



1 Introducción

El presente documento es fruto de la reflexión y elaboración del conjunto de consejeros y la Secretaria Técnica de este organismo.

En una primera sección se describen los elementos a la vista la hora de realizar el análisis de las propuestas: la normativa que fija marco; los distintos instrumentos según tipo de institución de educación superior y/o Programas que deben ser obligatoriamente evaluados y se encuentran hoy disponibles (Doctorado, Odontología)¹; finalmente, incluye una serie de principios y preguntas clave asociadas (basados en evidencia internacional), los que también y en conjunto con lo anterior, se tuvieron presentes al momento de evaluar la bondad de las propuestas.

La segunda sección refiere al análisis, tanto en aspectos u ámbitos de orden general o panorámico, como de nivel más específico, focalizados en las propuestas de Criterios y Estándares de Acreditación Institucional de los subsistemas universitario y técnico profesional. Esta parte, incluye sugerencias de mejora, tanto de orden general como específico.

Finalmente, un anexo, incluye una síntesis de la revisión de evidencia internacional realizada. Esta se centra en el significado y uso de conceptos clave: Criterios y Estándares y sus posibles modelos de aplicación.

1.1 Criterios y Estándares en la Ley N°21.091

Artículo 17 bis. -

a) **Dimensión de evaluación:** área en que las instituciones de educación superior son evaluadas en la acreditación institucional, conforme a criterios y estándares de calidad.

¹ El análisis crítico se focaliza en los instrumentos referidos a instituciones, tanto universitarias como de formación técnico-profesional. En el caso de las universidades, se considera a la propuesta respectiva como el marco de referencia más pertinente para el diseño de los Criterios y Estándares de Programas, ello sin desvalorar las especificidades de éstos últimos.

- b) **Criterio:** elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad aplicables a las instituciones en función de su misión. La definición de estos criterios deberá considerar las particularidades del subsistema universitario y del técnico profesional.
- c) **Estándar:** descriptor que expresa el nivel de desempeño o de logro progresivo de un criterio. Dicho nivel será determinado de manera objetiva para cada institución en base a evidencia obtenida en las distintas etapas del proceso de acreditación institucional.

La ley indica que los criterios y estándares serán diferenciados según los subsistemas universitario y técnico profesional.

Artículo 18.-

“Se establecerán criterios y estándares de calidad para los procesos de acreditación institucional, de acreditación de carreras y programas y de acreditación de programas de magíster, doctorados y especialidades médicas y odontológicas.”

1. Docencia y resultados del proceso de formación
2. Gestión estratégica y recursos institucionales
3. Aseguramiento interno de la calidad
4. Vinculación con el medio
5. Investigación, creación y/o innovación
 - Universidades deben realizar investigación, innovación y transferencia
 - IP y CFT deben promover transferencia e innovación, relacionada con la formación

Formas de Aplicación en la Ley

"La acreditación institucional será integral y considerará la evaluación de la totalidad de las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionados por la Comisión..."

"Asimismo, un reglamento de la Comisión establecerá el procedimiento de selección de carreras y programas de estudio de pre y postgrado que serán evaluados en la acreditación institucional. Este procedimiento deberá asegurar la evaluación de una muestra intencionada de las carreras y programas de estudios impartidos por la institución en la totalidad de sus sedes, la que deberá considerar carreras y programas de estudio de las distintas áreas del conocimiento en las que la institución desarrolla sus funciones, y en sus diversas modalidades, evaluando integralmente la diversidad de la institución."

“La institución evaluada podrá seleccionar adicionalmente una carrera o programa para su evaluación, la que deberá ser considerada como parte integral de la muestra por la Comisión.”

1.2 Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional de los Subsistemas Técnico Profesional (TP) y Universitario

La propuesta para Universidades incluye:

- **Dimensiones:** Incluye el texto de la ley y son especificadas en redacción
- **Criterios:** Formulados como subdimensión, no todos especificados en redacción.
- **Estándares:** Formulados como descripción general de un proceso o “deber ser”
- **Niveles de avance en los estándares:** Tres niveles sumativos, sin denominación.

La propuesta para TP incluye:

- **Dimensiones:** Incluye el texto de la ley y son especificadas en redacción
- **Criterios:** Formulados como subdimensión, algunos son “esenciales”.
- **Estándares:** Formulados como deber ser general de un proceso, algunos “críticos”
- **Niveles de avance en los estándares:** Tres niveles sumativos, sin denominación.

1.3 Criterios y Estándares para la Acreditación de Especialidades Odontológicas y de Doctorado ²

La propuesta Especialidades Odontológicas incluye:

- **Dimensiones:** Solo declarada, no especificada en una redacción
- **Criterios:** Formulados como subdimensión, no especificados en una redacción.
- **Estándares:** Formulados como descripción general de un proceso o “deber ser”
- **Niveles de avance en los estándares:** Nivel único o dos niveles, un caso con tres

La propuesta Doctorados Incluye:

- **Dimensiones:** Solo declarada, no especificada en redacción
- **Criterios:** Formulados como subdimensión, no todos especificados en redacción.
- **Estándares:** Formulados como descripción general de un proceso o “deber ser”
- **Niveles de avance en los estándares:** Básico, Avanzado y Excelencia.

² Como se indicó antes, los análisis específicos de estas propuestas son objeto de un análisis posterior, el cual requiere de insumo una de estas propuestas (universidades).

1.4 Más allá de los elementos definidos y la necesaria consistencia y coherencia que debieran poseer los instrumentos (interna y entre ellos), El CNED tuvo a la vista la experiencia internacional y en términos generales, analizó las propuestas en función de los elementos más frecuentes de análisis que aparecen en la literatura. A saber:

- **Fundamentación:** ¿Se especifican propósitos y principios?
- **Compleitud:** ¿La propuesta considera todas las dimensiones y, a su vez, los aspectos relevantes para la evaluación en cada criterio?
- **Especificidad:** ¿El nivel de profundidad es suficientemente genérico y específico para ser flexible y relevante para los tipos de IES?
- **Orientación:** ¿Provee lineamientos y ejemplos (¿buenas prácticas?)
- **Pertinencia:** ¿Los elementos evaluados corresponden al concepto en evaluación?
- **Diversidad:** ¿Incluye los elementos para reflejar la diversidad de IES?
- **Eficacia:** ¿Su verificación es indicativa de calidad y mejoramiento?
- **Eficiencia:** ¿Considera las mejores maneras de lograr propósitos?
- **Transparencia:** ¿Se basan en información confiable y abierta?
- **Participación:** ¿Se consideran las visiones de distintos *stakeholders*?

2 Análisis del Consejo Nacional de Educación

Como ya se señaló, el CNED realizó un análisis en dos niveles, primero una revisión panorámica, y luego a nivel más específico a cada una de las propuestas de Criterios y Estándares de Acreditación Institucional, tanto para el subsistema universitario como técnico profesional; teniendo a la vista la experiencia internacional de aseguramiento de la calidad.

2.1 Observaciones Generales

Siguiendo los elementos de análisis antes mencionados, resultaría ilustrativo se muestre esquemáticamente, no necesariamente en la propuesta final pero sí en esta etapa, la **relación lógica de los criterios** con sus respectivas dimensiones y el respectivo despliegue del criterio (Fundamentación, Completitud).

Se requeriría observar **el despliegue de los estándares, entendidos estos como niveles de desempeño** (u otra categoría interpretando la norma de manera que no rigidice). De esa lectura en la propuesta previamente presentada surgen varias dudas: ¿Qué tan detallistas serán las descripciones de los criterios y estándares? ¿Cuál es la relación lógica que muestra progresión en el caso de los estándares? Esto en la propuesta es confuso y para nada claro, por ejemplo, en los estándares se habla de niveles de despliegue que no necesariamente están conectados lógicamente (el factor que crece en cada caso no es evidente y no necesariamente el logro de un nivel incluye el anterior y otras posibles combinaciones).

Una debilidad relevante emerge al aplicar los elementos de **Especificidad, Orientación y Pertinencia**. La propuesta parece un verdadero “listado de cotejo” de rasgos más que una orientación para realizar una mirada integradora, que dé cuenta de la calidad de una IES, ello según su tipo o incluso dentro de un mismo tipo de éstas, siendo algo que contribuye en esa dirección la frondosidad de criterios y estándares, los que podrían hacer el trabajo del evaluador muy complejo y poco comparable, y además, rigidizar la observación (lentes con los que se mira) al punto de mover a los evaluadores a un entramado muy complejo e imbricado de criterios y estándares que no les permitiera apreciar con claridad el mensaje de calidad que se está enviando al conjunto del sistema y a cada IES en particular.

Respecto de la **diversidad** de IES, al inducir de manera relativamente unívoca (por el nivel de detalle e incluso métrica específica que se exige) a un cierto modelo de IES deseable, como una única opción de excelencia, el punto crítico aquí, es que se estaría fomentando un tipo de IES y no, como sería deseable, distintos tipos de IES con diversas formas de calidad (existen caminos múltiples con los que se puede lograr la excelencia, por ello conviene hablar de calidades y no de una sola calidad). La diversidad posee un valor propio, debido a que da cuenta de la riqueza del sistema y es una poderosa herramienta para preservar la autonomía de las instituciones. No se debe olvidar que un componente esencial

de la calidad en este caso y según lo regula la norma, es el fiel cumplimiento que una IES hace respecto de su propuesta institucional educativa; sin dar por supuesto, por ejemplo, la presencia de carreras de salud.

También se observa un **disímil desarrollo entre los criterios y estándares del subsistema universitario y el técnico profesional**, apareciendo este último más exhaustivo, y en cambio, el universitario con algunas ausencias, como en cuestiones de admisión, vida estudiantil y perfiles de egreso. Se observa un desequilibrio entre los criterios y estándares por subsistema en términos de cantidad, cobertura temática e integración, lo que no contribuye a su claridad, y no se considera una redacción uniforme o análoga, ni siquiera en dimensiones y criterios que podrían ser comunes para ambos subsistemas.

Por último, **no se usa la misma definición de criterios y estándares** que en las propuestas para doctorado y especialidades médicas y odontológicas. Además, solo para el caso del subsistema técnico profesional se introducen los calificativos de “esencial”, que es aquello en que se debería prestar especial consideración la institución, y el de “crítico”, como aquello cuyo incumplimiento justificaría la no acreditación.

2.2 Sugerencias Generales de Mejora

Incorporar un “marco teórico”. Incluir una introducción que permita entender lo que se entiende por calidad integral, por criterio y estándar, así como justificar y precisar la dimensionalidad, más allá de la definición de la ley, para la comprensibilidad de los sistemas de criterios y estándares. En esta sección inicial debería aclararse los conceptos de “esencial” y de “crítico”, relacionarse las dimensiones, criterios y estándares con su forma de implementación, incluido el concepto de acreditación integral y de muestra intencionada de carreras.

Poner un foco en el proceso formativo, en particular en sus resultados y orientarse hacia la centralidad del estudiante. Se sugiere poner un mayor foco en el proceso formativo y sus resultados, los que, si bien aparecen en la dimensión 2, cuando se mencionan, se alude únicamente a indicadores de deserción y titulación oportuna, pero no a un aspecto esencial referido a la presencia y calidad de los mecanismos que tiene la institución y sus carreras para monitorear efectivamente que sus estudiantes están aprendiendo y logrando el perfil de egreso.

Mejorar la descripción de los estándares y su progresión. Precisarlos de manera que sean claros y distinguibles y claramente diferenciados en relación con cada uno de los otros, al mismo tiempo, evidenciar y mejorar la consistencia en cada estándar, respecto del avance en el desarrollo incremental a un nivel superior (clara relación de inclusión entre niveles). Para ello se requiere conservar un núcleo conceptual preciso que recoja los aspectos relevantes del criterio y que se describa su despliegue para cada nivel de desarrollo. En

algunos estándares se evalúa integradamente aspectos que, podría argumentarse, son independientes.

Asimismo, debe **aclararse la lógica acumulativa de los estándares**. Si bien se advierte en los estándares progresión acumulativa (por ejemplo, los verbos rectores, la mayoría de ellos, va desde “define” pasando por “implementa” y llegando a “evalúa y aplica su resultado para la mejora”), en algunos de ellos, tal progresión no es clara o bien queda muy abierta al criterio de quien lo interpreta (en las IES y en los pares evaluadores). En estos casos es poco claro cómo los estándares hacen referencia a condiciones sumativas o incrementales, en la medida que la redacción parece muy similar entre niveles, especialmente entre los niveles 2 y 3, para ambos subsistemas.

Por ello, **la descripción de niveles no está bien lograda** puesto que (a) No siempre queda abierto a la diversidad de modos en que se puede alcanzar un nivel de desarrollo determinado, (b) los criterios de progresión (lo que distingue un nivel del siguiente) muchas veces no son claros y van variando de un nivel al siguiente; (c) las descripciones incluyen caracterizaciones no observables que requieren clarificación de cómo deben ser verificadas (por ejemplo, “el proyecto institucional favorece la identidad e integridad institucional, para lo cual explicita su misión y principios” : ¿cómo se verifica si se favorece la identidad institucional?), y (d) hay casos en que el nivel más bajo descrito como estándar podría dejar a la institución en riesgo de calidad (ej. sobre gestión económica y financiera).

Además, ayudaría a la comprensión y a la elaboración de descripciones progresivas, que **los criterios estuvieran expresados como cualidades a observar** (que se valoran y que progresan en niveles. Por ejemplo, “cuerpo académico” no es una cualidad, sí lo es “suficiencia nivel de formación y productividad del cuerpo académico” que es lo que se valora en este criterio. Lo mismo sucede con “Proyecto Institucional” no es una cualidad valorada a observar o criterio que puede expresarse en distintos niveles de desarrollo. Sí lo sería, por ejemplo, “Formalización y apropiación del Proyecto Institucional”).

Por otro lado, es recomendable, **evitar la inclusión de contenidos o referencias normativas en los estándares** y considerar que el primer nivel debería describir el mínimo que establece la ley en cuanto a desempeño. Lo importante es definir que el primer nivel debería considerar el mínimo que establece la ley en cuanto a desempeño, en este punto existe un potencial traslape a aclarar con la Superintendencia, pues la acreditación es condición de reconocimiento oficial y de no quedar claro puede ser motivo de conflictos de competencia entre ambas instituciones del Estado, en rigor la acreditación básica debiera poseer cierta gradiente respecto de los aspectos básicos que observa la Superintendencia. Por último, es importante revisar la inclusión de estándares de carácter cuantitativo, que podrían requerir de mayor fundamentación o especificación contextual (retención y titulación oportuna, porcentaje de Especialidades Médicas y Odontológicas acreditadas, JCE y otras en el sistema universitario).

Es importante **mejorar la ordenación y homogeneizar descripciones donde ello es posible**. La ordenación de dimensiones y criterios debería ser análoga para universidades y FTP de modo de mejorar su uso y comprensión, uniformando la numeración de dimensiones y la denominación en siglas, para facilitar su comunicación y comparación (por ejemplo, los criterios y estándares de FTP parte con los de Docencia y los de universidades con los de Gestión Institucional.)

Asimismo, elementos como la gestión institucional, la disposición de recursos, el modelo y estructura curricular, la admisión y otros criterios **exhiben diferencias entre sistemas que no están justificados**, cuestión que debe ser revisada. En el mismo sentido, se debe considerar en los criterios para universidades cuestiones ausentes y que sí están en el sistema TP, como admisión, perfiles de egreso, etc. Por otra parte, si se decide avanzar con estándares cuantitativos, estos solo se precisan en los estándares de Universidades (por ejemplo, en el estándar 1, en cuerpo docente que, a lo menos un 10% de las JCE de la planta académica satisfaga las necesidades formativas de los programas que imparte y tenga grado académico de Doctor; en proceso de enseñanza que la retención sea del 60%, o que, a lo menos, el 30% de la oferta académica esté acreditada), mientras que estos elementos no aparecen en la propuesta para el subsistema técnico profesional. Si bien se reconoce la importancia de establecer umbrales cuantitativos de cumplimiento, estos deben estar rigurosamente justificados, especificando su forma de aplicación contextual.

La propuesta se beneficiaría de **una reducción y simplificación, para mayor claridad**. Además de lo ya indicado, aparece que el número de estándares y su desagregación no siempre es útil o evidente, y en ocasiones se generan superposiciones, lo que puede perjudicar la visión integral. Incluso podría considerarse la integración de algunos criterios o de algunos de sus elementos, Por ejemplo, en el caso de las Universidades, se podrían integrar varios criterios, un solo ejemplo es el 3.1. y el 3.2 (Política y Proyecto Estratégico para fomentar investigación, creación y/o innovación; y Planificación, Gestión y Desarrollo de la Investigación, Creación e Innovación) cuya separación parece una desagregación innecesaria. Este proceso de simplificación debe realizarse con la cautela de evitar integrar elementos que deberían evaluarse independientemente en un solo estándar.

Reconocer explícitamente la diversidad de IES. Explicitar el respeto por la diversidad de instituciones para evitar efectos homogeneizantes, reconociendo que no se deben desarrollar todas las disciplinas o áreas del conocimiento (por ejemplo, con la mención a especialidades médicas u odontológicas, cuya mención parece una exigencia general), o excluyendo referencias a la investigación, creación e innovación en otros estándares, pues es necesario recordar que la acreditación en la investigación, creación e innovación no es obligatoria.

Resguardar el aseguramiento interno de la calidad. Siendo una de las dimensiones importantes, está muy poco desarrollada y llegan al nivel de la política, información y ética organizacional.

Cautelar coherencia con las otras propuestas de estándares. Asegurar la coherencia, en el caso de las Ues, con las propuestas de doctorados y especialidades odontológicas.

Visibilizar la internacionalización. Respecto de la internacionalización, que aparece como elemento de creciente importancia en la experiencia de C&E a nivel mundial, se observa reducido y solo en los estándares a movilidad y convenios (a nivel de vinculación), desconsiderando la internacionalización en casa y la internacionalización del currículum, referida a la formación).

Considerar la incorporación de un criterio específico para bienestar estudiantil. El elemento del bienestar estudiantil y los servicios de apoyo aparecen integrados en el criterio de la formación o en proceso de enseñanza y aprendizaje, pero su importancia podría constituir un criterio específico (en la línea con la idea de los estudiantes al centro y la relevancia de los ambientes de aprendizaje).

Finalmente, los **criterios y estándares tienen que ser útiles a todos los que participan en la educación superior**, desde los estudiantes, las instituciones, los empleadores y otros actores, incluido el SINACES, favoreciendo que todos tengan un entendimiento común de qué se está promoviendo y cómo estas Dimensiones, Criterios y Estándares ayudan a eso.

2.3 Observaciones Específicas Subsistema Universitario.

Dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales:

Criterio 1.1. En la descripción de proyecto institucional, puede revisarse el uso del término “integridad” pues parece más preciso “identidad”.

Criterio 1.2. E. E4 y E5. Se repite en el estándar E5 algo contenido en el E4 “demostrando un comportamiento ético, transparente y socialmente responsable”. En general en este criterio la progresión presenta varias mezclas, no siendo nítido lo que aporta de nuevo cada nivel.

Criterio 1.2. E6, se señala que “la institución mantiene un marco regulatorio en concordancia con las condiciones del medio interno y externo cuya vigencia responde al aseguramiento de la calidad”. Sin embargo, no es claro el sentido ni el alcance de esa concordancia.

Criterio 1.4. No se precisa qué son los “recursos intangibles” y no se entiende por qué solo aparecen en el nivel de logro mayor. También sería recomendable especificar cómo se identifica la infraestructura básica o apropiada con la que se debe contar (tema que incluye también el acuerdo con la Superintendencia).

Criterio 1.5. E13. Resulta cuestionable que toda institución deba mostrar capacidades de endeudamiento. Por su parte, al señalar que “La estructura financiera de la institución presenta desequilibrios, que le impiden sustentar, por sí misma, el proyecto educativo en un ciclo normal de operación y de mediano plazo. Presenta Indicadores financieros ajustados negativos”, no se describe un estándar mínimo.

Dimensión Docencia y Resultados del Proceso Formativo:

En su texto introductorio: a) Indica: “A la función formativa, en todas sus dimensiones y modalidades, le corresponde dar cumplimiento al proyecto educativo declarado por la institución”. Lo anterior personaliza a la función formativa, por lo que se sugiere revisar redacción.

b) Señala: “a nivel de sus programas específicos y de su desarrollo integral”, no queda claro a qué desarrollo se refiere. c) Dice “se analiza la relación pregrado-postgrado”. Sin embargo, no es claro el alcance del análisis (¿Se evalúa? ¿Se considera en la acreditación?)

Criterio 2.1. E17. Respecto de este criterio se sugiere revisar su redacción. También se indica que ello debe hacerse “en base al análisis de consistencia”, pero tampoco es claro por qué se obliga a un determinado análisis del modelo formativo, pudiendo bastar que se revise periódicamente para mantener su vigencia.

Criterio 2.2. En su enunciado dice: “El desarrollo de distintas modalidades implica abordar sus especificidades, por lo que la adopción de virtualidad requiere de incorporación explícita a nivel de política, normativa y procedimientos.” Con el conector “por lo que” se establece una relación de implicancia, lo que no corresponde, pero además es una implicancia incoherente.

En el mismo Criterio 2.2. E19, se sugiere revisar redacción, toda vez que como está indica que es la modalidad la que ofrece capacidades. Se indica: “La modalidad virtual es declarada dentro del sistema curricular y ofrece las capacidades tecnológicas para su implementación.”

Por otro lado, Criterio 2.2. E21. se señala: “Este sistema de postgrados constituye en un foco investigativo de la formación docente en la Institución”. Se sugiere revisar los fundamentos de dicha exigencia.

Criterio 2.3. E22, 23 y 24. En todos, la redacción es “sus estudiantes muestran”, “sus estudiantes presentan”, “sus estudiantes garantizan”. Se sugiere revisar la redacción, ya que se trata de un indicador de retención. En los mismos, se incluye un indicador relacionado con programas de odontología y medicina, lo que resulta contrario a la diversidad institucional. Puede presentarse condicional, o ajustarse de otro modo la redacción para no inducir a equívocos.

Criterio 2.3. E23. Alude a que “La Universidad desarrolla prácticas innovadoras que se sistematizan”, sin embargo, no se precisa en qué ámbito (¿en la docencia?).

Criterio 2.3., E24. “La Universidad genera prácticas de alto impacto, sistematizadas y efectivamente transferidas”. Esta idea se refuerza en el párrafo siguiente que señala: “La institución articula las distintas áreas de la universidad que convergen en las condiciones de aprendizaje y progresión integral de los estudiantes a través del seguimiento sistemático, generando práctica transferible ya sea para la vida universitaria, inserción profesional/laboral y/o continuación del desarrollo académico de los egresados de pre, postgrado, especialidades y otros.” ¿Toda práctica es eventualmente transferible, ¿cómo se identifican previamente a ser transferidas?

Criterio 2.4. E25. “Sus desempeños académicos, independientemente de su sistema de contratación, evidencian una comprensión del Modelo Educativo en sus desempeños.”. Tal vez se pueden entregar luces de cómo se evidencia tal comprensión del modelo en la docencia o cómo se van a observar los docentes. Se podrían evidenciar los elementos del modelo referidos a la docencia. Por ello, se sugiere precisar.

Criterio 2.4. E26. Dice: Los equipos académicos desarrollan sus actividades en consistencia con los principios del Proyecto Educativo, lo que permite un mayor desarrollo de sus propios desempeños y fortalecen desde sus prácticas académicas, el Proyecto Institucional.” Esta formulación es muy vaga, por lo que se sugiere precisar.

2.4 Observaciones Específicas Subsistema Técnico Profesional.

Dimensión de Docencia:

En DRF/CPF/E1, E2 y E3 podría aclararse la referencia a la dimensión territorial (local, regional, nacional o global).

En DRF/CME/E5 se evalúa los perfiles de ingreso, que son objeto del tercer criterio de la dimensión y no debería incluirse en este estándar.

En DRF/CME/E6 no debería exigirse evaluación estandarizada y censal, ya que podrían utilizarse otros medios de verificación del logro de competencias. Además, no corresponde en todos los casos evaluar la existencia de convenios para alcanzar el estándar más alto, que además es objeto de la dimensión de Vinculación, se sugiere evaluar la efectividad de las oportunidades de formación práctica. El énfasis en la formación práctica podría ser un criterio en sí mismo.

Sobre la admisión, en general (CAD) es importante que este estándar se asocie con lo que la ley indica respecto del Sistema Común de Acceso y con el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.

En la progresión de los estudiantes (CPR), sería importante explicitar la inclusión de mecanismos de apoyo académico y extraacadémico (solo se menciona académico).

En empleabilidad y emprendimiento que se considera esencial y el E16 crítico, debería exigirse el E17 como estándar de nivel 1. No bastaría con tener datos si es esencial y crítico.

En Cuerpo Docente (CCD) si es esencial, su estándar de nivel inicial (E19) debería ser crítico, de lo contrario no sería consistente.

En recursos para el aprendizaje (CRA) para el nivel mayor (E24) debería exigirse mecanismos efectivos de actualización y monitoreo de tendencias tecnológicas en el área, no basta la “cantidad suficiente para el futuro”

Dimensión de Gestión:

En el sistema de gobierno (E28) podría incluir mecanismos de prevención de conflictos de interés en la toma de decisiones y de cautela de la integridad del proyecto.

En DGE/CPE/E33 (nivel más alto) podría incluirse revisiones cíclicas y la participación de los *stakeholders* externos en las evaluaciones.

En Desarrollo de Personas (CDP) la asignación de recursos aparece sin un mejoramiento relativo entre los tres estándares, por lo que hay que revisar la redacción.

En Gestión de recursos materiales y tecnológicos (CRM) se estima esencial pero no se establece un estándar crítico, lo que resulta inconsistente.

En DGE/CRE, no parece significativa la diferencia entre los tres niveles de estándares.

Vida Estudiantil es un criterio muy relevante y pertinente respecto de los desarrollos internacionales. No debe excluirse de la experiencia estudiantil la relación con los profesores y aprendizajes de la trayectoria de estos últimos. Aquí podría evaluarse también los servicios estudiantiles.

Dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad:

En la dimensión de Análisis Institucional está extremadamente centrada en la información y su uso, descuidando los aspectos organizacionales y de coordinación que sabidamente influyen en los sistemas de AC internos (comunicación, efectividad, entre otros)

En CCP (AC de los programas) nuevamente, se estima esencial, pero no se identifica un estándar crítico. Aquí hay una tensión entre los estándares y la implementación, en la medida que se hace referencia a la “muestra intencionada”, pero la acreditación sería integral. Es necesario resolverlo y requerirá una reflexión mayor, por eso se sugiere tratar este tema y el de lo esencial/crítico en una introducción.

Dimensión de Vinculación con el Medio

Debería elevarse la importancia de la bidireccionalidad, que aparece en la descripción del criterio (CRC, esencial) y en el estándar 1 y 2, pero no se define estándar crítico.

En FTP, los convenios para la formación práctica aparecen solo en el estándar más alto de modelo educativo y estructura curricular.

Dimensión de Investigación, Innovación y/o Creación:

La definición de investigación como conocimiento nuevo obscurece la dimensión del uso de la investigación actualizada, que será lo más relevante para la FTP.

No hay definición de innovación en definición de la dimensión, ni de investigación aplicada, lo que podría especificar su relevancia para la FTP.

En los resultados, podría relevarse la importancia de la transferencia tecnológica.

ANEXO

Sobre el uso de los conceptos de Criterios y Estándares en Educación

Sadler (1987) en el Oxford Review of Education, distingue criterios de estándares en el mismo sentido, pero para **educación escolar** (desempeño):

- **Criterio:** propiedad a través de la cual se evalúa la calidad.
- **Estándar:** especificación del nivel de logro en alguna propiedad.

Sin embargo, en el aseguramiento de la calidad (AC) de la **educación superior**, “criterios” y “estándares” **se usan de forma intercambiable**. Es frecuente que se usen en el **sentido opuesto** a escolar (AQ-Austria, 2015; BAC-Reino Unido, 2019; HCERES-Francia, 2018; ESG-Europa, 2015).

Los criterios y estándares también se utilizan en relación con **conceptos alternativos**, como “lineamientos” u “orientaciones” (ESG, 2015), “directrices” (Doctorado-ANECA, 2011), “factores” y “características” (CNA-Colombia, 2005) o “dominios” y “umbrales” (TEQSA-Australia, 2017).

Sí se aprecian en otros sistemas estándares cuantitativos, como umbrales y/o **valores de referencia** sugeridos para que la institución recopile antecedentes en su autoevaluación.

En muchos casos, **la experiencia internacional no distingue entre criterios y estándares**. Los esquemas de aseguramiento de la calidad se expresan a nivel de lo que entenderíamos por “criterios”, sin especificar niveles de logro. En general, no hacen distinciones formales según subsistema universitario o técnico profesional, dichas distinciones se introducen en su aplicación. Sí se distinguen estándares para niveles (institución y tipos de programas) y modalidades (en línea, cursos cortos, etc.).

En el caso chileno y al analizar el uso de estos conceptos a nivel de la educación general, se verifica que los estándares se entienden como niveles de logro o despliegue y desarrollo de un criterio y/o dimensión. Sería pertinente debatir respecto del valor que tendría el articular y fomentar una comprensión compartida de estos conceptos en ambos niveles del sistema educativo, ello siempre aceptando la existencia de particularidades y diferencias importantes. Ahora, se podría apreciar y valorar esa confluencia, entre otras razones, porque contribuye a un claro y común entendimiento de estos conceptos por el conjunto de los actores del sistema educativo (categorías e ideas presentes en las definiciones de los que diseñaron la actual ley de AC).

2.5 Modelos y formas de aplicación

Los criterios y estándares de acreditación pueden tener énfasis diferenciados:

- **Modelos de Cumplimento:** más orientados al control, al cumplimiento de mínimos y que enfatizan la verificación de “estándares” alcanzados. Un comentario útil en este campo es que, el realizar un ejercicio con este foco, sería fundamental a la hora de precisar una común comprensión de mínimos entre la CNA y la Superintendencia de Educación Superior. Ambas instituciones del Estado deben evitar traslaparse en su accionar y, por tanto, requieren delimitar sus campos de actuación con precisión, siempre buscando reducir a mínimos los riesgos de conflicto de competencias.
- **Modelos Aspiracionales:** más orientado al mejoramiento continuo y la promoción de la excelencia, que enfatizan avances el cumplimiento de “criterios”. Un comentario útil, este debiera ser el foco y prioridad de la CNA (gradiente de calidades).

El primero exige **menor preparación de los evaluadores** y se asocia a procesos masivos de AC, mientras que el segundo se asocia a **mayor confianza** en las IES.

La aplicación de uno u otro modelo puede **interpretar de manera diferente un mismo estándar**, según el énfasis que se utilice y estas dos alternativas son:

- Según **pertinencia:** la evaluación excluye alguna dimensión de análisis (investigación para IES vocacionales) o modifica su aplicación (infraestructura para programas en línea), sin estándares diferenciados.
- Mediante **esquemas específicos:** AC interno, AC externo, por niveles, etc.