el...] (125:125) (Súper)**  
Códigos: [Calidad]

...“La calidad en la educación, el espíritu emprendedor”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:7 [Entregar educación de calidad...] (157:157) (Súper)**  
Códigos: [Calidad]

...“Entregar educación de calidad a los alumnos de pregrado y postgrado”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:8 [Educación de calidad, innovación...] (165:165) (Súper)**  
Códigos: [Calidad]

...“Educación de calidad, innovación, liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:10 [Aseguramiento en la Calidad.] (209:209) (Súper)**

Códigos: [Calidad]

...“Aseguramiento en la Calidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:11 [La calidad de educación de los...] (265:265) (Súper)**

Códigos: [Calidad]

...“La calidad de educación de los estudiantes”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:16 [Educación de alta calidad en p...] (477:477) (Súper)**

Códigos: [Calidad]

...“Educación de alta calidad en pregrado y excelencia y amplio desarrollo de postgrado”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:17 [Fuerte compromiso con la calidad...] (501:501) (Súper)**

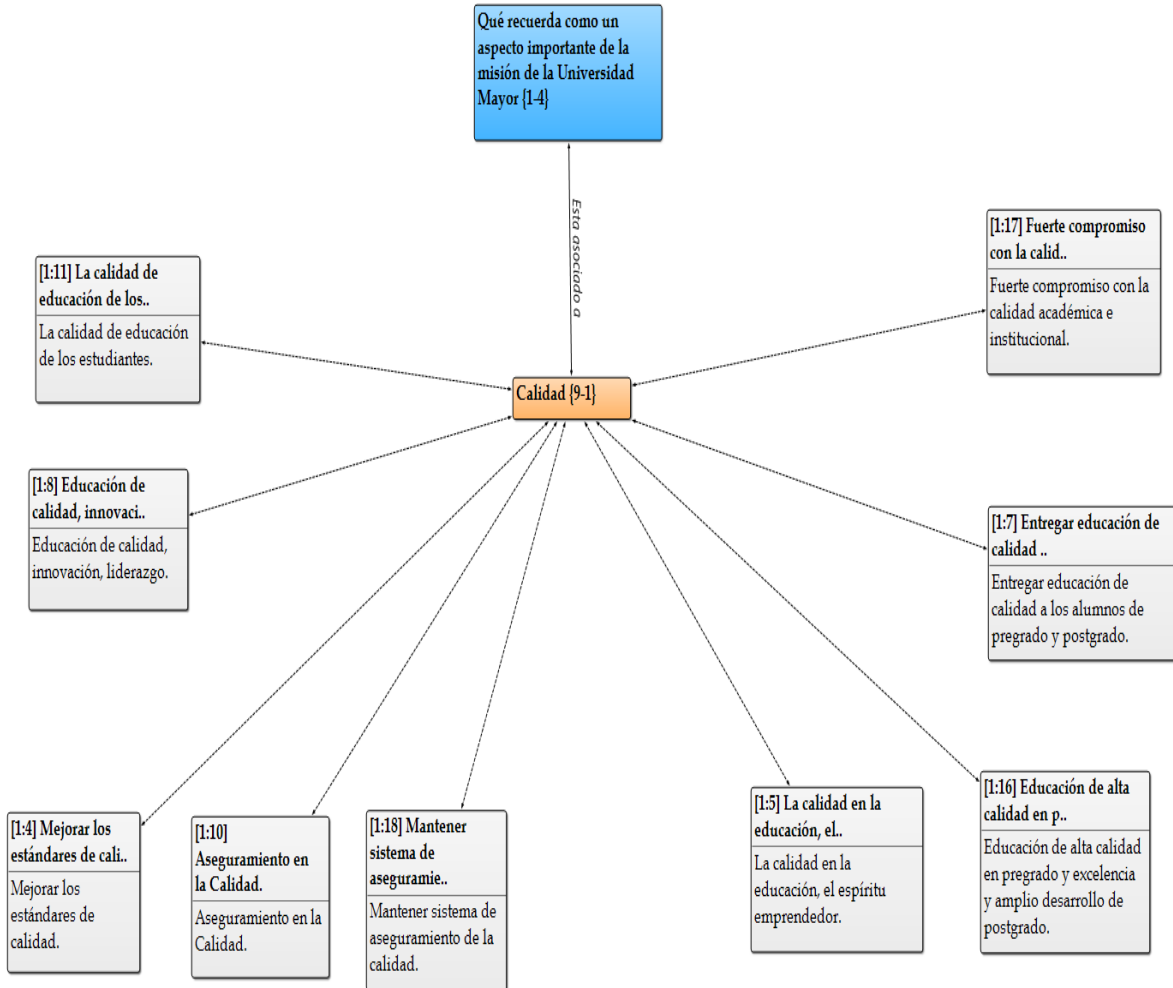
Códigos: [Calidad]

...“Fuerte compromiso con la calidad académica e institucional”...



**Gráfico: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.1.a. Calidad.**



**Citas: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Categoría: Aceptos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.**

**Sub categoría: 1.2.a. Formación de Profesionales.**

**Reporte: 9 cita(s) para 1 código**

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [E:\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-10 01:07:30

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Sub categoría: 1.2.a. Formación de profesionales**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:1 [La formación integral y equilibrada.] (41:41) (Súper)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]

...“La formación integral y equilibrada de los alumnos, con sellos sociales y de emprendimiento”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:2 [Formar profesionales cultos con espíritu emprendedor...] (85:85) (Súper)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]

...“Formar profesionales cultos con espíritu emprendedor”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:3 [Crear mejores personas en lo educacional y personal...] (105:105) (Súper)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]

...“Crear mejores personas en lo educacional y en lo personal”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:6 [Formar Profesionales de alto N...] (153:153) (Super)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]

...“Formar Profesionales de alto Nivel”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:9 [La formación de profesionales...] (177:177) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

...“La formación de profesionales competentes”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:12 [El desarrollo y la educación d...] (277:281) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

...“El desarrollo y la educación de los profesionales del mañana”...

...“El desarrollo y la educación del mañana para los profesionales”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:13 [Generar profesionales competen...] (301:301) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

...“Generar profesionales competentes”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:14 [Dar todas las herramientas par...] (333:333) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

...“Dar todas las herramientas para que los estudiantes sean buenos profesionales o personas”...

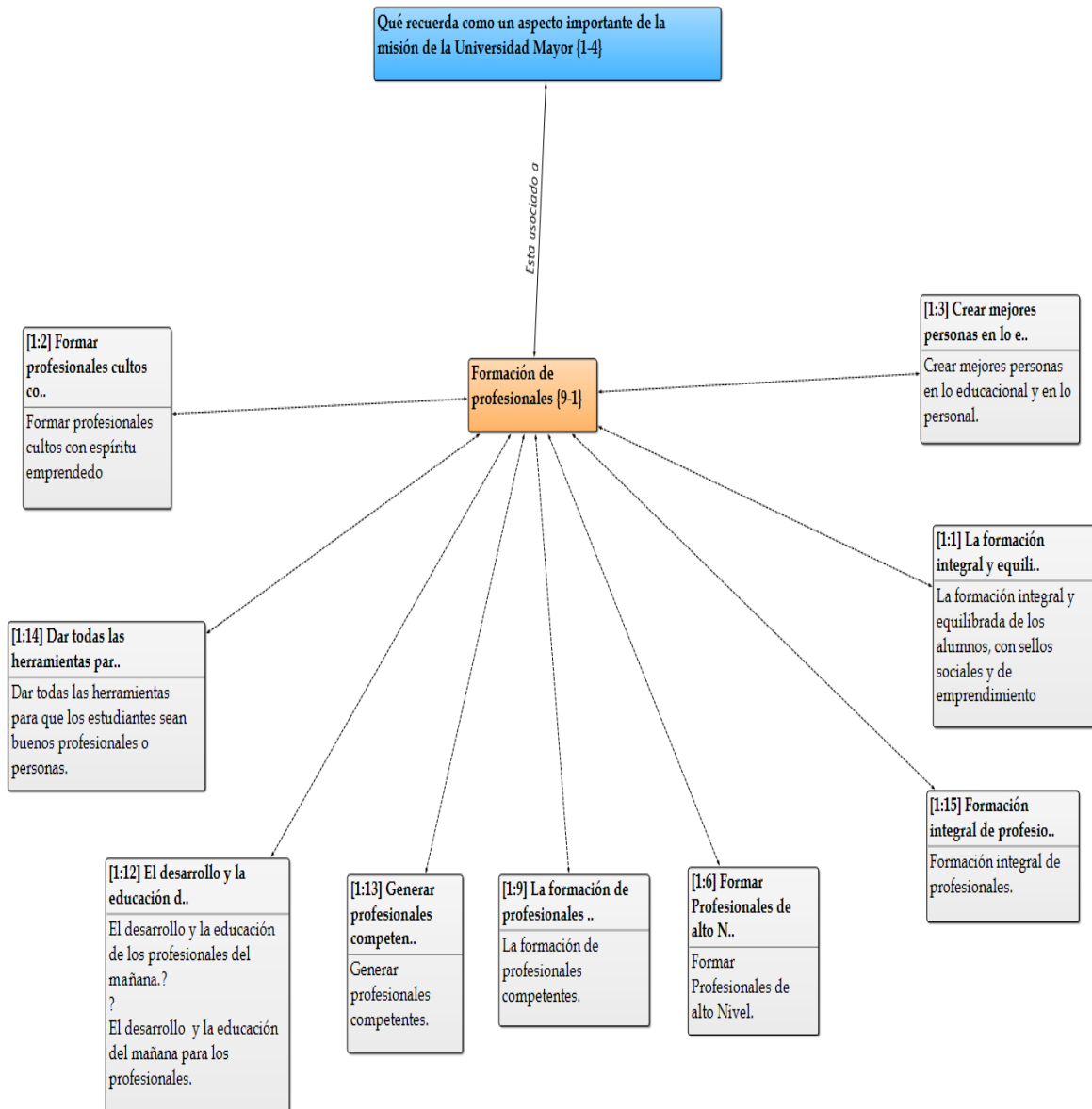
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:15 [Formación integral de profesionales] (361:361) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

...“Formación integral de profesionales”...

**Gráfico: 1.1.a. Que recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.2.a. Formación de profesionales.**



**Citas: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Categoría:** Aceptos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.

**Sub categoría:** 1.3.a. Emprendimiento.

**Reporte:** 10 cita(s) para 1 código

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [E:\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-10 01:47:14

---

**Modo:** referencias y nombres de la lista de citas

**Cita-filtro:** Todos

**Sub categoría 1.3.a. Emprendimiento**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:20 [Fomentar actitud de emprendimiento] (37:37) (Súper)**

Códigos: [Emprendimiento]

...“Fomentar actitud de emprendimiento y liderazgo - realizar actividades en el ámbito cultural y social”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:21 [Como institución superior, ori...] (69:69) (Súper)**

Códigos: [Emprendimiento] [Profesionales emprendedores]

...“Como institución superior, orientada a la docencia, abierta e independiente se compromete a la formación de profesionales emprendedores”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:29 [Fomentar una actitud de empen...] (61:61) (Súper)**

Códigos: [Emprendimiento]

...“Fomentar una actitud de emprendimiento, innovación, liderazgo, inserción internacional y respeto por la diversidad cultural en la experiencia educativa de sus estudiantes”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:30 [Entregar educación de calidad...] (317:317) (Súper)**

Códigos: [Emprendimiento]

...“Entregar educación de calidad y poner énfasis en formar emprendedores”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:31 [Formación de Emprendedores] (353:353) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

...“Formación de Emprendedores”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:32 [Fomentar el emprendimiento e i...] (401:401) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

...“Fomentar el emprendimiento e innovación”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:33 [Fomento del emprendimiento y d...] (429:429) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

...“Fomento del emprendimiento y diversidad cultural”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:34 [Una universidad pluralista, in...] (469:469) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

...“Una universidad pluralista, independiente comprometida con la formación de profesionales emprendedores”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:35 [Crear espíritu emprendedor.] (678:678) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

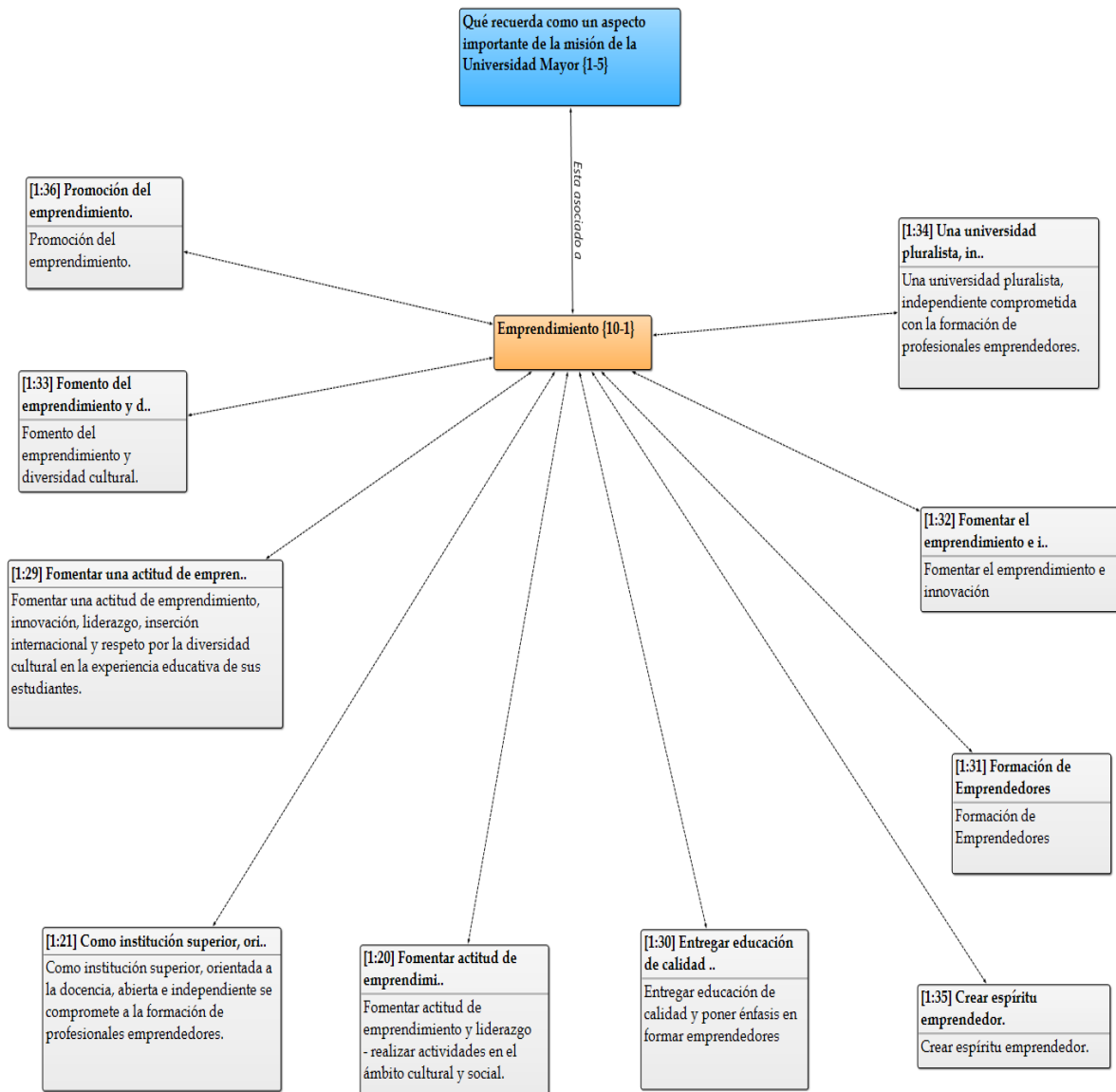
...“Crear espíritu emprendedor”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:36 [Promoción del emprendimiento.] (766:766) (Súper)**  
Códigos: [Emprendimiento]

...“Promoción del emprendimiento”...

**Gráfico: 1.1.a. Que recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.3.a. Emprendimiento.**



**Citas: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Categoría: Aceptos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.**

**Sub categoría: 1.4.a. Aporte para el país.**

**Reporte: 7 cita(s) para 1 código**

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [E: Soledad Campos \Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-10 01:30:10

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Sub categoría 1.4.a. Aporte para el país**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:22 [Contribución al progreso del p...] (89:89) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte para el país]

...“Contribución al progreso del país”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:23 [Porque creemos en el desarrollo...] (385:385) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte para el país]

...“Porque creemos en el desarrollo de las personas, trabajamos para ser una Facultad de emprendimiento, innovadora, de alta calidad académica y con aporte a la Sociedad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:24 [Aporte de profesionales empren...] (409:409) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte para el país]

...“Aporte de profesionales emprendedores a la nación”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:25 [Realizar actividades que contribuyan a...] (453:453) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte para el país]



...“Realizar actividades que contribuyan a la comunidad en el ámbito cultural, educativo y social”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:26 [Ser una Universidad comprometida...] (614:614) (Súper)**

Códigos: [Aporte para el país]

...“Ser una Universidad comprometida con el Desarrollo del país”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:27 [Orientada al beneficio de las...] (738:738) (Súper)**

Códigos: [Aporte para el país]

...“Orientada al beneficio de las personas y la contribución al progreso de la nación”...

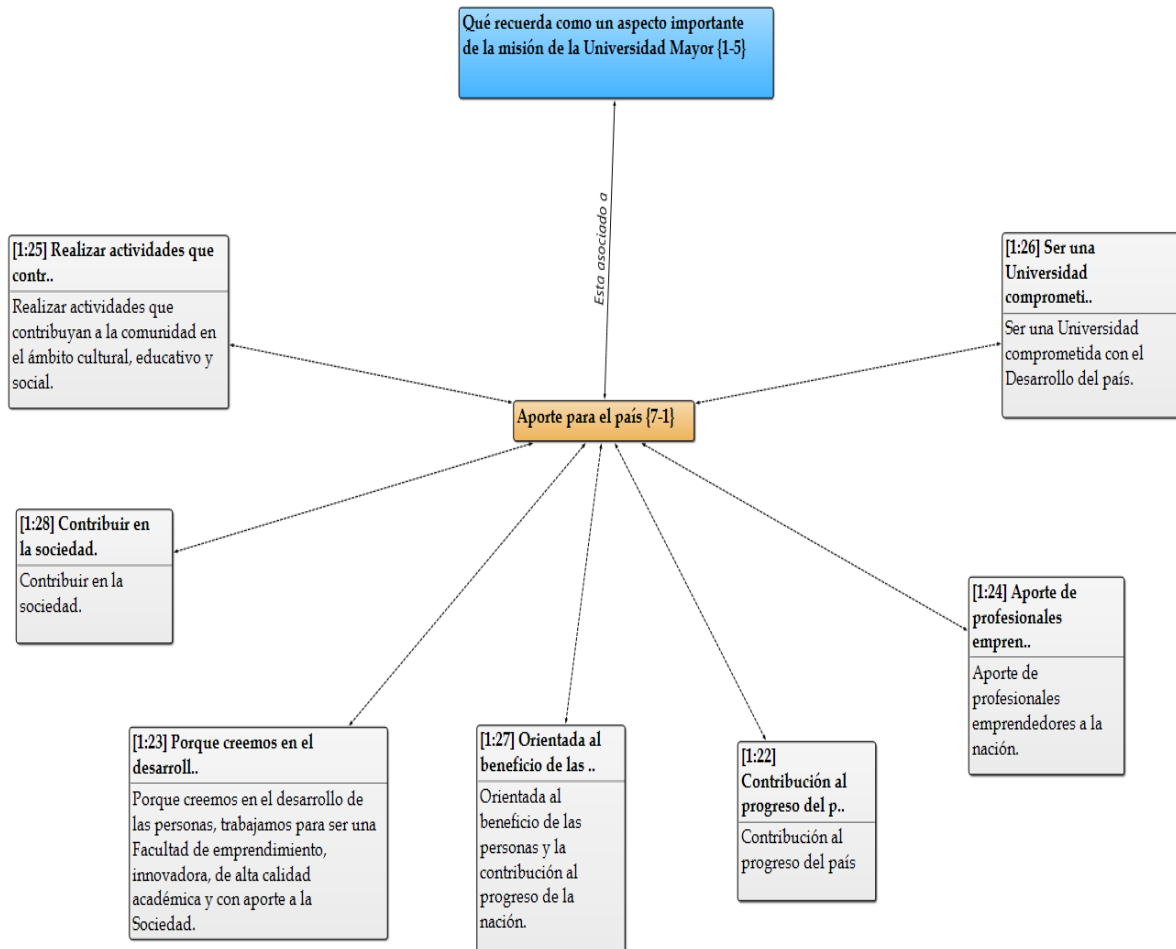
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:28 [Contribuir en la sociedad.] (786:786) (Súper)**

Códigos: [Aporte para el país]

...“Contribuir en la sociedad”...

**Gráfico: 1.1.a. Que recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.4.a. Aporte para el país.**



**Citas: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Categoría: Aspectos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.**

**Sub categoría: 1.5.a. Acreditación.**

**Reporte: 3 cita(s) para 1 código**

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
File: [C:\Users\ Soledad Campos \Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
Edited by: Súper  
Date/Time: 2015-02-10 13:00:09

---

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Acreditación**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:37 [Acreditación internacional.] (149:149) (Súper)**

Códigos: [Acreditación]

...“Acreditación internacional”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:38 [Primero fue la autonomía, luego la acreditación...] (345:345) (Súper)**

Códigos: [Acreditación]

...“Primero fue la autonomía, luego la acreditación internación”...

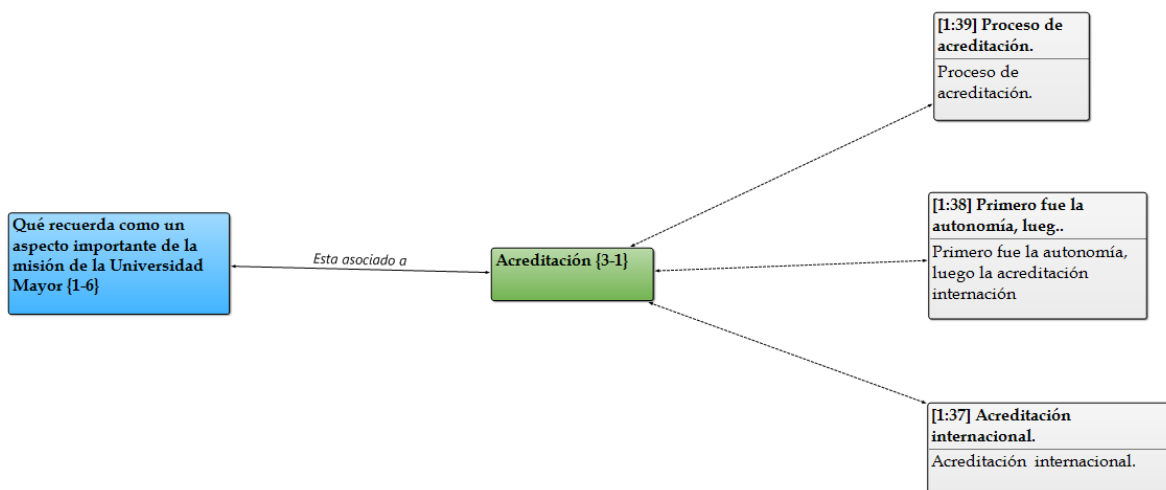
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:39 [Proceso de acreditación.] (449:449) (Súper)**

Códigos: [Acreditación]

...“Proceso de acreditación”...

**Gráfico: 1.1.a. Que recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.5.a. Acreditación.**



**Citas: 1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Categoría: Aspectos importantes que recuerdan de la Misión Institucional.**

**Sub categoría: 1.6.a. Otros temas.**

**Reporte: 9 cita(s) para 1 código**

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\ Soledad Campos \Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-10 13:17:18

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Otros temas**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:40 [Institución de educación super...] (197:197) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“Institución de educación superior centrada en la docencia”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:41 [En el área cultural la difusión...] (213:213) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“En el área cultural la difusión de eventos gratuitos para la comunidad interna como externa a la U., Charlas en distintas áreas para profesionales y estudiantes de la comunidad educativa”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:42 [Es para formar y liderar con él...] (269:269) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“Es para formar y liderar con ética y responsabilidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:43 [El estudiante es el actor más...] (389:389) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“El estudiante es el actor más importante en la Universidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:44 [Enfocada siempre a los estudia...] (397:397) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“Enfocada siempre a los estudiantes en todo trabajo que se realiza dentro de la universidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:45 [Infraestructura incompleta sin...] (421:421) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“Infraestructura incompleta sin seguimiento”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:46 [La Universidad Mayor es una comunidad...] (461:461) (Súper)**  
 Códigos: [Otros temas]

...“La Universidad Mayor es una comunidad con una diversidad de intereses profesionales, académicos y personales”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:47 [Es una institución abierta, sí...] (489:489) (Súper)**

Códigos: [Otros temas]

...“Es una institución abierta, sin discriminación alguna. Es una institución autónoma”...

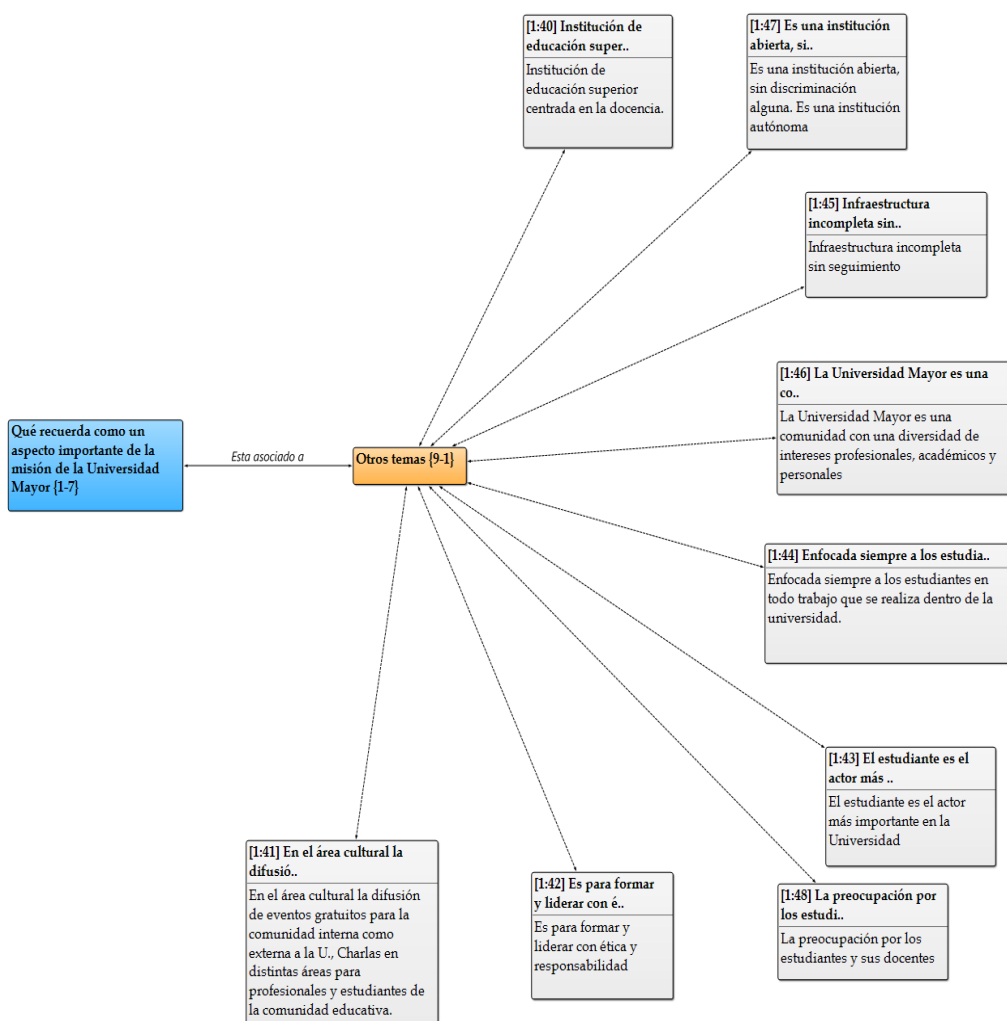
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:48 [La preocupación por los estudiantes...] (742:742) (Súper)**

Códigos: [Otros temas]

...“La preocupación por los estudiantes y sus docentes”...

**Gráfico: 1.1.a. Qué recuerdan como un aspecto importante de la Misión institucional de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.6.a. Otros temas.**



**Citas: 1.a. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor**

**Categoría:** Aporte a la formación de los estudiantes.

**Sub categoría:** 1.1.b. Aporte propio

**Reporte:** 21 cita(s) para 1 código

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\ Soledad Campos \Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-10 18:19:29

**Modo:** referencias y nombres de la lista de citas

**Cita-filtro:** Todos

**Aporte directo**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:49 [Adquieren un desarrollo en hab...]** (831:831) (Súper)

Códigos: [Aporte directo]

...“Adquieren un desarrollo en habilidades blandas que favorecen su curriculum al iniciar la primera búsqueda de trabajo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:50 [aporta a la formación de los e...]** (839:839) (Súper)

Códigos: [Aporte directo]

...“aporta a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor analizando y definiendo los requisitos de admisión que representan de mejor manera la misión institucional, preocupándose así que los postulantes admitidos presenten características de liderazgo y emprendimiento demostrado en su desempeño académico, y por otro lado promoviendo la diversidad a través de ingresos especiales”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:52 [El Apoyo Psicológico a los alumnos...]** (859:859) (Súper)

Códigos: [Aporte directo]

...“El Apoyo Psicológico a los alumnos, el que participen en talleres y el ofrecerle a los alumnos participar en concursos donde deben diseñar e implementar proyectos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:53 [Aportamos en la formación integral...] (867:867) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“Aportamos en la formación integral de los alumnos, velando por el bienestar psicológico de los alumnos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:54 [La Simulación Clínica aporta c...] (891:891) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“La Simulación Clínica aporta como metodología de aprendizaje”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:55 [Trabajamos muy fuertemente la...] (895:895) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“Trabajamos muy fuertemente la actitud para la vida laboral (respeto, responsabilidad, etc.)”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:56 [Informando a los estudiantes s...] (915:915) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“Informando a los estudiantes sobre los procesos adecuados y tratando de ayudar en sus decisiones y problemáticas generadas por los Estados Académicos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:57 [Por los recursos educativos que se les provee..] (923:923) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“Por los recursos educativos que se les provee y por la buena atención que se brinda”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:58 [La Biblioteca, siempre va a ser...] (955:955) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“La Biblioteca, siempre va a ser un importante ente que apoyará la formación e investigación que los usuarios necesiten”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:59 [La cantidad de información que...] (975:975) (Súper)**  
 Códigos: [Aporte directo]

...“La cantidad de información que se envía a los correos personales de los alumnos y que se publican en los portales de la universidad son variados y pertinentes”...



**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:60 [El deporte es agente valórico...] (1011:1011) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo]

...“El deporte es agente valórico importante para la formación de los alumnos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:61 [Administración del ciclo académico...] (1023:1023) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Administración del ciclo académico de los estudiantes desde su matrícula hasta su titulación”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:62 [Las clínicas son fundamentales...] (1051:1051) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Las clínicas son fundamentales para la formación”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:63 [En la formación laboral.] (1071:1071) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo]

...“En la formación laboral”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:64 [Esto es una cadena para la formación...] (1091:1091) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Esto es una cadena para la formación de los alumnos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:65 [Por supuesto, los laboratorios...] (1111:1111) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Por supuesto, los laboratorios son fundamentales para el aprendizaje del alumnado se establecen normas y conductas de trabajo que aplicarán hasta que se desarrollen en el ámbito laboral”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:66 [Manteniendo un espacio adecuad...] (1119:1119) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Manteniendo un espacio adecuado de trabajo y otorgando los insumos y materiales que necesitan a tiempo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:67 [Considerando a nuestros estudiantes...] (1163:1163) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Considerando a nuestros estudiantes como profesionales y trabajadores, creo que nuestra metodología aporta al traspaso de competencias en el puesto de trabajo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:68 [Apoyamos a clubes, actividades...] (1195:1195) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Apoyamos a clubes, actividades estudiantiles de la DAE y alumnos en sus congresos, aportando nuestra experiencia en la organización y difusión con resultados satisfactorios y los motivamos a compartir sus logros emprendedores”...

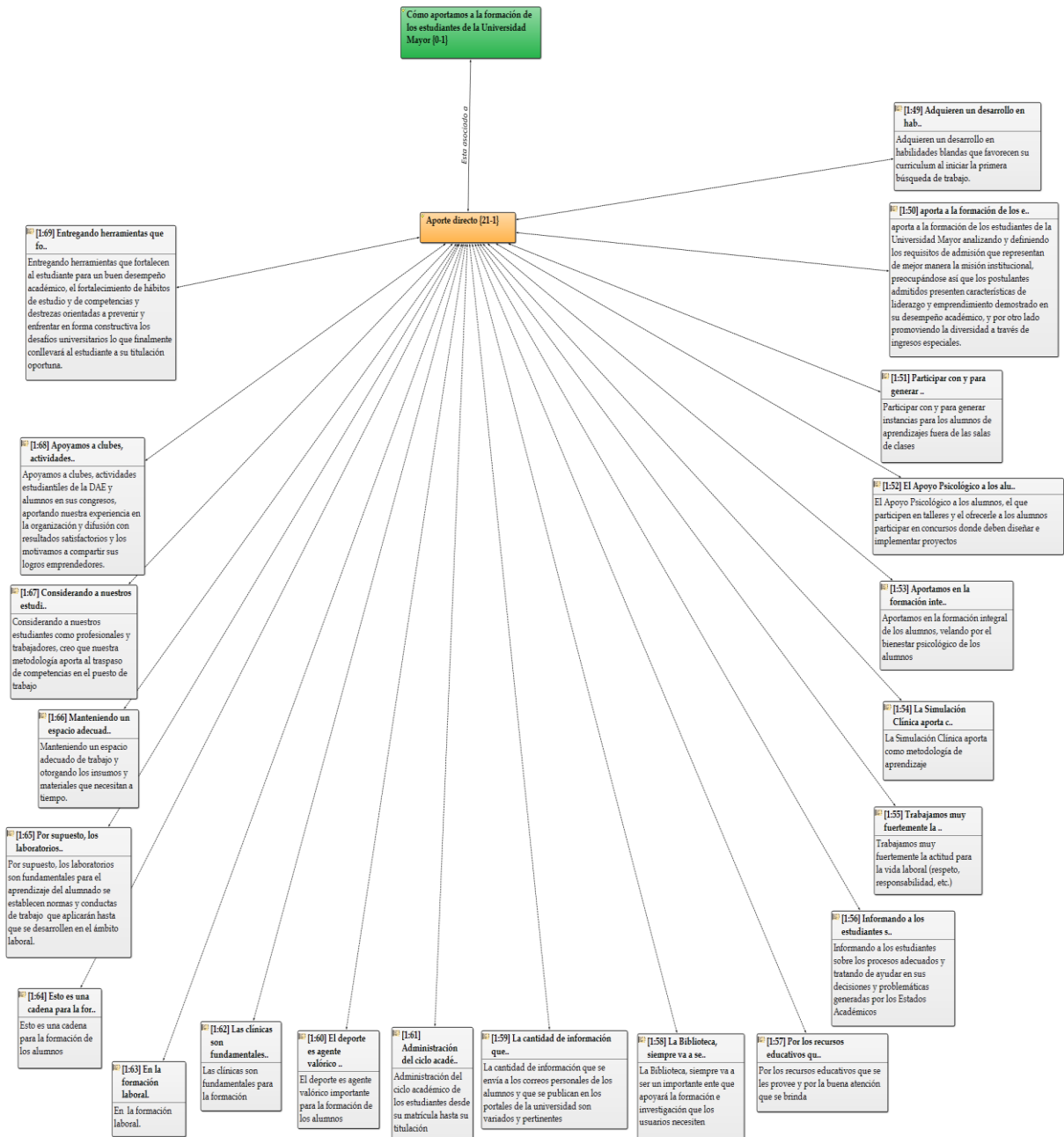
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:69 [Entregando herramientas que fortalecen...] (1319:1319) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

...“Entregando herramientas que fortalecen al estudiante para un buen desempeño académico, el fortalecimiento de hábitos de estudio y de competencias y destrezas orientadas a prevenir y enfrentar en forma constructiva los desafíos universitarios lo que finalmente conllevará al estudiante a su titulación oportuna”...

## Gráfico: 1.b. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor

### Sub categorías: 1.1.b. Aporte directo.



**Citas: 1.2.b. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor**

**Categoría: Aporte a la formación de los estudiantes.**

**Sub categoría: 1.2.b. Aporte indirecto**

**Reporte: 12 cita(s) para 1 código**

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\ Soledad Campos \Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-11 00:07:21

---

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Apoyo indirecto**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:70 [Apoyo todo lo académico] (1387:1387) (Súper)**  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“siempre estamos apoyando a los alumnos cuando ellos necesitan algún requerimientos para poder realizar sus actividades académicas. (paneles, pendones, mesas, espacios, etc.)”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:71 [Apoyo clases y docentes] (1395:1395) (Súper)**  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“se preocupa de que las clases se hagan en los horarios correspondientes a lo que la malla curricular lo solicita y apoyamos a los docentes en las necesidades que puedan tener en aulas y espacios necesarios para el buen desarrollo de las clases”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:72 [Gestión de información] (1415:1415) (Súper)**  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Gestión de información académica en Sistema”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:73 [Nuestro aporte es de la mantención...]** (1423:1423) (Super)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Nuestro aporte es de la mantención del orden e historial académico que ha de tener cada estudiantes al minuto que ingresa a la U., hasta que sale de ella, por tanto nuestro aporte es de orden administrativo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:76 [Apoyo en servicios]** (1495:1495) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Los apoyamos cuando necesitan nuestros servicios de transportes de equipamiento y prestamos de mobiliarios”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:77 [Ayudas a las familias]** (1563:1563) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Ayudamos a las familias con problemas financieros, entregamos soluciones para que los estudiantes puedan estudiar”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:78 [Actividades con alumnos]** (1583:1583) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Aportamos porque las unidades académicas tienen los recursos para realizar sus actividades con sus alumnos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:79 [Excelencia]** (1619:1619) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Excelencia en la atención y gestiones”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:80 [Información]** (1651:1651) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Les entregamos la información y traspasamos la misión de la universidad a los nuevos estudiantes tanto de pregrado como de postgrado. Damos el incentivo para que nuevos alumnos se integren a nuestra casa de estudios”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:81 [Comunicaciones]** (1683:1683) (Súper)  
 Códigos: [Apoyo indirecto]

...“A través de lo que comunicamos (actividades, información sobre temas de la universidad)”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:82 [Enviando información relevante...] (1715:1715) (Super)**

Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Enviando informaciones académicas, culturales e importantes a los estudiantes mediante la aplicación para Smartphone de U. Mayor para mantenerlos informados constantemente”...

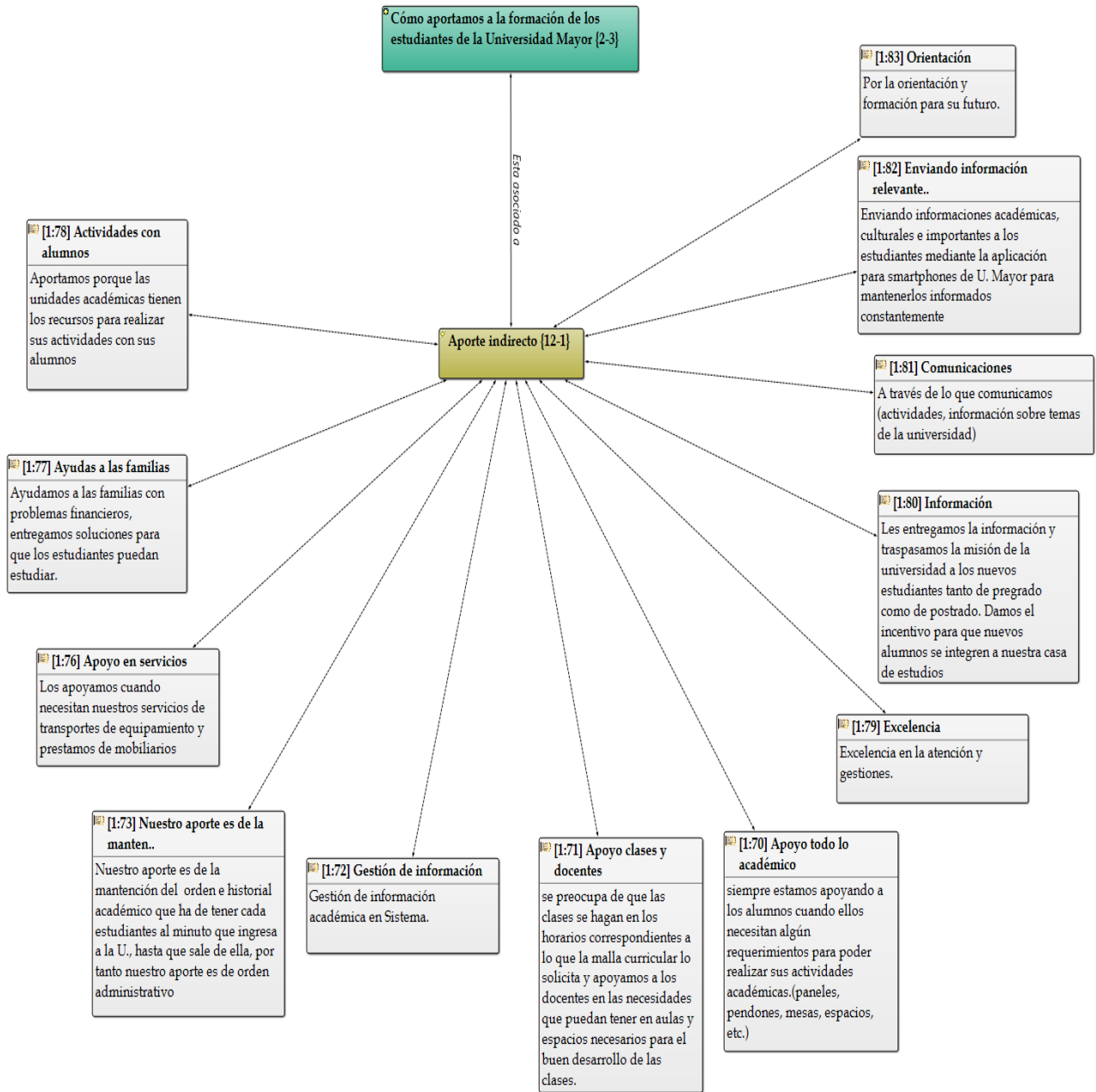
**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:83 [Orientación] (1767:1767) (Súper)**

Códigos: [Apoyo indirecto]

...“Por la orientación y formación para su futuro”...

**Gráfico: 1.b. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.2.b. Aporte indirecto.**



**Citas: 1.2.b. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la  
Universidad Mayor**

**Categoría: Aporte a la formación de los estudiantes.**

**Sub categoría: 1.3.b. Lo que falta para aportar**

**Reporte: 3 cita(s) para 1 código**

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
File: [C:\Users\Soledad Campos\Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2015-02-11 00:24:19

---

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Que falta para aportar**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:74 [Área de finanzas] (1803:1803) (Súper)**

Códigos: [Que falta para aportar]

...“Considero que la labor que desarrolla el área legal no tiene relación directa e influencias con alumnos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:75 [Cercanía y disponibilidad con...] (1827:1827) (Super)**

Códigos: [Que falta para aportar]

...“Cercanía y disponibilidad con los estudiantes”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:84 [Área de finanzas] (1847:1847) (Súper)**

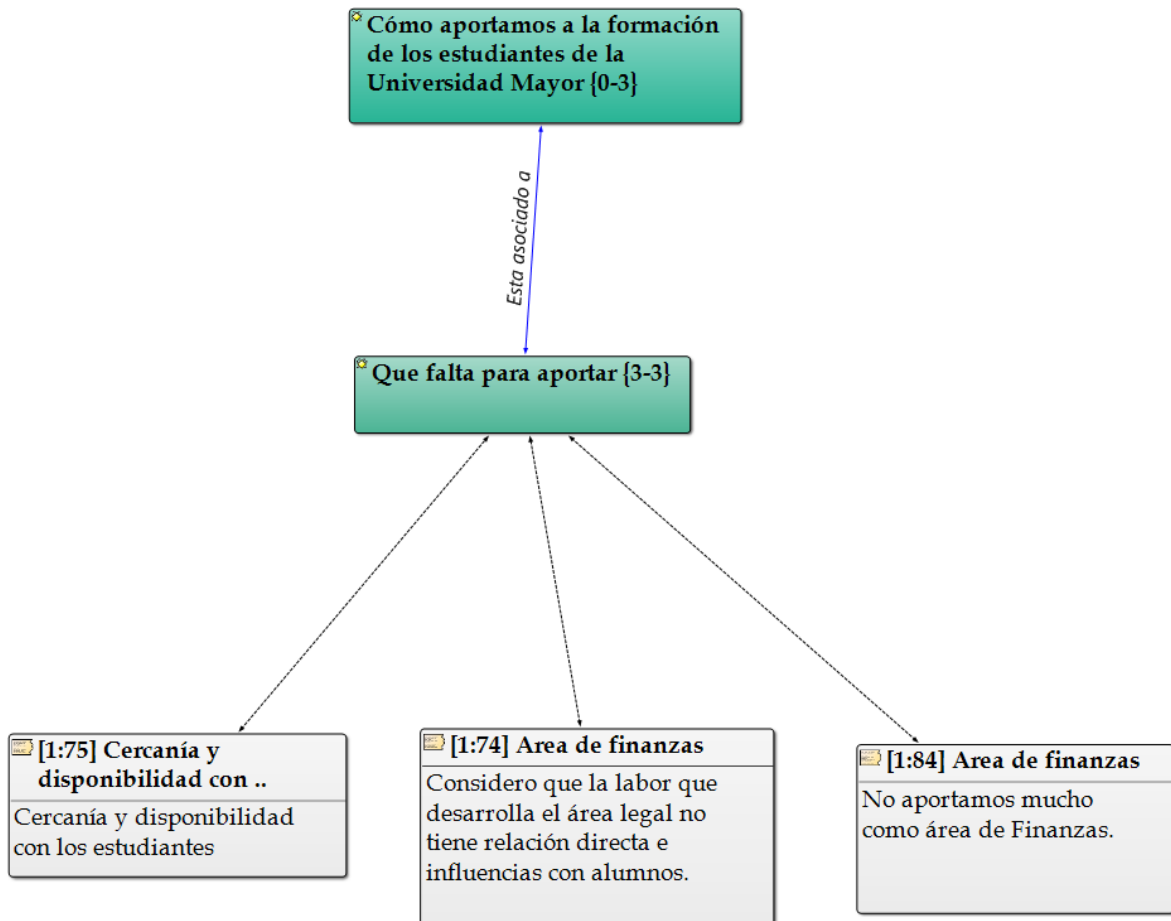
Códigos: [Que falta para aportar]

...“No aportamos mucho como área de Finanzas”...



**Gráfico: 1.b. Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor**

**Sub categorías: 1.3.b. Lo que falta para aportar.**



## 2. Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia

**Categoría:** Percepción de los apoyos que recibe para hacer mejor su trabajo.

**Sub categoría:** 2.1.1.Lo positivo que favorece

**Reporte:** 13 cita(s) para 1 código

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\Soledad Campos\Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-11 16:17:14

---

**Modo:** referencias y nombres de la lista de citas

**Cita-filtro:** Todos

**Lo positivo que favorece**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:84 [jefatura genera buen ambiente] (1908:1908) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

...“Mi jefatura es capaz de generar un buen ambiente de trabajo en el que todos participamos como un equipo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:85 [Jefatura que motiva] (1924:1924) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

...“Muy buena jefatura, me motiva bastante para mejorar mis tareas y competencias, trata en lo posible que tengamos mejora en nuestro quehacer aunque las tecnologías actuales no acompañen mucho sobre todo lo que corresponde a reporterías de SAP”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:86 [jefatura admirable] (1928:1928) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

...“Mi Jefatura me motiva la admiro profundamente por su nivel educacional, calidad humana y liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:87 [Jefatura que orienta] (1932:1932) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

...“La verdad es que cada día que asisto a cumplir con mis labores, aprendo algo nuevo, mi jefatura me orienta y me motiva día a día”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:88 [Directora líder y especialista...] (1956:1956) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

...“La directora de la... es un líder dentro de la organización. Es especialista en el área y detecta oportunidades de mejoramiento en beneficio de la universidad. Es comprometida con su trabajo y con los objetivos de la institución”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:89 [Jefatura que refuerza] (1972:1972) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “La jefatura está en constante comunicación para reforzar el equipo de trabajo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:90 [La UM es mi 2º hogar] (1992:1992) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Son tantos años acá, que me ciento parte de la universidad, es mi segundo hogar”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:91 [Identificado con UM] (2000:2000) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Más allá de algo en particular, creo que con el tiempo me he sentido identificado con la UM”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:92 [Aporte a unidad] (2008:2008) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Me gusta estar aquí porque soy una aporte importante en mi unidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:93 [He logrado crecer con UM] (2024:2024) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Me siento muy comprometido y orgulloso de pertenecer a tan hermosa institución, ya que a través de ella he logrado crecer profesionalmente y he podido darles una mejor educación mis dos hijos, gracias a la estabilidad laboral que me ha brindado la Universidad Mayor”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:94 [Reconocimiento] (2032:2032) (Súper)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “El buen clima laboral y el reconocimiento al trabajo que se realiza”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:95 [Contenido de trabajar diariamente...] (2040:2040) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Estoy muy contenta de trabajar en este grupo humano, tanto de mi Unidad como de la Universidad. Cada vez que he tenido la necesidad de ser escuchada he sido muy bien recibida, vengo todos los días feliz a mi puesto”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:96 [Un equipo capacitado] (2060:2060) (Súper)**

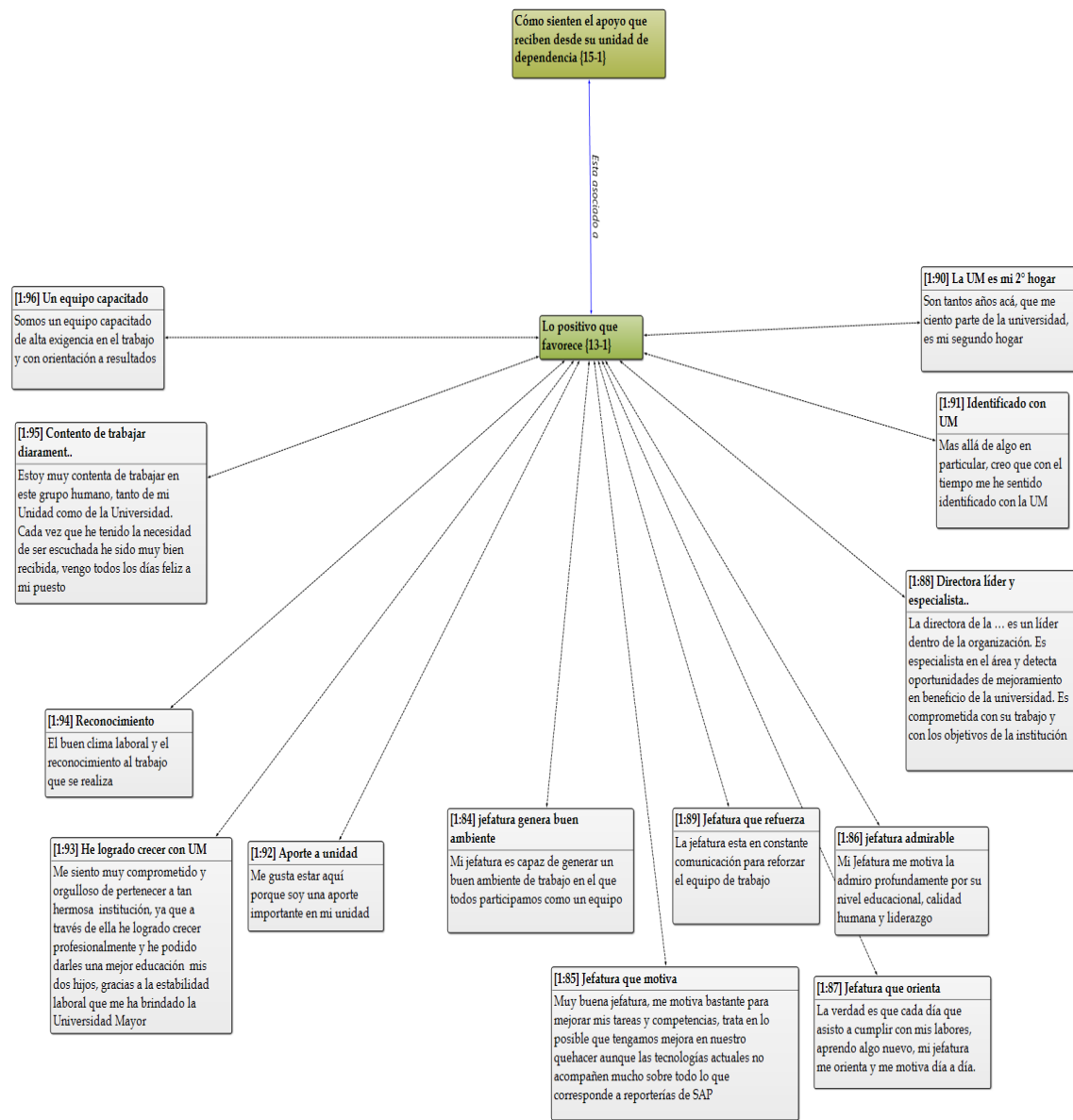
Códigos: [Lo positivo que favorece]

... “Somos un equipo capacitado de alta exigencia en el trabajo y con orientación a resultados”...

**Gráfico: 2. Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia**

**Categoría: Percepción de buscar los diferentes apoyos con que cuenta**

**Sub categorías: 2.1.1.Lo positivo que favorece**



## 2. Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia

**Categoría:** Percepción de los apoyos que recibe para hacer mejor su trabajo.

**Sub categoría:** 2.1.2.Lo que obstaculiza

**Reporte:** 15 cita(s) para 1 código

—

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\Soledad Campos\Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-11 16:25:25

**Modo:** referencias y nombres de la lista de citas

**Cita-filtro:** Todos

**Lo que obstaculiza**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:97 [No existe el reconocimiento en...] (2064:2064) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
 [Lo que obstaculiza]

...“No existe el reconocimiento en este departamento”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:98 [Falta de comunicación y lidera...] (2076:2076) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
 [Lo que obstaculiza]

...“Falta de comunicación y liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:99 [Es necesario evaluar a los jefes...] (2088:2088) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
 [Lo que obstaculiza]

...“Es necesario evaluar a los jefes de área, porque son expertos en los temas, pero falta manejo de equipo y liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:100 [Mi jefatura no se compromete c...] (2096:2096) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
 [Lo que obstaculiza]

...“Mi jefatura no se compromete con el trabajo, no demuestra manejo de la Universidad, es poco motivador y jugado por el equipo de trabajo, y en general siento poco apoyo ante situaciones que se generan de conflicto con otras unidades. Además los proyectos que se presentan no son reconocidos y menos tomados en cuenta por la Jefatura. Creo que la unidad tiene poco liderazgo y orden interno”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:101 [Falta que se mejore el reconocimiento...] (2112:2112) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Falta que se mejore el reconocimiento al funcionario que obtiene logros o que tiene grandes aciertos en su trabajo. Se entiende que hay un trabajo colaborativo pero a la larga si ese funcionario tuvo una buena idea y funcionó éste merece recibir algún incentivo y no hablo de dinero sino más bien de algo que aporte valor. Quizás se podría hacer a través de algún premio o con otra dinámica que sea de valor para uno”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:102 [Es necesario siempre, que te manifiesten...] (2116:2116) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Es necesario siempre, que te manifiesten que haces bien y quede debes mejorar. En esta institución no está esa cultura”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:103 [Hemos tenido muchos cambios de...] (2120:2120) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Hemos tenido muchos cambios de jefatura directa por lo que no se ha logrado una integración a nuestro que hacer”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:104 [Existe en mi cargo una doble dependencia...] (2124:2124) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Existe en mi cargo una doble dependencia, lo que dificulta el trabajo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:105 [Falta mayor autonomía respecto...] (2128:2128) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Falta mayor autonomía respecto a la unidad en la sede Temuco, además de una mirada más regionalista orientada a alcanzar los objetivos de manera óptima”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:106 [Por nuestro buen desempeño profesional...] (2132:2132) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Por nuestro buen desempeño profesional, se nos debería dar la oportunidad de optar a nuevos puestos de trabajo generados en la unidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:107 [La información no baja a los funcionarios...] (2152:2152) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“La información no baja a los funcionarios o cambian rápidamente como para tener claridad de los cambios o procesos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:108 [No existen protocolos para enfrentar...] (2160:2160) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“No existen protocolos para enfrentar ciertos procedimientos sino se actúa dependiendo la unidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:109 [En más de dos años no he recibido...] (2168:2168) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“En más de dos años no he recibido instancias de capacitación, y en el momento que recurrí a solicitarlas no me dieron posibilidades de utilizar recursos de la Universidad para ser capacitada. La unidad no cuenta con una cronología de acciones dentro del año, por lo tanto las fechas no se respetan, existe falta de información respecto a las actividades que se realizaran en el futuro lo que produce desmotivación de los integrantes del equipo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:110 [Falta una mayor interacción en...] (2180:2180) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]

...“Falta una mayor interacción entre las unidades académicas y administrativas para una mayor comprensión del quehacer del... para con los estudiante”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:111 [Encuentro que no valoran la labor...] (2188:2188) (Super)**

Códigos: [Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia]  
[Lo que obstaculiza]



...“Encuentro que no valoran la labor que realizamos, siempre como que los menosprecian”...

**Gráfico: 2. Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia**

**Categoría: Percepción de buscar los diferentes apoyos con que cuenta**

**Sub categorías: 2.1.2.Lo que obstaculiza**

**Reporte: 15 cita(s) para 1 código**

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
 File: [C:\Users\Soledad Campos\Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2015-02-11 17:00:01

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

**Cita-filtro: Todos**

**Lo que obstaculiza**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:97 [No existe el reconocimiento en...] (2064:2064) (Super)**  
 Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“No existe el reconocimiento en este departamento”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:98 [Falta de comunicación y liderazgo...] (2076:2076) (Super)**  
 Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Falta de comunicación y liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:99 [Falta manejo de equipo] (2088:2088) (Súper)**  
 Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Es necesario evaluar a los jefes de área, porque son expertos en los temas, pero falta manejo de equipo y liderazgo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:100 [Mi jefatura no se compromete c...] (2096:2096) (Super)**  
 Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Mi jefatura no se compromete con el trabajo, no demuestra manejo de la Universidad, es poco motivador y jugado por el equipo de trabajo, y en general siento poco apoyo ante situaciones que se generan de conflicto con otras unidades. Además los proyectos que se presentan no son reconocidos y menos tomados en cuenta por la Jefatura. Creo que la unidad tiene poco liderazgo y orden interno”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:101 [No hay reconocimiento] (2112:2112) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Falta que se mejore el reconocimiento al funcionario que obtiene logros o que tiene grandes aciertos en su trabajo. Se entiende que hay un trabajo colaborativo pero a la larga si ese funcionario tuvo una buena idea y funcionó éste merece recibir algún incentivo y no hablo de dinero sino más bien de algo que aporte valor. Quizás se podría hacer a través de algún premio o con otra dinámica que sea de valor para uno”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:102 [No hay cultura de retroalimentación...] (2116:2116) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Es necesario siempre, que te manifiesten que haces bien y quede debes mejorar. En esta institución no está esa cultura”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:103 [Muchos cambios de jefatura] (2120:2120) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Hemos tenido muchos cambios de jefatura directa por lo que no se ha logrado una integración a nuestro quehacer”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:104 [Doble dependencia cargo] (2124:2124) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Existe en mi cargo una doble dependencia, lo que dificulta el trabajo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:105 [Más autonomía sede Temuco] (2128:2128) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Falta mayor autonomía respecto a la unidad en la sede Temuco, además de una mirada más regionalista orientada a alcanzar los objetivos de manera óptima”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:106 [Incentivo al desempeño] (2132:2132) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Por nuestro buen desempeño profesional, se nos debería dar la oportunidad de optar a nuevos puestos de trabajo generados en la unidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:107 [La información no baja] (2152:2152) (Súper)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“La información no baja a los funcionarios o cambian rápidamente como para tener claridad de los cambios o procesos”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:108 [No existen protocolos de traba...] (2160:2160) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“No existen protocolos para enfrentar ciertos procedimientos sino se actúa dependiendo la unidad”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:109 [No hay capacitación ni...] (2168:2168) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“En más de dos años no he recibido instancias de capacitación, y en el momento que recurrí a solicitarlas no me dieron posibilidades de utilizar recursos de la Universidad para ser capacitada. La unidad no cuenta con una cronología de acciones dentro del año, por lo tanto las fechas no se respetan, existe falta de información respecto a las actividades que se realizaran en el futuro lo que produce desmotivación de los integrantes del equipo”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:110 [Mayor interacción académico/administrativas...] (2180:2180) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Falta una mayor interacción entre las unidades académicas y administrativas para una mayor comprensión del quehacer del... para con los estudiante”...

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:111 [Nos menosprecian] (2188:2188) (Súper)**

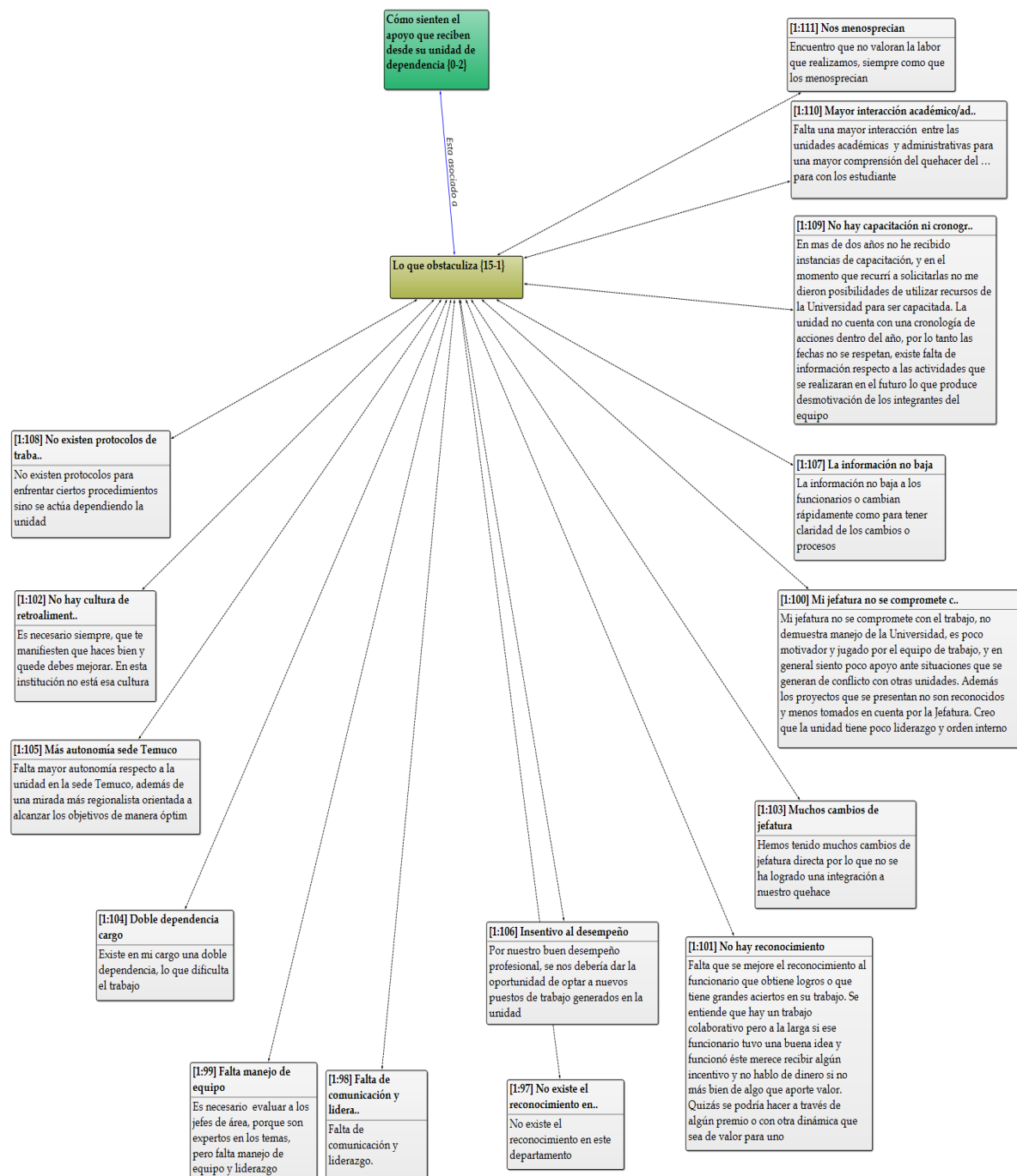
Códigos: [Lo que obstaculiza]

...“Encuentro que no valoran la labor que realizamos, siempre como que los menosprecian”...

**Gráfico: 2. Cómo siente el apoyo que recibe desde su unidad de dependencia**

**Categoría: Percepción de buscar los diferentes apoyos con que cuenta**

**Sub categorías: 2.1.2.Lo positivo que obstaculiza**



## ANEXO: Todas las citas con sus códigos

### Lista códigos-citas Código-filtro: Todos

---

UH: Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM  
File: [C:\Users\Soledad Campos\Documents\...\Cuestionario funcionarios Soledad Tesis 2015 UM.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2015-02-11 17:03:11

---

#### Código: Acreditación {3-1}

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:37 [Acreditación internacional.] (149:149) (Súper)**

Códigos: [Acreditación]  
No memos

Acreditación internacional.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:38 [Primero fue la autonomía, luego...] (345:345) (Super)**

Códigos: [Acreditación]  
No memos

Primero fue la autonomía, luego la acreditación internación

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:39 [Proceso de acreditación.] (449:449) (Súper)**

Códigos: [Acreditación]  
No memos

Proceso de acreditación.

---

#### Código: Aporte directo {29-1}

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:49 [Adquieren un desarrollo en hab...] (831:831) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Adquieren un desarrollo en habilidades blandas que favorecen su curriculum al iniciar la primera búsqueda de trabajo.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:50 [aporta a la formación de los e...] (839:839) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

aporta a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor analizando y definiendo los requisitos de admisión que representan de mejor manera la misión institucional, preocupándose así que los postulantes admitidos presenten características de liderazgo y emprendimiento demostrado en su desempeño académico, y por otro lado promoviendo la diversidad a través de ingresos especiales.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:51 [Participar con y para generar...] (850:851) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:52 [El Apoyo Psicológico a los alumnos...] (859:859) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

El Apoyo Psicológico a los alumnos, el que participen en talleres y el ofrecerle a los alumnos participar en concursos donde deben diseñar e implementar proyectos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:53 [Aportamos en la formación integral...] (867:867) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Aportamos en la formación integral de los alumnos, velando por el bienestar psicológico de los alumnos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:54 [La Simulación Clínica aporta c...] (891:891) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

La Simulación Clínica aporta como metodología de aprendizaje

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:55 [Trabajamos muy fuertemente la...] (895:895) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Trabajamos muy fuertemente la actitud para la vida laboral (respeto, responsabilidad, etc.)

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:56 [Informando a los estudiantes s...] (915:915) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Informando a los estudiantes sobre los procesos adecuados y tratando de ayudar en sus decisiones y problemáticas generadas por los Estados Académicos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:57 [Por los recursos educativos que...] (923:923) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

Por los recursos educativos que se les provee y por la buena atención que se brinda

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:58 [La Biblioteca, siempre va a ser...] (955:955) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

La Biblioteca, siempre va a ser un importante ente que apoyará la formación e investigación que los usuarios necesiten

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:59 [La cantidad de información que...] (975:975) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

La cantidad de información que se envía a los correos personales de los alumnos y que se publican en los portales de la universidad son variados y pertinentes

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:60 [El deporte es agente valórico...] (1011:1011) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

El deporte es agente valórico importante para la formación de los alumnos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:61 [Administración del ciclo académico...] (1023:1023) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

Administración del ciclo académico de los estudiantes desde su matrícula hasta su titulación

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:62 [Las clínicas son fundamentales...] (1051:1051) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

Las clínicas son fundamentales para la formación

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:63 [En la formación laboral.] (1071:1071) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]

No memos

En la formación laboral.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:64 [Esto es una cadena para la formación...] (1091:1091) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Esto es una cadena para la formación de los alumnos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:65 [Por supuesto, los laboratorios...] (1111:1111) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Por supuesto, los laboratorios son fundamentales para el aprendizaje del alumnado se establecen normas y conductas de trabajo que aplicarán hasta que se desarrollen en el ámbito laboral.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:66 [Manteniendo un espacio adecuad...] (1119:1119) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Manteniendo un espacio adecuado de trabajo y otorgando los insumos y materiales que necesitan a tiempo.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:67 [Considerando a nuestros estudiantes...] (1163:1163) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Considerando a nuestros estudiantes como profesionales y trabajadores, creo que nuestra metodología aporta al traspaso de competencias en el puesto de trabajo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:68 [Apoyamos a clubes, actividades...] (1195:1195) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Apoyamos a clubes, actividades estudiantiles de la DAE y alumnos en sus congresos, aportando nuestra experiencia en la organización y difusión con resultados satisfactorios y los motivamos a compartir sus logros emprendedores.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:69 [Entregando herramientas que fortalecen...] (1319:1319) (Super)**

Códigos: [Aporte directo]  
No memos

Entregando herramientas que fortalecen al estudiante para un buen desempeño académico, el fortalecimiento de hábitos de estudio y de competencias y destrezas orientadas a prevenir y enfrentar en forma constructiva los desafíos universitarios lo que finalmente conllevará al estudiante a su titulación oportuna.



**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:76 [Los apoyamos cuando necesitan...] (1495:1495) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Los apoyamos cuando necesitan nuestros servicios de transportes de equipamiento y prestamos de mobiliarios

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:77 [Ayudamos a las familias con problemas...] (1563:1563) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Ayudamos a las familias con problemas financieros, entregamos soluciones para que los estudiantes puedan estudiar.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:78 [Aportamos porque las unidades...] (1583:1583) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Aportamos porque las unidades académicas tienen los recursos para realizar sus actividades con sus alumnos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:79 [Excelencia en la atención y gestiones...] (1619:1619) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Excelencia en la atención y gestiones.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:80 [Les entregamos la información...] (1651:1651) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Les entregamos la información y traspasamos la misión de la universidad a los nuevos estudiantes tanto de pregrado como de posgrado. Damos el incentivo para que nuevos alumnos se integren a nuestra casa de estudios

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:81 [A través de lo que comunicamos...] (1683:1683) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

A través de lo que comunicamos (actividades, información sobre temas de la universidad)

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:82 [Enviando informaciones académicas...] (1715:1715) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Enviando informaciones académicas, culturales e importantes a los estudiantes mediante la aplicación para Smartphone de U. Mayor para mantenerlos informados constantemente

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:83 [Por la orientación y formación...] (1767:1767) (Super)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Por la orientación y formación para su futuro.

**Código: Aporte para el país {7-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:22 [Contribución al progreso del país...] (89:89) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Contribución al progreso del país

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:23 [Porque creemos en el desarrollo...] (385:385) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Porque creemos en el desarrollo de las personas, trabajamos para ser una Facultad de emprendimiento, innovadora, de alta calidad académica y con aporte a la Sociedad.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:24 [Aporte de profesionales emprendedores...] (409:409) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Aporte de profesionales emprendedores a la nación.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:25 [Realizar actividades que contribuyan...] (453:453) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Realizar actividades que contribuyan a la comunidad en el ámbito cultural, educativo y social.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:26 [Ser una Universidad comprometida...] (614:614) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Ser una Universidad comprometida con el Desarrollo del país.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:27 [Orientada al beneficio de las...] (738:738) (Super)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Orientada al beneficio de las personas y la contribución al progreso de la nación.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:28 [Contribuir en la sociedad.] (786:786) (Súper)**

Códigos: [Aporte para el país]

No memos

Contribuir en la sociedad.

**Código: Apoyo indirecto {4-0}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:70 [siempre estamos apoyando a los...] (1387:1387) (Super)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

siempre estamos apoyando a los alumnos cuando ellos necesitan algún requerimientos para poder realizar sus actividades académicas. (paneles, pendones, mesas, espacios, etc.)

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:71 [se preocupa de que las clases...] (1395:1395) (Super)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

se preocupa de que las clases se hagan en los horarios correspondientes a lo que la malla curricular lo solicita y apoyamos a los docentes en las necesidades que puedan tener en aulas y espacios necesarios para el buen desarrollo de las clases.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:72 [Gestión de información académica...] (1415:1415) (Super)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Gestión de información académica en Sistema.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:73 [Nuestro aporte es de la mantención...] (1423:1423) (Super)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Nuestro aporte es de la mantención del orden e historial académico que ha de tener cada estudiante al minuto que ingresa a la U., hasta que sale de ella, por tanto nuestro aporte es de orden administrativo

---

**Código: Calidad {9-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:4 [Mejorar los estándares de calidad...] (109:109) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Mejorar los estándares de calidad.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:5 [La calidad en la educación, el...] (125:125) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

La calidad en la educación, el espíritu emprendedor.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:7 [Entregar educación de calidad...] (157:157) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Entregar educación de calidad a los alumnos de pregrado y postgrado.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:8 [Educación de calidad, innovación...] (165:165) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Educación de calidad, innovación, liderazgo.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:10 [Aseguramiento en la Calidad.] (209:209) (Súper)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Aseguramiento en la Calidad.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:11 [La calidad de educación de los...] (265:265) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

La calidad de educación de los estudiantes.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:16 [Educación de alta calidad en pregrado...] (477:477) (Superread)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Educación de alta calidad en pregrado y excelencia y amplio desarrollo de postgrado.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:17 [Fuerte compromiso con la calidad..] (501:501) (Super)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Fuerte compromiso con la calidad académica e institucional.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:18 [Mantener sistema de aseguramiento...] (517:517) (Súper)**

Códigos: [Calidad]

No memos

Mantener sistema de aseguramiento de la calidad.

**Código: Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor {14-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:70 [siempre estamos apoyando a los...] (1387:1387) (Súper)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

siempre estamos apoyando a los alumnos cuando ellos necesitan algún requerimientos para poder realizar sus actividades académicas. (paneles, pendones, mesas, espacios, etc.)

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:71 [se preocupa de que las clases ...] (1395:1395) (Súper)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

se preocupa de que las clases se hagan en los horarios correspondientes a lo que la malla curricular lo solicita y apoyamos a los docentes en las necesidades que puedan tener en aulas y espacios necesarios para el buen desarrollo de las clases.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:72 [Gestión de información académica..] (1415:1415) (Súper)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Gestión de información académica en Sistema.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:73 [Nuestro aporte es de la mantención..] (1423:1423) (Súper)**

Códigos: [Apoyo indirecto] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Nuestro aporte es de la mantención del orden e historial académico que ha de tener cada estudiantes al minuto que ingresa a la U., hasta que sale de ella, por tanto nuestro aporte es de orden administrativo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:74 [Considero que la labor que desarrolla..] (1803:1803) (Súper)**

Códigos: [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor] [Que falta para aportar]

No memos

Considero que la labor que desarrolla el área legal no tiene relación directa e influencias con alumnos.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:75 [Cercanía y disponibilidad con ..] (1827:1827) (Súper)**

Códigos: [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor] [Que falta para aportar]

No memos

Cercanía y disponibilidad con los estudiantes

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:76 [Los apoyamos cuando necesitan ..] (1495:1495) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Los apoyamos cuando necesitan nuestros servicios de transportes de equipamiento y prestamos de mobiliarios

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:77 [Ayudamos a las familias con problemas..] (1563:1563) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Ayudamos a las familias con problemas financieros, entregamos soluciones para que los estudiantes puedan estudiar.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:78 [Aportamos porque las unidades ..] (1583:1583) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Aportamos porque las unidades académicas tienen los recursos para realizar sus actividades con sus alumnos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:79 [Excelencia en la atención y gestiones..] (1619:1619) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Excelencia en la atención y gestiones.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:80 [Les entregamos la información ..] (1651:1651) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Les entregamos la información y traspasamos la misión de la universidad a los nuevos estudiantes tanto de pregrado como de posgrado. Damos el incentivo para que nuevos alumnos se integren a nuestra casa de estudios

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:81 [A través de lo que comunicamos..] (1683:1683) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

A través de lo que comunicamos (actividades, información sobre temas de la universidad)

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:82 [Enviando informaciones académicas..] (1715:1715) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Enviando informaciones académicas, culturales e importantes a los estudiantes mediante la aplicación para Smartphone de U. Mayor para mantenerlos informados constantemente

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:83 [Por la orientación y formación..] (1767:1767) (Súper)**

Códigos: [Aporte directo] [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor]

No memos

Por la orientación y formación para su futuro.

**Código: Cómo sienten el apoyo que reciben desde su unidad de dependencia {0-2}**

**Código: Emprendimiento {10-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:20 [Fomentar actitud de emprendimiento..] (37:37) (Súper)**

Códigos: [Emprendimiento]

No memos

Fomentar actitud de emprendimiento y liderazgo - realizar actividades en el ámbito cultural y social.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:21 [Como institución superior, orientada..] (69:69) (Súper)**  
 Códigos: [Emprendimiento] [Profesionales emprendedores]  
 No memos

Como institución superior, orientada a la docencia, abierta e independiente se compromete a la formación de profesionales emprendedores.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:29 [Fomentar una actitud de emprendimiento..] (61:61) (Súper)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Fomentar una actitud de emprendimiento, innovación, liderazgo, inserción internacional y respeto por la diversidad cultural en la experiencia educativa de sus estudiantes.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:30 [Entregar educación de calidad ..] (317:317) (Súper)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Entregar educación de calidad y poner énfasis en formar emprendedores

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:31 [Formación de Emprendedores] (353:353) (Super)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Formación de Emprendedores

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:32 [Fomentar el emprendimiento e innovación..] (401:401) (Super)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Fomentar el emprendimiento e innovación

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:33 [Fomento del emprendimiento y diversidad..] (429:429) (Super)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Fomento del emprendimiento y diversidad cultural.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:34 [Una universidad pluralista, independiente..] (469:469) (Super)**  
 Códigos: [Emprendimiento]  
 No memos

Una universidad pluralista, independiente comprometida con la formación de profesionales emprendedores.



**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:35 [Crear espíritu emprendedor.] (678:678) (Super)**

Códigos: [Emprendimiento]

No memos

Crear espíritu emprendedor.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:36 [Promoción del emprendimiento.] (766:766) (Super)**

Códigos: [Emprendimiento]

No memos

Promoción del emprendimiento.

**Código: Formación de profesionales {9-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:1 [La formación integral y equili..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

No memos

La formación integral y equilibrada de los alumnos, con sellos sociales y de emprendimiento

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:2 [Formar profesionales cultos co..] (85:85) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

No memos

Formar profesionales cultos con espíritu emprendido

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:3 [Crear mejores personas en lo e..] (105:105) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

No memos

Crear mejores personas en lo educacional y en lo personal.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:6 [Formar Profesionales de alto N..] (153:153) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

No memos

Formar Profesionales de alto Nivel.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:9 [La formación de profesionales ..] (177:177) (Super)**

Códigos: [Formación de profesionales]

No memos

La formación de profesionales competentes.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:12 [El desarrollo y la educación d..] (277:281) (Super)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]  
 No memos

	El desarrollo y la educación de los profesionales del mañana.
	El desarrollo y la educación del mañana para los profesionales.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:13 [Generar profesionales competen..] (301:301) (Super)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]  
 No memos

Generar profesionales competentes.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:14 [Dar todas las herramientas par..] (333:333) (Super)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]  
 No memos

Dar todas las herramientas para que los estudiantes sean buenos profesionales o personas.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:15 [Formación integral de profesio..] (361:361) (Super)**  
 Códigos: [Formación de profesionales]  
 No memos

Formación integral de profesionales.

---

**Código: Instancias de aprendizaje {0-0}**

---

**Código: Lo positivo que favorece {13-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:84 [jefatura genera buen ambiente] (1908:1908) (Super)**  
 Códigos: [Lo positivo que favorece]  
 No memos

Mi jefatura es capaz de generar un buen ambiente de trabajo en el que todos participamos como un equipo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx**  
**- 1:85 [Jefatura que motiva] (1924:1924) (Super)**  
 Códigos: [Lo positivo que favorece]  
 No memos

Muy buena jefatura, me motiva bastante para mejorar mis tareas y competencias, trata en lo posible que tengamos mejora en nuestro quehacer aunque las tecnologías actuales no acompañen mucho sobre todo lo que corresponde a reporterías de SAP

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:86 [Jefatura admirable] (1928:1928) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Mi Jefatura me motiva la admiro profundamente por su nivel educacional, calidad humana y liderazgo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:87 [Jefatura que orienta] (1932:1932) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

La verdad es que cada día que asisto a cumplir con mis labores, aprendo algo nuevo, mi jefatura me orienta y me motiva día a día.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:88 [Directora líder y especialista..] (1956:1956) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

La directora de la ... es un líder dentro de la organización. Es especialista en el área y detecta oportunidades de mejoramiento en beneficio de la universidad. Es comprometida con su trabajo y con los objetivos de la institución

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:89 [Jefatura que refuerza] (1972:1972) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

La jefatura está en constante comunicación para reforzar el equipo de trabajo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:90 [La UM es mi 2° hogar] (1992:1992) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Son tantos años acá, que me siento parte de la universidad, es mi segundo hogar

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:91 [Identificado con UM] (2000:2000) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Más allá de algo en particular, creo que con el tiempo me he sentido identificado con la UM

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:92 [Aporte a unidad] (2008:2008) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Me gusta estar aquí porque soy una aporte importante en mi unidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx  
- 1:93 [He logrado crecer con UM] (2024:2024) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Me siento muy comprometido y orgulloso de pertenecer a tan hermosa institución, ya que a través de ella he logrado crecer profesionalmente y he podido darles una mejor educación mis dos hijos, gracias a la estabilidad laboral que me ha brindado la Universidad Mayor

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:94 [Reconocimiento] (2032:2032) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

El buen clima laboral y el reconocimiento al trabajo que se realiza

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:95 [Contenido de trabajar diarament..] (2040:2040) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Estoy muy contenta de trabajar en este grupo humano, tanto de mi Unidad como de la Universidad. Cada vez que he tenido la necesidad de ser escuchada he sido muy bien recibida, vengo todos los días feliz a mi puesto

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:96 [Un equipo capacitado] (2060:2060) (Super)**

Códigos: [Lo positivo que favorece]  
No memos

Somos un equipo capacitado de alta exigencia en el trabajo y con orientación a resultados

**Código: Lo que obstaculiza {15-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:97 [No existe el reconocimiento en..] (2064:2064) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]  
No memos

No existe el reconocimiento en este departamento

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:98 [Falta de comunicación y lidera..] (2076:2076) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]  
No memos

Falta de comunicación y liderazgo.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:99 [Falta manejo de equipo] (2088:2088) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]  
No memos

Es necesario evaluar a los jefes de área, porque son expertos en los temas, pero falta manejo de equipo y liderazgo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:100 [Mi jefatura no se compromete c..] (2096:2096) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Mi jefatura no se compromete con el trabajo, no demuestra manejo de la Universidad, es poco motivador y jugado por el equipo de trabajo, y en general siento poco apoyo ante situaciones que se generan de conflicto con otras unidades. Además los proyectos que se presentan no son reconocidos y menos tomados en cuenta por la Jefatura. Creo que la unidad tiene poco liderazgo y orden interno

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:101 [No hay reconocimiento] (2112:2112) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Falta que se mejore el reconocimiento al funcionario que obtiene logros o que tiene grandes aciertos en su trabajo. Se entiende que hay un trabajo colaborativo pero a la larga si ese funcionario tuvo una buena idea y funcionó éste merece recibir algún incentivo y no hablo de dinero si no más bien de algo que aporte valor. Quizás se podría hacer a través de algún premio o con otra dinámica que sea de valor para uno

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:102 [No hay cultura de retroaliment..] (2116:2116) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Es necesario siempre, que te manifiesten que haces bien y quede debes mejorar. En esta institución no está esa cultura

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:103 [Muchos cambios de jefatura] (2120:2120) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Hemos tenido muchos cambios de jefatura directa por lo que no se ha logrado una integración a nuestro quehace

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:104 [Doble dependencia cargo] (2124:2124) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Existe en mi cargo una doble dependencia, lo que dificulta el trabajo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:105 [Más autonomía sede Temuco] (2128:2128) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Falta mayor autonomía respecto a la unidad en la sede Temuco, además de una mirada más regionalista orientada a alcanzar los objetivos de manera óptim

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:106 [Insentivo al desempeño] (2132:2132) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Por nuestro buen desempeño profesional, se nos debería dar la oportunidad de optar a nuevos puestos de trabajo generados en la unidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:107 [La información no baja] (2152:2152) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

La información no baja a los funcionarios o cambian rápidamente como para tener claridad de los cambios o procesos

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:108 [No existen protocolos de traba..] (2160:2160) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

No existen protocolos para enfrentar ciertos procedimientos sino se actúa dependiendo la unidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:109 [No hay capacitación ni cronogr..] (2168:2168) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

En mas de dos años no he recibido instancias de capacitación, y en el momento que recurrí a solicitarlas no me dieron posibilidades de utilizar recursos de la Universidad para ser capacitada. La unidad no cuenta con una cronología de acciones dentro del año, por lo tanto las fechas no se respetan, existe falta de información respecto a las actividades que se realizaran en el futuro lo que produce desmotivación de los integrantes del equipo

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:110 [Mayor interacción académico/ad..] (2180:2180) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Falta una mayor interacción entre las unidades académicas y administrativas para una mayor comprensión del quehacer del ... para con los estudiante

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:111 [Nos menosprecian] (2188:2188) (Super)**

Códigos: [Lo que obstaculiza]

No memos

Encuentro que no valoran la labor que realizamos, siempre como que los menosprecian

---

**Código: Otros temas {9-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:40 [Institución de educación super..] (197:197) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

Institución de educación superior centrada en la docencia.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:41 [En el área cultural la difusió..] (213:213) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

En el área cultural la difusión de eventos gratuitos para la comunidad interna como externa a la U., Charlas en distintas áreas para profesionales y estudiantes de la comunidad educativa.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:42 [Es para formar y liderar con é..] (269:269) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

Es para formar y liderar con ética y responsabilidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:43 [El estudiante es el actor más ..] (389:389) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

El estudiante es el actor más importante en la Universidad

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:44 [Enfocada siempre a los estudia..] (397:397) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

Enfocada siempre a los estudiantes en todo trabajo que se realiza dentro de la universidad.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:45 [Infraestructura incompleta sin..] (421:421) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

Infraestructura incompleta sin seguimiento

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:46 [La Universidad Mayor es una co..] (461:461) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

La Universidad Mayor es una comunidad con una diversidad de intereses profesionales, académicos y personales

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:47 [Es una institución abierta, si..] (489:489) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

Es una institución abierta, sin discriminación alguna. Es una institución autónoma

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:48 [La preocupación por los estudi..] (742:742) (Super)**

Códigos: [Otros temas]

No memos

La preocupación por los estudiantes y sus docentes

**Código: Profesionales emprendedores {1-1}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:21 [Como institución superior, ori..] (69:69) (Super)**

Códigos: [Emprendimiento] [Profesionales emprendedores]

No memos

Como institución superior, orientada a la docencia, abierta e independiente se compromete a la formación de profesionales emprendedores.

**Código: Que falta para aportar {2-0}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:74 [Considero que la labor que des..] (1803:1803) (Super)**

Códigos: [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor] [Que falta para aportar]

No memos

Considero que la labor que desarrolla el área legal no tiene relación directa e influencias con alumnos.

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:75 [Cercanía y disponibilidad con ..] (1827:1827) (Super)**

Códigos: [Cómo aportamos a la formación de los estudiantes de la Universidad Mayor] [Que falta para aportar]

No memos

Cercanía y disponibilidad con los estudiantes

**Código: Qué recuerda como un aspecto importante de la misión de la Universidad Mayor {1-7}**

**P 1: Respuestas abiertas cuestionario funcionarios UM 2015 Tesis Soledad.docx - 1:19 [La formación de Profesionales ..] (602:602) (Super)**



Códigos: [Qué recuerda como un aspecto importante de la misión de la Universidad Mayor]

No memos

La formación de Profesionales competentes para el mundo laboral de hoy en día. No hay discriminación en los estudiantes que entregan la Universidad Mayor.

---

**Código: Requisitos de admisión {0-0}**

---

## Anexo 8: Estándares (MSCHE) v/s criterios de acreditación (CNA)

Esta tabla muestra una comparación realizada por área obligatoria de la CNA-Chile y su relación con los 14 estándares de la MSCHE. A partir de esta comparación y su análisis se organizaron los subgrupos de trabajo que apoyaron a la Comisión de Autoevaluación realizada en el año 2014.

Se adiciona el área optativa de Vinculación con el Medio aunque esta presenta menos relación con los estándares.

### Área: Gestión Institucional

Criterios	Estándares MSCHE	Descripción estándar MSCHE	Observaciones CNA
Misión y objetivos institucionales.	1: Misión y Objetivos.  6: Integridad	1: La misión de la institución define su propósito dentro del contexto de la educación superior e indica a quien sirve la institución y que pretende cumplir. La misión y objetivos son desarrollados y reconocidos por la institución y son utilizados para desarrollar programas y prácticas y para evaluar su efectividad.  6: La institución demuestra adherencia a los estándares éticos y a sus propias políticas declaradas en sus programas y actividades, involucrando al público y los grupos que sirve, y apoyando la libertad académica e intelectual.	La gestión institucional se realiza en función de los propósitos y fines declarados.
Gobierno y	4: Liderazgo y	4: El sistema de gobierno	El sistema de

<p>estructura institucional</p>	<p>Gobierno</p>	<p>de una institución define los roles en el desarrollo de políticas y en la toma de decisiones. Incluye un cuerpo de liderazgo activo con autonomía para asegurar la integridad institucional y para desarrollar políticas y recursos consistentes con la misión de la institución.</p>	<p>gobierno, considerando las diversas instancias de toma de decisiones, a nivel central y en las distintas unidades de la institución.</p> <p>La estructura organización institucional, tomando en consideración la normativa y distribución de las funciones al interior de la institución, así como el control de las mismas.</p>
<p>Políticas y planificación estratégica</p>	<p>2: Planificación, Asignación de Recursos y Renovación Institucional</p> <p>5: Administración</p>	<p>2: Continua planificación y asignación de recursos basada en la misión y objetivos. Utiliza los resultados del assessment para la renovación institucional. La implementación y evaluación del éxito del plan estratégico y la asignación de recursos permite el desarrollo y el cambio necesario para mejorar y para mantener la calidad institucional.</p> <p>5: La estructura</p>	<p>Los mecanismos de diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo definidas por la institución.</p>

		administrativa y servicios de la institución facilitan el aprendizaje, la investigación y las becas; fomentan la calidad y apoyan la organización y gobierno de la institución.	
Gestión Recursos Humanos	3: Recursos Institucionales	3: Los recursos humanos, financieros, técnicos y otros, necesarios para alcanzar la misión y objetivos, están disponibles y accesibles. En el contexto de la misión, el uso efectivo y eficiente de los recursos es analizado como parte del continuo assessment de resultados.	Las normas y procedimientos asociados a la selección, contratación, evaluación y perfeccionamiento del personal directivo, académico y administrativo de la institución.
Gestión Recursos Materiales y Financieros			
Aseguramiento de la Calidad Institucional	7: Assessment Institucional	7: La institución ha desarrollado e implementado un proceso de assessment que evalúa la efectividad para alcanzar su misión, objetivos y los estándares de acreditación.	La disponibilidad de información necesaria para responder a los requerimientos de la gestión (capacidad de análisis institucional)

## Área: Docencia de Pregrado

Criterios	Estándares MSCHE	Descripción estándar MSCHE	Observaciones CNA
Oferta Educativa	11. Oferta Educativa	11: Las ofertas educativas despliegan contenido, rigor y coherencia académica apropiados a su misión de educación superior. La institución identifica las metas y objetivos de aprendizaje estudiantil, incluyendo el conocimiento y las habilidades, para sus ofertas educativas.	Diseño y provisión de carreras y programas (decisiones acerca de la oferta de carreras y su pertinencia y sede)
Modelo Educativo	12. Educación General	12: Los planes de estudio están diseñados para que los estudiantes adquieran y demuestren un nivel de eficiencia universitaria en la educación general y habilidades esenciales (comunicación oral y escrita, razonamiento científico y cuantitativo, análisis y razonamiento crítico y competencia tecnológica).	Definición y revisión de perfiles de egreso, diseño curricular, asignación de recursos, seguimiento de los resultados.  Métodos pedagógicos.  Uso de las tecnologías
Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa	14: Assessment del aprendizaje estudiantil.	14: El assessment del aprendizaje estudiantil demuestra que, al graduarse, o en otros puntos apropiados, los estudiantes tienen el conocimiento, habilidades y competencias consistentes con las metas de educación superior.	Procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Recursos de apoyo al aprendizaje	9: Servicios de apoyo estudiantil.	9: Entrega de servicios de apoyo necesarios para permitir alcanzar las metas educacionales a cada estudiante.	
Dotación académica/docente	10: Profesorado	10: Los programas instructivos, de investigación y de servicio son ideados, desarrollados, monitoreados y sostenidos por profesionales cualificados.	Estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento y renovación.
Estudiantes y titulados	8: Admisión y retención estudiantil	8: La institución busca admitir estudiantes cuyos intereses, metas, y habilidades sean congruentes con su misión y pretende conservarlos a través de la búsqueda de las metas educacionales de los estudiantes.	Sistema de selección y admisión.  Progresión, seguimiento.
	14: Assessment del aprendizaje del estudiante	14: El assessment del aprendizaje estudiantil demuestra que, al graduarse, o en otros puntos apropiados, los estudiantes tienen el conocimiento, habilidades y competencias consistentes con las metas de educación superior.	Seguimiento de egresados.

## Área optativa: Vinculación con el Medio

Criterios	Estándares MSCHE	Descripción estándar MSCHE	Observaciones CNA
<p>a. Diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio.</p> <p>b. Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo.</p> <p>c. Asignación de recursos suficientes</p>	<p>13. Actividades Educativas Relacionadas</p>	<p>13: Los programas o actividades ofrecidos, independiente de su contenido particular, enfoque, ubicación, modo de entrega o patrocinio, cumplen los estándares apropiados.</p>	<p>Incluir al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.</p> <p>Recursos para asegurar el desarrollo de actividades, de pregrado, postgrado e investigación, según corresponda</p>

## Anexo 9: Preguntas grupo focal (Directivos)

**Nombre de los participantes:**

---

---

---

---

---

---

---

### **PREGUNTAS**

Para la realización del grupo focal, las siguientes preguntas orientarán la discusión:

1. ¿Cómo me ha apoyado la VRA y AC en mi proceso de acreditación?
2. ¿Cómo los procesos de Aseguramiento de la Calidad han impactado en la Escuela?
3. ¿De lo hecho que haría distinto en el siguiente proceso?
4. ¿Cómo repercute el proceso de acreditación institucional en los procesos de acreditación de las carreras?

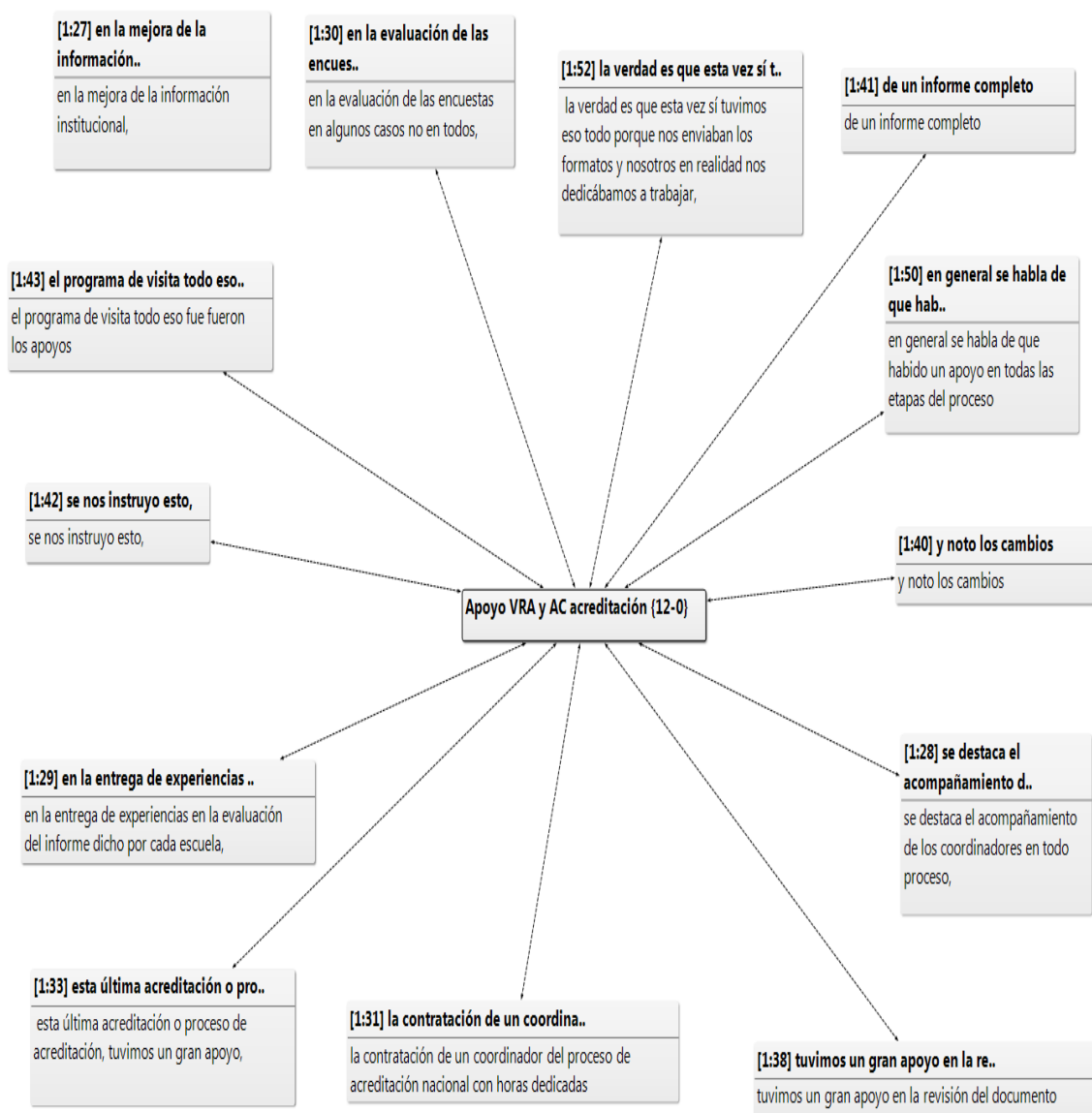


## Anexo 10: Procesamiento información Grupo Focal Directivos

### Mapa conceptual del análisis cualitativo.

#### Categoría: "Apoyo de VRA y AC a la Acreditación":

**Pregunta n° 1: ¿Cómo me ha apoyado la VRA y AC en mi proceso de acreditación?:**



## **1. APOYO DE LA VICE RECTORIA (VA y VAC) EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN:**

Las citas extraídas del análisis cualitativo que ilustramos en la imagen anterior, muestra que los directores de carreras opinan que el apoyo de VAC y AC es un apoyo con instrucciones claras, un acompañamiento y entrega de experiencia en todas las etapas del proceso, una sistematización de auto evaluación, una formalizando de los procesos:

### **P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:28 [se destaca el acompañamiento d...] (11:11)**

Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

*“se destaca el acompañamiento de los coordinadores en todo proceso”...*

### **P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:29 [en la entrega de experiencias...] (11:11)**

Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

*...“en la entrega de experiencias en la evaluación del informe dicho por cada escuela”...*

### **P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:33 [esta última acreditación o pro...] (15:15)**

Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

*... “esta última acreditación o proceso de acreditación, tuvimos un gran apoyo”...*

### **P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:40 [y noto los cambios] (15:15)**

Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación] [Repercusión de acreditación de carreras]

...“y noto los cambios”...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:42 [se nos instruyó esto,] (19:19)**

Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

...“se nos instruyó esto”...

Un impacto positivo, es en la calidad de los procesos, mejora en las instrucciones, en los formatos de trabajo, en el llenado de las encuestas:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:27 [en la mejora de la información...] (153:153)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

...“en la mejora de la información institucional”...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:30 [en la evaluación de las encues...] (11:11)** Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

...“en la evaluación de las encuestas en algunos casos no en todos”...

Otro elemento altamente valora, es la contratación de un profesional a cargo de la temática aseguramiento de la calidad:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:31 [la contratación de un coordina...] (11:11)**

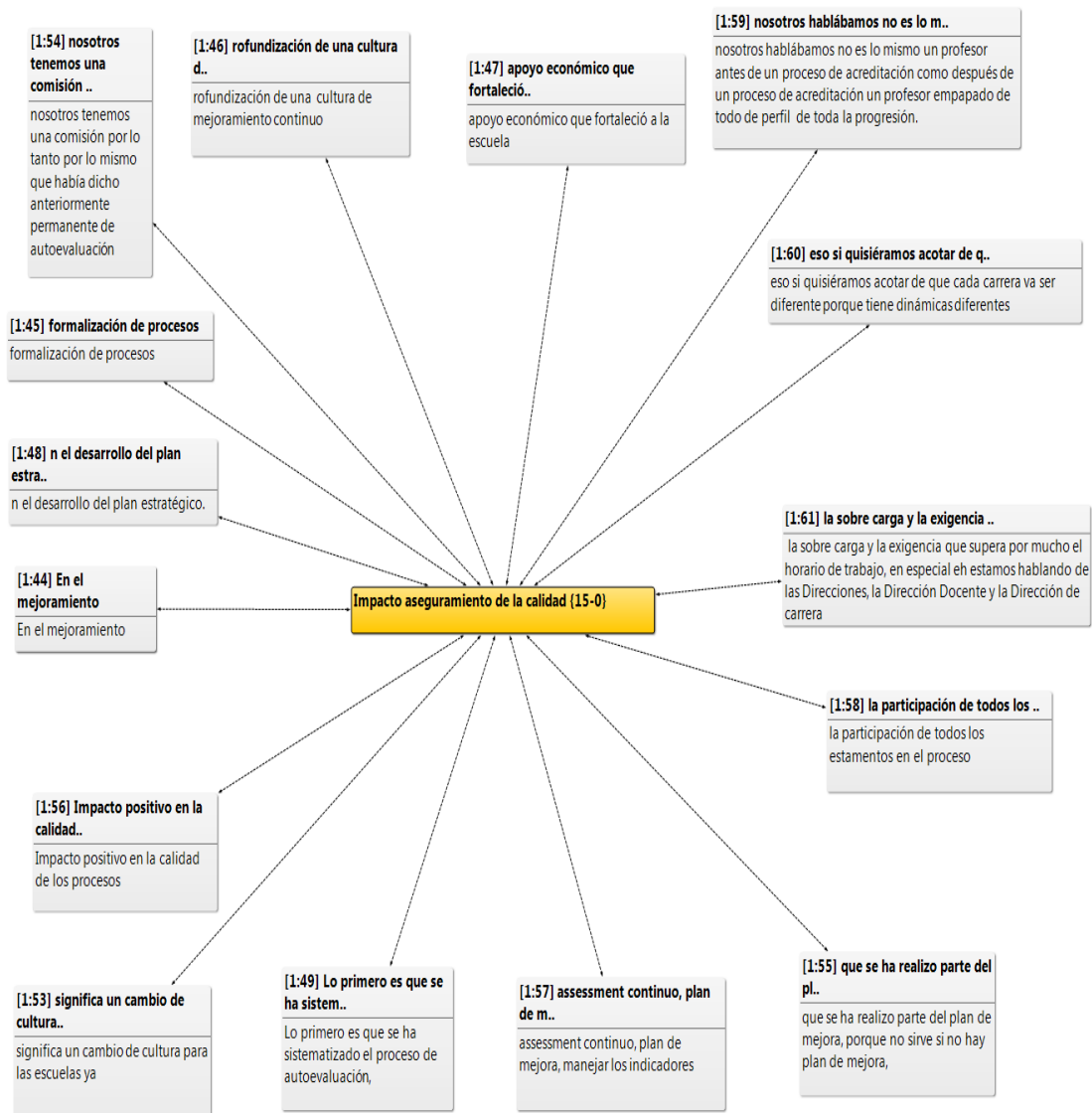
Códigos: [Apoyo VRA y AC acreditación]

...“la contratación de un coordinador del proceso de acreditación nacional con horas dedicadas”...

**Mapa conceptual del análisis cualitativo.**

**Categoría: "Impacto aseguramiento de la calidad":**

**Pregunta N° 2: ¿Cómo los procesos de Aseguramiento de la Calidad han impactado en la Escuela?**



## 2. IMPACTO DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Entre los efectos positivos respecto de, cómo los procesos de aseguramiento de la calidad han impactado en las escuelas de la Universidad, hay un notorio cambio en la profundización de una cultura del mejoramiento continuo, un cambio en la cultura de las escuelas, un impacto positivo en la calidad de los procesos de acreditación, un profesor empapado de un proceso de acreditación, del perfil, de la progresión del mejoramiento continuo:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:56 [Impacto positivo en la calidad...] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“Impacto positivo en la calidad de los procesos”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:57 [assessment continuo, plan de m...] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“assessment continuo, plan de mejora, manejar los indicadores”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:58 [la participación de todos los ..] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“la participación de todos los estamentos en el proceso”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:45 [formalización de procesos]**

**(23:23)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“formalización de procesos”*...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:49 [Lo primero es que se ha sistema...] (27:27)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“Lo primero es que se ha sistematizado el proceso de autoevaluación”*...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:46 [profundización de una cultura d...] (23:23)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“profundización de una cultura de mejoramiento continuo”*...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:53 [significa un cambio de cultura...] (27:27)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“significa un cambio de cultura para las escuelas ya”*...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:56 [Impacto positivo en la calidad...] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...*“Impacto positivo en la calidad de los procesos”*...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:57 [assessment continuo, plan de m...] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...“assessment continuo, plan de mejora, manejar los indicadores”...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:59 [nosotros hablábamos no es lo mismo...] (31:31)**

Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...“nosotros hablábamos no es lo mismo un profesor antes de un proceso de acreditación como después de un proceso de acreditación un profesor empapado de todo de perfil de toda la progresión”...

Entre los efectos negativos respecto del impacto del aseguramiento de la calidad, el tema de sobre carga y exigencia de las direcciones de las escuelas y/o carreras es relevado como un problema que hace de algunas direcciones docentes y de carrera trabajar a presión y más allá de la jornada diaria:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:61 [la sobre carga y la exigencia...] (31:31)**

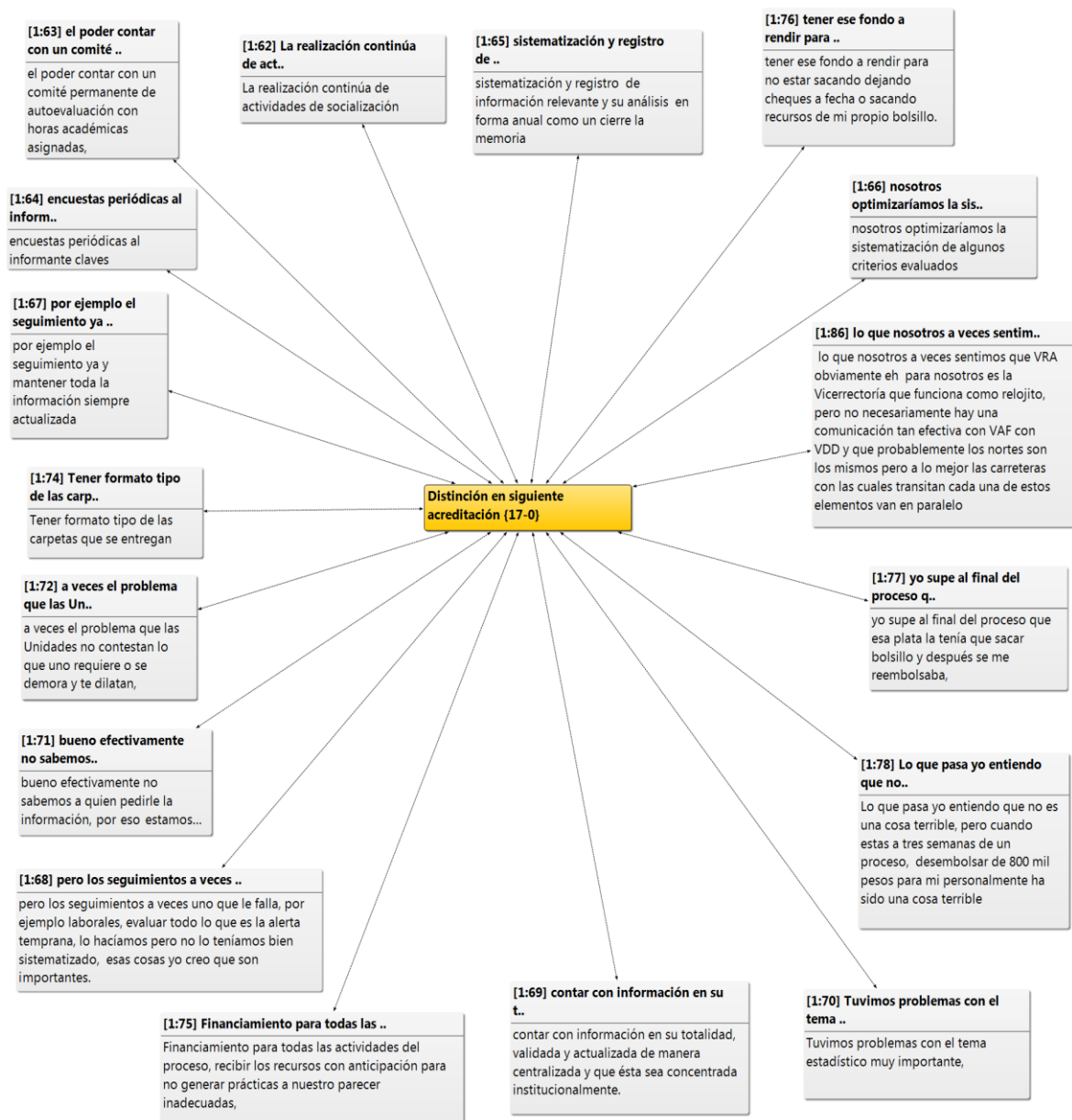
Códigos: [Impacto aseguramiento de la calidad]

...“la sobre carga y la exigencia que supera por mucho el horario de trabajo, en especial eh estamos hablando de las Direcciones, la Dirección Docente y la Dirección de carrera”...

## Mapa conceptual del análisis cualitativo.

### Categoría: “Distinción en siguiente acreditación”:

#### Pregunta N° 3: ¿De lo hecho que haría en el siguiente proceso?





### 3. DISTINCIÓN EN LA SIGUIENTE ACREDITACIÓN

Los argumentos esgrimidos por las y los directores de escuelas de lo hecho que harían distinto en el siguiente proceso de acreditación a partir del análisis cualitativo de la información, en general, mayor sistematización y registro de la información relevante. Además, se puso de manifiesto en algunos casos, estructurar un equipo de comité permanente de autoevaluación con horas académicas, mejorar la sistematización de algunos de los criterios evaluados, mantener siempre un seguimiento y actualización de la información, que esta información sea validada y gestionada institucionalmente:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:65 [sistematización y registro de...]  
(35:35)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“sistematización y registro de información relevante y su análisis en forma anual como un cierre la memoria”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:63 [el poder contar con un comité...] (35:35)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“el poder contar con un comité permanente de autoevaluación con horas académicas asignadas”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:62 [La realización continúa de act..]  
(35:35)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

...*“La realización continúa de actividades de socialización”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:64 [encuestas periódicas al inform...] (35:35)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

...*“encuestas periódicas al informante claves”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:66 [nosotros optimizaríamos la sis...] (39:39)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

...*“nosotros optimizaríamos la sistematización de algunos criterios evaluados”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:67 [por ejemplo el seguimiento ya...] (39:39)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

...*“por ejemplo el seguimiento ya y mantener toda la información siempre actualizada”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:68 [pero los seguimientos a veces...] (39:39)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

...*“pero los seguimientos a veces uno que le falla, por ejemplo laborales, evaluar todo lo que es la alerta temprana, lo hacíamos pero no lo teníamos bien sistematizado, esas cosas yo creo que son importantes”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:69 [contar con información en su t..] (43:43)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“contar con información en su totalidad, validada y actualizada de manera centralizada y que ésta sea concentrada institucionalmente”...*

Un elemento a potenciar en los siguientes procesos de acreditación, es la mejora en la información estadística, mejorar los canales de comunicación, respuesta de algunas carreras que dilatan o no contestan los requerimientos y tener certeza de a quién pedirle la información:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:70 [Tuvimos problemas con el tema...] (43:43)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“tuvimos problemas con el tema estadístico muy importante”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:71 [bueno efectivamente no sabemos...] (44:44)**

Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“bueno efectivamente no sabemos a quién pedirle la información, por eso estamos pidiendo”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:72 [a veces el problema que las Un...] (49:49)**

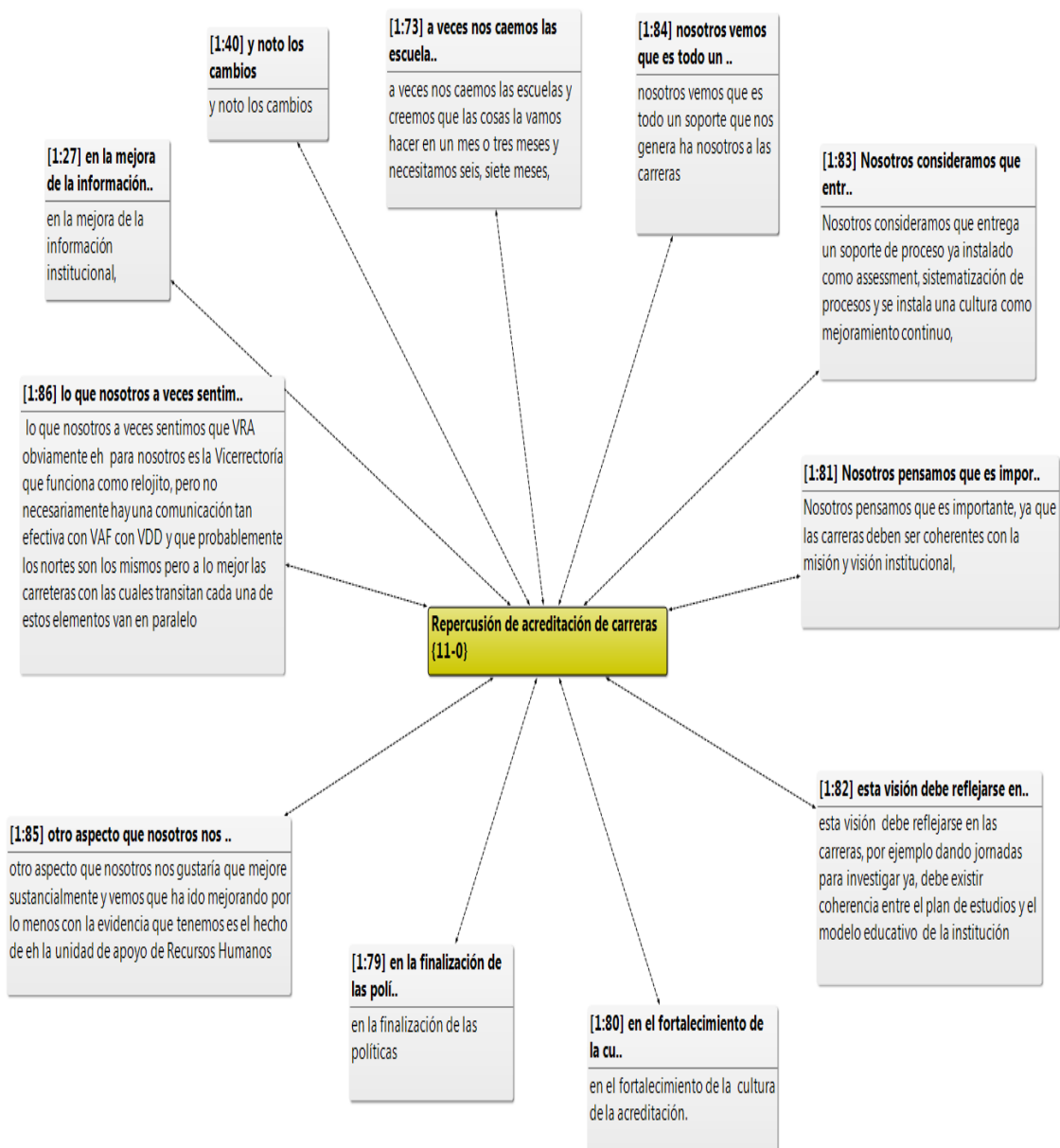
Códigos: [Distinción en siguiente acreditación]

*...“a veces el problema que las Unidades no contestan lo que uno requiere o se demora y te dilatan”...*

## Mapa conceptual de análisis cualitativo.

### Categoría: “Repercusión de acreditación en carreras”:

**Pregunta N° 4: ¿Cómo repercute el proceso de acreditación institucional en los procesos de acreditación de las carreras?**



## 1. REPERCUSION DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo, manifiestan que la repercusión del proceso de acreditación institucional impacta en los procesos de acreditación de las carreras en poner una agenda de tiempo a más largo alcance de lo diseñado por las escuelas, instala un soporte de practica institucional que cobra relevancia en la repercusión de finalizar las políticas diseñadas en la misión y la visión, repercute en fortalecer la cultura de acreditación de cada carrera, en la mejora continua y de la universidad en su totalidad:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:73 [a veces nos caemos las escuela...] (59:59)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“a veces nos caemos las escuelas y creemos que las cosas la vamos hacer en un mes o tres meses y necesitamos seis, siete meses”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:79 [en la finalización de las polí...] (153:153)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“en la finalización de las políticas”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:80 [en el fortalecimiento de la cu...] (153:153)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“en el fortalecimiento de la cultura de la acreditación”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:81 [Nosotros pensamos que es impor...] (155:155)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“Nosotros pensamos que es importante, ya que las carreras deben ser coherentes con la misión y visión institucional”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:82 [esta visión debe reflejarse en...] (155:155)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“esta visión debe reflejarse en las carreras, por ejemplo dando jornadas para investigar ya, debe existir coherencia entre el plan de estudios y el modelo educativo de la institución”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:83 [Nosotros consideramos que entr...] (157:157)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“Nosotros consideramos que entrega un soporte de proceso ya instalado como assessment, sistematización de procesos y se instala una cultura como mejoramiento continuo”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:84 [nosotros vemos que es todo un ..] (157:157)**

Códigos: [Repercusión de acreditación de carreras]

*...“nosotros vemos que es todo un soporte que nos genera ha nosotros a las carreras”...*

Mapa conceptual del análisis cualitativo.

Categoría: “Proceso de anterior Acreditación”:

\* *Pregunta no contenida es la pauta del Focus Groups, es una temática emergente.*



**1. PROCESO DE ANTERIOR ACREDITACION**

Por otra parte, es altamente relevado el apoyo recibido en esta acreditación de la VAC y AC consistente en el apoyo y revisión de los documentos a diferencia del proceso anterior de acreditación de las carreras y facultades de la Universidad:

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:34 [yo el proceso de ARCUSUR lo hi...]** (15:15)

Códigos: [Anterior acreditación]

...“yo el proceso de ARCUSUR lo hicimos prácticamente solos”...

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:35 [la primera vez tuvimos ligero...]**

**(15:15)**

Códigos: [Anterior acreditación]

...*“la primera vez tuvimos ligero apoyo”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:39 [quiero decirles que cuando nos...] (15:15)**

Códigos: [Anterior acreditación]

... *“quiero decirles que cuando nos acreditamos con el ARCUSUR no tuvimos ni revisión después del documento”...*

**P 1: grabación grupos participantes 2.doc - 1:51 [no había todavía todo centralizado...] (15:15)**

Códigos: [Anterior acreditación]

...*“no había todavía todo centralizado”...*



## Anexo 11: Entrevista a expertos

La encuesta que a continuación se presenta tiene como propósito identificar percepciones de diferentes expertos de la comunidad universitaria, considerados directivos con experiencia académica y que participaron en los procesos de acreditación.

Las preguntas que guiaron la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Conoces los dos modelos de acreditación institucional que se han llevado a cabo en la Universidad Mayor? ¿Qué opinión tienes de ellos?
2. ¿Consideras que la acreditación nacional e internacional de la UM es aplicable y compatible con la organización? ¿Se pueden aplicar criterios CNA y Estándares de la MSCHE?
3. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación al interior de la universidad o comunidad universitaria interna?
4. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación hacia afuera o el entorno exterior de la universidad?
5. ¿Cuáles serían las principales fortalezas de aplicar dos modelos en la Universidad Mayor?
6. ¿Y las debilidades de la aplicación de los dos modelos en la Universidad Mayor?
7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales ventajas de los dos modelos?
8. ¿Cuáles son a tu juicio las principales desventajas de los dos modelos?

## **Anexo 12: Transcripción de las entrevista a expertos**

### **Entrevista Experto: (1)**

#### **1.¿ Conoces los dos modelos de acreditación institucional que se han llevado a cabo en la Universidad Mayor? ¿Qué opinión tienes de ellos?**

Si los conozco por la acreditación de la Universidad Mayor.... Me tocó participar como directora de la Escuela en la anterior y ahora fue más activa porque tuve un papel de asesora en uno de los grupos de trabajo.

Mira, a mí me parece que la Middle (MSCHE) es más completa como hace el proceso, porque desde la primera acreditación con ellos dejaron sugerencias y obligo a la universidad a buscar una serie de asesorías internacionales para hacer mejoras en diferentes temas, especialmente yo diría de gestión institucional o por lo menos para que se hicieran cambios y hacer mejor las cosas.

En el caso del modelo que se usa con la CNA es bien diferente, ellos visitan después de entregado el informe pero tú no sabes si el informe esta cómo se requiere... en la Middle tienes una revisión previa y te hacen una visita corta donde te indican que te falta o que debes mejorar para que los pares te entiendan mejor. Bueno en la CNA te dicen al final tus fortalezas y debilidades y sale un acuerdo con los años de acreditación y punto.... Nada de apoyo o de indicarte por lo menos como mejorar o en qué mejorar además de decirte la

debilidad.... Como se mejora la institución debe buscar sola el camino. No existe el seguimiento hasta que se presente la siguiente acreditación.

Si yo tuviera que tomar una decisión *heeeee* me quedo con la acreditación... con el modelo internacional...por algo la Universidad Andrés Bello también optó por este.

**2. ¿Consideras que la acreditación nacional e internacional de la UM es aplicable y compatible con la organización? ¿Se pueden aplicar criterios CNA y Estándares de la MSCHE?**

Si, de hecho se hizo así en el año 2009 y el 2015 y funcionó. El problema no está en la compatibilidad de ambos modelos, más bien en aspectos muy específicos de cada una y en las exigencias que se hacen.

Ambas agencias exigen cumplimiento de ciertos criterios en el caso de la CNA y de Estándares en el caso de la Middle ... pero esta última que tiene 14 criterios no basta con cumplirlos parcialmente sino que exigen cumplimiento en todos...por algo se hacen las asesorías y se busca perfeccionar algunos procesos internos durante el trabajo de los cinco años que van entre acreditaciones. La CNA no exige un 100% pero puede dar entre dos y siete años dependiendo del grado de cumplimiento... pero como es tan general el enunciado de los criterios al final queda un poco en manos de los comisionados y puede ser muy subjetiva la decisión.

En el caso de la Universidad, no hubo problemas en aplicar los dos modelos, tal vez la dificultad fue lograr coordinar todo para que los informes salieran porque la forma de presentación es diferente no solo por los criterios y estándares, sino que en el caso de la Middle es mucho más abreviado y directo con lo que se debe informar.

**3. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación al interior de la universidad o comunidad universitaria interna?**

No tengo dudas de que hay impactos... en especial un cambio de cultura y la forma de hacer las cosas. Desde la primera acreditación institucional hasta la tercera se nota esa diferencia.

La primera acreditación fue solo con el sistema nacional y creó que fue como un aprestamiento. En esa época quienes se acreditaban se arriesgaban a pasar por un proceso que nadie conocía bien... yo creo que ni los responsables de la CNA conocían en su totalidad todas las aristas del proceso. Esto era muy común escucharlo en el ámbito universitario... era toda una novedad y quienes se sometían y pasaban, ganaban prestigio y reconocimiento del resto de las instituciones.

La segunda, que fue en el año 2009, ya era la segunda con la CNA pero la primera con la Middle. Como que la forma de organización se centró en cómo se debía hacer para la Middle y con posterioridad se asumió que debía hacerse

la parte relacionada a la nacional. Como que la coordinación entre ambos procesos fue difícil y nunca fue total. Aunque trabajamos algunos para ambos.

La tercera ha sido diferente... primero se hizo con mucha anticipación y se instalaron dispositivos diferentes como plataforma de acreditación, un espacio virtual para la evidencia bastante más efectivo que la vez anterior y yo diría que si bien no partió totalmente coordinando todo... se logró hacer que ambos procesos tuvieran ciertas miradas comunes.

Por ejemplo el impacto es cómo se procesa y entrega información, lo que es mucho más efectivo ahora, han mejorado de manera notable los sistemas de comunicación interna, la planificación estratégica es mucho más precisa y se considera una herramienta de planificación de la que todos hablan y muchos utilizan, el modelo educativo instalado en el 2005 y mejorado con el tiempo está en régimen y aún la docencia tiene desafíos reconocidos por la comunidad.

**4. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación hacia afuera o el entorno exterior de la universidad?**

Hacia afuera tiene que ver en el caso de la Middle con el prestigio e impacta hacia adentro por la mejora de los procesos y mecanismos que se implementan.

En cambio en el caso de la CNA el impacto hacía afuera es además del prestigio... al ser la única forma de acreditación reconocida por el Estado, permite acceder a fondos públicos por becas y ayudas estudiantiles, como a fondos concursables.

Igual a las familias les importa la acreditación...cuando se comunicó que se había logrado la acreditación las familias y titulados enviaron muchas felicitaciones y agradecimientos porque esto prestigiaba a los títulos y las familias se sienten más tranquilas de que lo que se entrega es de calidad.

##### **5. ¿Cuáles serían las principales fortalezas de aplicar dos modelos en la Universidad Mayor?**

Las principales fortalezas te las enumero para que no se me olviden y además para no alargarme y repetir:

- Cambio cultura en la institución, ya todos saben lo que es el assessment y todos tratan de ir haciéndolo como para mejorar.
- Mayor rigurosidad y orden en el manejo de la información, especialmente cuantitativa lo que permite analizar y tomar decisiones más informadas.
- Se ha instalado la rendición de cuentas en diferentes niveles.

- Ha mejorado la participación de diferentes estamentos... aunque aún falta.
- Existe una mirada más crítica de lo que se hace y esto permite también reconocer aquello que requiere mejora... esto muy unido al assessment.

## **6. ¿Y las debilidades de la aplicación de los dos modelos en la Universidad Mayor?**

La mayor debilidad de aplicar dos modelos que se requiere de muchos recursos humanos y de tiempo disponible para generar información, analizarla y procesarla de tal forma de proporcionar insumos para la autoevaluación

Otra debilidad es la coordinación entre diferentes unidades...lo que no siempre es posible porque los cambios culturales son lentos y en algunos casos es difícil de que se comprenda que la autoevaluación y la autocrítica es para mejorar no para criticar sin sentido... yo creo que este es un mal nacional.

## **7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales ventajas de los dos modelos?**

La mayor ventaja es que permite a la Universidad ser la primera que logra acreditar con ambos modelos lo que le da prestigio y un lugar entre las otras instituciones... se mira con cierta curiosidad y extrañeza la opción de acreditar internacionalmente. Pero una ventaja comparativa con las otras instituciones es el aprendizaje que se obtiene de la acreditación internacional es el aprendizaje

institucional, donde desde el Rector hasta el funcionario que se considere más simple en su función debe de alguna manera involucrarse, porque la forma de organización del proceso así lo promueve.

A lo anterior se suma la instalación de la cultura del assessment donde cada unidad desde la Rectoría, las escuelas, las direcciones administrativas y de servicios deben dar cuenta de sus problemas detectados, sus avances, lo que hicieron, como resultado y como seguirán... lo otro es la cultura del registro oportuno y la evidencia... todo debe registrarse para luego verificar lo que realmente se avanzó.

#### **8. ¿Cuáles son a tu juicio las principales desventajas de los dos modelos?**

La mayor desventaja es que se requiere de mucha coordinación y aunar criterios de diferentes estamentos y niveles jerárquicos, lo que hace muchas veces duplicar esfuerzos, rehacer tareas o simplemente no haber hecho análisis que después igual son necesarios... esto último recarga el trabajo de algunos grupos.

Pero yo le veo más ventajas que desventajas. Creo que cada modelo tiene énfasis diferentes y que son completamente complementarios por lo tanto ambos tienen su valor... independiente que si los pongo en una balanza me quedo con el modelo internacional, porque las agencias tienen una forma de operar diferente, siendo la Middle más de pares que la CNA. Independiente que los pares que visitan de la CNA, hacen el esfuerzo por ser pares, la CNA no



actúa así porque asume un rol de fiscalizador y de mucha desconfianza... tal vez no sea su intención pero es lo que deja como impresión.

## **Entrevista Expertos: Profesional responsable del desarrollo docente UM**

**(2)**

### **1. ¿Conoces los dos modelos de acreditación institucional que se han llevado a cabo en la Universidad Mayor? ¿Qué opinión tienes de ellos?**

Los conozco ambos, me parecen sistemas relativamente distintos, particularmente en cómo se aplican, el nacional me parece más castigador e inquisidor, busca la debilidad para explotarla como inconsistencia. En cambio el norteamericano implica una mirada integradora que acompaña a la Universidad en su desarrollo y pondera si las fortalezas permiten superar las debilidades. Ambas son igualmente exhaustivas en la búsqueda de evidencia que sostienen los juicios de evaluación que la UM hace.

### **2. ¿Consideras que la acreditación nacional e internacional de la UM es aplicable y compatible con la organización? ¿Se pueden aplicar criterios CNA y Estándares de la MSCHE?**

Si, considero que ambos son aplicables a la UM y son compatibles con la organización. Ambas acreditaciones dan cuenta de procesos que se llevan en la UM de manera protocolizada y en general bajo normativas y reglamentos pertinentes. Además la organización de las distintas unidades de la UM hacen

posible que esos procesos se lleven a cabo, particularmente se han establecido organigramas con funciones y responsabilidades que aseguran la calidad de estos procesos.

**3. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación al interior de la universidad o comunidad universitaria interna?**

Crear una cultura de orientación a la excelencia y calidad en todos los desempeños de la UM para cumplir con nuestra misión. Particularmente se ha instalado una cultura del assessment de manera transversal a la UM, como una especie de compromiso con la calidad y la mejora permanente de los procesos y resultados de la institución.

**4. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación hacía afuera o el entorno exterior de la universidad?**

Permite dar evidencia confiable de la calidad de nuestros procesos y servicios ya que se trata de un evaluador externo. Además creo que nos posiciona como una Universidad que cumple con sus promesas y declaraciones que la fundan.

**5. ¿Cuáles serían las principales fortalezas de aplicar dos modelos en la Universidad Mayor?**

Los criterios y estándares se complementan bastante bien, permitiendo integrar los diversos elementos de evaluación, que se complementan y mejoran, permitiendo que ambos procesos y modelos se superen en esa integración.

**6. ¿Y las debilidades de la aplicación de los dos modelos en la Universidad Mayor?**

A veces y sobre todo al inicio exigen mucho trabajo, que puede duplicarse si no estás en una cultura del registro oportuno de la evidencia significativa de los procesos que se desarrollan en la Universidad, además si no se ha instalado un practica de registro sintético te puedes llenar de información de compleja relevancia para estos procesos. Por tanto requiere de acompañamiento permanente a las unidades involucradas de la UM.

**7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales ventajas de los dos modelos?**

Las ventajas las veo asociadas a las fortalezas, en el sentido que te permiten ir instalando de manera natural y con cierta normalidad procesos de calidad en toda la gestión de una Universidad. Así la acreditación resulta de un funcionamiento y operar completamente internalizado por la institución y no se viven como procesos traumáticos de auditoria externa.

**8. ¿Cuáles son a tu juicio las principales desventajas de los dos modelos?**

No les veo desventajas significativas. Más bien creo que hay amenazas a los procesos que están asociadas al contexto político nacional que sufre las IES. Por ejemplo cuando el lucro se ha puesto como un asunto punible, el foco de la acreditación pudiera estar ahí, despreocupándose de los aspectos académicos más nucleares de una Universidad. No digo que los aspectos financieros sean irrelevantes, pero no deberían tener una prioridad por sobre otros que son significativos respecto de la excelencia y calidad con que una Universidad gestiona los procesos que la definen

### **Entrevista Expertos: (3)**

#### **1.¿ Conoces los dos modelos de acreditación institucional que se han llevado a cabo en la Universidad Mayor? ¿Qué opinión tienes de ellos?**

Sí claro. Me parecen muy pertinentes y exigentes los dos. El nacional obviamente porque es condicionante para la entrega de créditos estatales y porque se focaliza con mayor profundidad en temas comunes a todas las instituciones de educación superior chilena. Lo que no me gusta del modelo nacional es que no acompaña en el proceso. Es decir, te dan los años y no vuelves a saber de ellos hasta que te toca de nuevo la reacreditación.

El modelo internacional me gusta más. Fuera del prestigio que implica estar acreditados con los mismos parámetros que se acreditan universidades ubicadas entre las 10 mejores de mundo, como Cornell, Columbia y Princeton, el proceso es radicalmente opuesto. Hay un trabajo colaborativo durante todo el periodo de acreditación, yo siento que hay un verdadero interés en ayudarte a ser mejor universidad. La MSCHE acompaña a la universidad y le brinda apoyo constante en temas cruciales del quehacer institucional.

**2. ¿Consideras que la acreditación nacional e internacional de la UM es aplicable y compatible con la organización? ¿Se pueden aplicar criterios CNA y Estándares de la MSCHE?**

Absolutamente. Aquí opera un tema de transversalidad. Yo diría que un cruce directo entre los criterios y los estándares existe, pero no es evidente. Muchos de los criterios están contenidos en varios estándares internacionales. Y viceversa.

Las acreditaciones de Estados Unidos y Chile son muy distintas, pero comparten lo fundamental: dar garantías públicas sobre la calidad de sus sistemas educativos. Los dos modelos buscan que la educación se oriente a la excelencia, que se demuestre el cumplimiento de su proyecto institucional y que sus mecanismos de autorregulación y aseguramiento de calidad sean consistentes y sólidos.

**3. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación al interior de la universidad o comunidad universitaria interna?**

A nivel general, un proceso de acreditación brinda la posibilidad de sistematizar nuestro quehacer. Se genera un ordenamiento y alineación de los procesos, mayor comunicación entre las unidades, se genera participación y compromiso en la comunidad universitaria.

Sumo a esto, en el caso de la acreditación internacional, el fomento a la cultura de assessment, que busca el mejoramiento continuo al interior de la universidad.

**4. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación hacia afuera o el entorno exterior de la universidad?**

Respecto a la acreditación nacional, creo que nos permite mantenernos actualizados sobre cómo impartimos la educación, una supervisión adecuada de los sistemas de gestión fiscal cada vez más complejos, pero por sobre todo para responder a la demanda creciente de transparencia, tanto por parte de las autoridades como del público.

En materia de acreditación internacional, nos ha permitido mantenernos enfocarnos no sólo en indicadores y resultados, sino en cómo utilizar esos resultados para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes y la efectividad institucional, rasgo que es muy propio del assessment. Además sumo prestigio de estar acreditados con parámetros internacionales de alta exigencia y la red de convenios internacionales que te aporta el ser parte de este “club” tan exclusivo, como lo es la MSCHE.

## **5. ¿Cuáles serían las principales fortalezas de aplicar dos modelos en la Universidad Mayor?**

Yo creo que es una decisión altamente estratégica. La Universidad Mayor se atrevió a acreditarse con EE.UU. y fue la primera universidad chilena en hacerlo. Para mí, creo que esta la fortaleza estratégica radica en el respaldo que te otorga estar acreditado con criterios nacionales e internacionales. Creo que es una doble garantía que otorga valor, prestigio y exclusividad a la Universidad Mayor.

Me acuerdo perfectamente cuando ocurrió la crisis de la CNA y quedaron en jaque para la opinión pública todos los procesos de acreditación nacional. Nosotros, como además teníamos la acreditación internacional, salimos ilesos de esta crisis y nos entrevistaron muchísimo. Fuimos voceros positivos en este lamentable incidente. De hecho los medios nacionales llamaron mucho a la MSCHE para preguntar por nuestra acreditación, y la MSCHE me llamaba de vuelta pidiendo que por favor les explicara que ellos no iban a dar declaraciones en español jajaja.

## **6. ¿Y las debilidades de la aplicación de los dos modelos en la Universidad Mayor?**

La única debilidad que podría generarse es la duplicación de tareas, pero si se alinean los procesos y las “coordinadoras se coordinan” esto no tiene por qué suceder.



## **7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales ventajas de los dos modelos?**

Lo que me gusta de la acreditación nacional es que permite profundizar mejor ciertas áreas, ya que se trabaja en tu propio país, conoces bien el contexto y la situación de todas las universidades. En esas áreas, la acreditación es más indagadora porque sabe dónde se está moviendo, está en su territorio.

De la acreditación internacional lo que me gusta es que se concibe como un proceso de verificación colaborativa hacia la institución, para ayudarla a ser mejor constantemente. Esto de la “preocupación” que te mencioné anteriormente. Nos piden reportes anuales, un informe a los 5 años, el autoestudio que es un proceso de autoevaluación muy intenso, pero con la cautela de que es cada 10 años debido a su profundidad. Fuera de eso, todos los semestres nos ofrecen expertos para ayudarnos a resolver temas específicos y capacitaciones para que asistan nuestros académicos.

## **8. ¿Cuáles son a tu juicio las principales desventajas de los dos modelos?**

Lo inverso a lo que te acabo de comentar. En la acreditación internacional hay algunos procesos que no corresponden no aplican a la realidad nacional, sino que a regulaciones federales EE.UU. y debemos ajustar los procedimientos para adecuarlos al contexto nacional.

Lo malo de la acreditación nacional es que se concibe como un proceso de supervisión y fiscalización hacia la institución. Da la impresión de que nos premian o castigan según en número de años otorgados. La CNA no exige ningún reporte de estatus evolutivo de su gestión durante los años que dura la acreditación. Y lo otro es que me molesta profundamente es la discriminación hacia las universidades privadas. La nota 7 es sólo para las estatales o tradicionales. Eso es sumamente injusto.

## **Entrevista Expertos: (4)**

### **1.¿ Conoces los dos modelos de acreditación institucional que se han llevado a cabo en la Universidad Mayor? ¿Qué opinión tienes de ellos?**

Si el modelo nacional que se aplica en Chile CNA y el internacional de la agencia acreditadora MSCHE de Estados Unidos, se aplicaron recién aquí en la Universidad.

Opino que si bien los dos procesos apuntan al aseguramiento de la calidad académica, el modelo MSCHE hace énfasis en el proceso, donde la meta es el camino y los pares evaluadores acompañan el andar del mismo. En cambio en el modelo CNA, la evaluación es un instante de enfrentamiento con el estrés que para todos los actores involucrados conlleva. No son procesos fáciles de llevar.

### **2. ¿Consideras que la acreditación nacional e internacional de la UM es aplicable y compatible con la organización? ¿Se pueden aplicar criterios CNA y Estándares de la MSCHE?**

Fueron compatibles y se realizaron ambas acreditaciones. Producto del aprendizaje de estas experiencias, en la actualidad se están haciendo los esfuerzos para la optimización del trabajo utilizando los mismos criterios para los dos modelos. De hecho la plataforma de re acreditación se está trabajando de esta forma.

**3. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación al interior de la universidad o comunidad universitaria interna?**

La satisfacción de todos los actores comprometidos por la tarea lograda. El aprendizaje obtenido en dos procesos de alta demanda. La actualización permanente en educación superior. Deben haber más pero....*mmmm* si esos son los que me parecen importantes.

**4. ¿Cuál o cuáles serían a tu juicio, los principales impactos de la acreditación hacía afuera o el entorno exterior de la universidad?**

La validación académica de la Universidad por los pares nacionales e internacionales en un momento crítico para la educación superior de nuestro país. Imagina ahora que se quiere cambiar todo con una reforma... esto por lo menos ayuda a tener mejor prestigio.

**5. ¿Cuáles serían las principales fortalezas de aplicar dos modelos en la Universidad Mayor?**

En que los dos modelos presentan criterios de calidad semejantes y complementarios, lo que enriquece la mirada, la reflexión y el producto resultante de los actos de mejora.

**6. ¿ Y las debilidades de la aplicación de los dos modelos en la Universidad Mayor?**

El gasto en recursos humanos y económicos que implican el llevar a cabo estos dos modelos. Yo creo que no fue menor y lo seguirá haciendo.

**7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales ventajas de los dos modelos?**

Las ventajas de ambos son para la institución y sus estudiantes. Destaco el mejoramiento continuo como consecuencia de la reflexión de todos los actores comprometidos en el proceso de auto estudio y el compromiso claro y manifiesto de actualización en los procesos de enseñanza.

**8. ¿Cuáles son a tu juicio las principales desventajas de los dos modelos?**

Para la Universidad es un gran esfuerzo aplicar estos modelos sobre todo por la incompatibilidad que encierra el concepto de evaluación en ambos; uno busca pillar el error y en el otro el error es estrategia didáctica. Esto lo vivimos quienes estuvimos en ambas... las reuniones eran muy diferentes.