



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE GRANADA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y  
EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y ADAPTACIONES  
DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL  
CONOCIMIENTO.  
UNA CARACTERIZACIÓN EN UNIVERSIDADES  
PRIVADAS CHILENAS

DOCTORANDO: EMILIO TORRES ROJAS

DIRECTORA: LEONOR BUENDÍA EISMAN

SEPTIEMBRE, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Emilio Torres Rojas  
D.L.: GR 1381-2011  
ISBN: 978-84-694-0931-2

## INDICE

### Introducción

## PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO I UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

- 1.1 La Conformación de la Universidad Moderna
- 1.2 Universidad y Sociedad Compleja

### CAPÍTULO II ERA DE LA INFORMACIÓN Y NUEVOS DESAFIOS PARA LA UNIVERSIDAD

- 2.1 La Era de la Información y los Cambios en la Universidad
- 2.2 Particularidades de la Era de la Información en Latinoamérica y Chile
- 2.3 Las Tecnologías de la Información y las Funciones Universitarias
  - a) *Las tecnologías de la información y los procesos de enseñanza aprendizaje*
  - b) *Implicaciones de las TIC para los procesos de gestión universitaria*
  - c) *La tercera misión de la universidad: entre el emprendimiento y la innovación*

### CAPÍTULO III TENDENCIAS Y ADAPTACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

- 3.1 Adaptaciones del Sistema Universitario a nivel Internacional
- 3.2 El Panorama Universitario en Latinoamérica y Chile

### CAPÍTULO IV LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

- 4.1 La Experiencia Europea
- 4.2 La Acreditación Institucional en Latinoamérica
- 4.3 La Acreditación Institucional en Chile

### CAPÍTULO V REVISIÓN DE INVESTIGACIONES EMPIRICAS SOBRE ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

- 5.1 Estudios Empíricos Internacionales de Acreditación
- 5.2 Estudios Empíricos en Latinoamérica y Chile

## SEGUNDA PARTE MARCO EMPÍRICO

### CAPITULO VI EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- 6.1 Área Problemática a Investigar
- 6.2 Objetivos del Estudio

### CAPÍTULO VII METODOLOGÍA UTILIZADA

- 7.1 Características del Estudio
- 7.2 Universo y Muestra
- 7.3 Selección de los Informantes Clave para la fase cualitativa
- 7.4 Selección de la Muestra para la Fase Cuantitativa
- 7.5 Técnicas de Recopilación de Datos
  - a) Técnicas utilizadas en la fase cualitativa
  - b) Técnicas utilizadas en la fase cuantitativa
  - c) Aplicación del Pre-test de la encuesta

### CAPÍTULO VIII ANÁLISIS DE LOS SITIOS WEB

- 8.1 Descripción de los Sitios Web de las Universidades Privadas de la Región Metropolitana
- 8.2 Caracterización de los Sitios Web de las Seis Universidades Privadas Seleccionadas para el Estudio
  - Universidad A
  - Universidad B
  - Universidad C
  - Universidad D
  - Universidad E
  - Universidad F

### CAPÍTULO IX ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS FOCALES

- 9.1 Manifestaciones de la Sociedad de la Información en Chile
- 9.2 Adaptaciones de la Universidad ante el Desarrollo de la Sociedad de la Información
- 9.3 Factores que han Favorecido la Adaptación de la Universidad
- 9.4 Factores que han Obstaculizado la Adaptación de la Universidad
- 9.5 Aspectos Prioritarios de Modificar en la universidad para la sociedad de la información
- 9.6 Relación entre la sociedad de la información y el Desarrollo de los Sistemas de Acreditación Universitaria
- 9.7 Visión sobre el Sistema de Acreditación Institucional en Chile
- 9.8 Razones por las que la Universidad Postuló a la Acreditación Institucional
- 9.9 Proceso de Autoevaluación Institucional en cuanto a Implicación del Profesorado, Alumnado y Funcionarios/as
- 9.10 Consideración sobre la Visita de Pares Evaluadores

- 9.11 Consideración sobre el Resultado obtenido en el Proceso
- 9.12 Consideración sobre el Informe Emitido por la CNA
- 9.13 Impacto del Resultado Obtenido
- 9.14 Cambios que deben Efectuarse al Sistema de Acreditación Institucional

## **CAPÍTULO X ANÁLISIS DE LA ENCUESTA**

- 10.1 Caracterización del Profesorado y Alumnado
- 10.2 Sociedad de la Información y Educación Universitaria
- 10.3 Acreditación Institucional
- 10.4 Comparación entre Universidades Acreditadas y no Acreditadas

## **CAPÍTULO XI INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

- 11.1 Tendencias de los Sitios Web Institucionales
- 11.2 Los Actores Universitarios y la Sociedad de la Información
- 11.3 Los Actores Universitarios y Acreditación Institucional

## **CAPÍTULO XII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

- 12.1 Implicaciones Conceptuales y Prácticas del Estudio
- 12.2 Recomendaciones
- 12.3 Reflexiones Finales

### **Bibliografía**

### **ANEXOS**

- Anexo N° 1 Pauta de Entrevista Informantes Clave: Estamento Directivo y Docente
- Anexo N° 2 Pauta Grupos Focales Estudiantes
- Anexo N° 3 Encuesta Definitiva
- Anexo N° 4 Categorías y Códigos Información Cualitativa

## Introducción

Desde sus inicios la actividad universitaria respondió a los desafíos que cada época le imponía a quienes en ellas se desempeñaban y procuraban atesorar, multiplicar y adquirir el conocimiento acumulado, convencidos de un conjunto de premisas incuestionables que orientaban la labor académica

Hoy, en medio de un radical cambio de era que ha transformado la sociedad, la economía, la cultura y el comportamiento de millones de personas a nivel planetario, aquellos lineamientos tan arraigados en los claustros universitarios, ya no parecen tan firmes y las acciones de quienes las dirigen, el desempeño del cuerpo académico y las formas de aprendizaje de las nuevas generaciones, de la mano de las TIC, ha revolucionado como nunca antes la experiencia educativa.

La llamada Sociedad de la Información, en el marco de los procesos de globalización y de un sistema de libre mercado, generó una estructura productiva, que demanda nuevas competencias laborales en un medio altamente tecnificado y exigente. A su vez, la masificación de la educación superior que ha desplazado la enseñanza de elite, las profundas modificaciones del Estado y las actuales alternativas de financiamiento universitario, han marcado una preocupación creciente por asegurar la calidad educativa en todos los niveles.

Paralelamente, las universidades compiten por atraer a los mejores estudiantes y obtener fondos públicos cada vez más restringidos de un aparato estatal que junto con reducir su tamaño viene incrementando los controles sobre el sistema de educación superior procurado asegurar la eficiencia y transparencia de la inversión.

Surgen en todo el mundo diversas formas para dar cuenta pública y garantizar la calidad universitaria mediante la acreditación de los procesos vinculados con la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, con el propósito manifiesto de introducir mecanismos de mejoramiento continuo y la creación de una cultura de la calidad, que permita responder a las exigencias del complejo, diferenciado y dinámico entorno de la sociedad actual.

La acreditación institucional, constituye un procedimiento que busca cautelar y garantizar a los diversos actores del sistema la calidad educacional de las instituciones públicas y privadas, constituyéndose a la vez, en una modalidad de comparación y eventual homologación de la formación universitaria en un mundo globalizado, que incrementa progresivamente sus relaciones económico-políticas, la producción transnacional y los acuerdos multilaterales.

En Chile como en otros contextos, se ha desarrollado un sistema de acreditación institucional para todas las universidades nacionales. Hasta el año 2008, habían participado en este proceso, la mayor parte de los planteles educativos, representando el 99% del total de la matrícula.

Los estudios empíricos que permiten caracterizar lo que ocurre en el país en este aspecto aún son muy escasos. Particularmente, son aún menos frecuentes, aquellos que centran la atención en el sector de la educación universitaria privada y los que toman en cuenta la visión de los principales actores del proceso como el cuerpo directivo, docente y estudiantil.

Nuestro propósito entonces es conocer los significados y opiniones que expresan dichos actores junto con caracterizar las comunicaciones institucionales públicas respecto del Sistema de Acreditación Institucional en el marco de la sociedad de la información, en un conjunto de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Optamos por una metodología combinada, cualitativa en la primera fase aplicando entrevistas y grupos focales y cuantitativa en la segunda etapa, utilizando una encuesta representativa.

El informe se estructura sobre la base de doce capítulos divididos en dos partes.

La primera contiene el marco teórico del estudio donde se tratan los siguientes temas:

- Capítulo I : Universidad y Sociedad
- Capítulo II : Era de la Información y Nuevos Desafíos para La Universidad
- Capítulo III : Tendencias y Adaptaciones del Sistema Universitario
- Capítulo IV : La Acreditación Institucional y el Aseguramiento de la Calidad Universitaria
- Capítulo V : Revisión de Investigaciones Empíricas sobre Acreditación Universitaria

La segunda parte corresponde a la investigación empírica y se organiza de la siguiente forma:

- Capítulo VI : El Problema de Investigación
- Capítulo VII : Metodología Utilizada
- Capítulo VIII : Análisis de los Sitios web
- Capítulo IX : Análisis de las Entrevistas y Los Grupos Focales
- Capítulo X : Análisis de la Encuesta
- Capítulo XI : Interpretación de los Resultados
- Capítulo XII : Conclusiones y Recomendaciones

## PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

Los procesos de acreditación y de aseguramiento de la calidad ocurren en un contexto social determinado y no son producto de situaciones azarosas del acontecer histórico. La preocupación por certificar, dar cuenta pública de la calidad y permitir el mejoramiento continuo de la educación superior, se encuentra estrechamente conectada con las transformaciones sociales de la sociedad contemporánea y las exigencias que se establecen a los diversos actores vinculados con la producción de conocimiento y la formación de las nuevas generaciones.

Prácticamente no existen áreas de la sociedad que no se hayan visto afectadas por los cambios, especialmente durante las últimas décadas y las universidades, por supuesto, no son la excepción. A pesar de la diversidad de perspectivas para interpretar estas evoluciones, los especialistas no llegan a ponerse de acuerdo en sus causas y consecuencias. Sin embargo, se coincide en que los giros son tan substanciales y que afectan de tal modo al sistema social en su conjunto, que dan cuenta del surgimiento de un nuevo orden global (Luhmann, 1992; Castells, 1997; Beck, 1998; Giddens, 2001; Bauman, 2003).

Las universidades son y han sido históricamente a la vez producto y productoras del cambio, estableciendo complejas relaciones con su entorno. Por ello, con el objeto de describir los sistemas de acreditación es necesario, previamente, ubicarlos en la relación universidad y sociedad, adoptando marcos de análisis que consideren no sólo las operaciones internas que efectúan las organizaciones educativas de nivel superior, sino también las dinámicas que se han suscitado tanto en los Estados nacionales como a nivel global.

Las interpretaciones sobre el tema han alimentado el debate intelectual tanto en los países desarrollados como aquellos en vías de desarrollo, pues el proceso de cambio no parece tener fronteras territoriales, culturales o económicas. De ese modo, como una forma de explicar la gran complejidad del problema, se han hecho conocidos términos como “post-industrialismo”, “post-capitalismo”, “post-modernidad”, “modernidad avanzada”, “segunda modernidad”, “modernidad líquida”, “modernidad tardía”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, entre otros.

Sería vano y pretencioso intentar aquí dar cuenta de los notables esfuerzos intelectuales emprendidos por quienes han querido dar sentido a dichas transformaciones, tampoco es el propósito de este trabajo. Sin embargo, es necesario adoptar un marco de referencia amplio para ubicar e interpretar la perspectiva de los actores y las adaptaciones universitarias frente a los procesos de acreditación en el contexto de una sociedad cada vez más cambiante y compleja.

En ese sentido, el marco de referencia, se articula sobre cinco ejes principales. En primer término, se recurre a la teoría de los sistemas autorreferenciales, particularmente la propuesta de Niklas Luhmann, para el tratamiento de una diversidad de dimensiones y relaciones que poseen las universidades como sistemas complejos en el marco de la

sociedad altamente diferenciada. No es el propósito describir ni resumir la vastísima obra de Luhmann, sino sólo acudir a algunos conceptos centrales de su propuesta para establecer puntos de contacto con el problema de investigación, particularmente, en relación al sistema educativo. En la actualidad abundan las referencias bibliográficas orientadas a la presentación, análisis y discusión de la extensa obra de este autor, considerado como uno de los sociólogos más importantes del siglo XX (Izuzquiza, 1990, Rodríguez y Arnold, 1991, Navas, 1997, Camou y Castro, 1997, Torres Nafarrate, 2004, Gripp-Hagelstange, 2004).

Un segundo eje, recurre al análisis de la sociedad de la información, especialmente en la versión del pensador español Manuel Castells, para explicar las principales transformaciones en las diversas sociedades mundiales como en el ámbito latinoamericano y a partir de allí, desprender impactos y establecer nexos sobre el sistema de educación superior, que el autor estima estratégico para el avance y el desarrollo.

Un tercer ángulo conceptual describe las condiciones en las cuales se desenvuelve la actividad universitaria actual, las principales discusiones en torno a los nuevos roles, demandas y adaptaciones del sistema de educación superior en el marco de la sociedad de la información y las exigencias derivadas de la acción del Estado y el mercado.

El cuarto componente del abordaje conceptual da cuenta de los principales hitos y dimensiones analíticas sobre los sistemas de acreditación institucional, especialmente, a partir de las repercusiones de la declaración de Bolonia en Europa y su posterior recepción en Latinoamérica y Chile, sobre la base de la contribución de diversos especialistas internacionales en el área.

La comprensión del tema es complementada con la revisión de investigaciones empíricas que durante los últimos años han abordado diversas repercusiones ocasionadas por los sistemas de acreditación universitaria institucional, en lo que respecta a factores organizacionales, como en el plano de las perspectivas de los principales actores involucrados en el proceso, tanto en el contexto internacional como latinoamericano y chileno.

# CAPÍTULO I

## UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

. “.....de todo este gran dinamismo de producción y transmisión no somos, en general, ni promotores ni actores principales. Los nuevos conocimientos, las nuevas formas de comunicación, son promovidas desde instancias que quedan fuera de nosotros, por lo que con frecuencia, nos vemos inmersos en dinámicas que nos sobrepasan e incluso llegan a desconcertarnos, porque de alguna manera somos movidos desde fuera de nosotros mismos, sin saber muy bien porque ni por quién. En esta dinámica nos encontramos todos, tanto el profesorado como los estudiantes de la universidad” (Gené, 1998:125).

### 1.1 La Conformación de la Universidad Moderna

Desde siempre las universidades se vieron profundamente influidas por las transformaciones históricas. Evidentemente no podía ser de otro modo, cuando el tema central de su actividad como sistema, se refiere al cultivo y transmisión del conocimiento acumulado por la humanidad en determinados ambientes socioculturales, donde la búsqueda, la refutación, el debate intelectual, el uso de la lógica y el constante ejercicio de la duda, no fue siempre la norma. En cambio, en la actualidad se agregan nuevas y radicales condiciones, en un marco de complejidad creciente, tanto a nivel macrosocial, como en los ámbitos especializados de la actividad universitaria.

La universidad se originó como una institución relevante en la sociedad medieval, constituyendo una concreción natural del espíritu gremial y corporativo, con la misión central de impartir una enseñanza superior, la que constituye una de sus funciones primordiales incluso hasta nuestros días. Si bien el vínculo con el poder eclesiástico fue directo, en tanto constituyó una creación de congregaciones específicas, habitualmente mediante bulas papales que autorizaban su fundación, la universidad expresó desde el comienzo, la voluntad de un ejercicio autónomo de sus actividades, reivindicando una autoridad intelectual en todo occidente. El modelo de universidad medieval presentaba dos tipologías básicas atendiendo a su organización interna. Por una parte, El Estudio General de París, fue una asociación o corporación de maestros, que recibió la *licentia docendi*, para impartir predominantemente artes liberales y teología. En el ámbito mediterráneo en cambio, el modelo de universidad fue Bolonia, donde se impartía derecho, en una corporación de estudiantes agrupados según su origen, para protegerse de las exacciones de la población local, darse unos estatutos, regular sus conflictos internos, contratar a los profesores y establecer las enseñanzas requeridas (Porta, 1998).

Así, esta institución nace como creación típicamente europea, cuando los poderes eclesiásticos y civiles le conceden a algunas comunidades de maestros y estudiantes cierta autonomía administrativa y sobre todo jurisdiccional frente a otros poderes intermedios, especialmente locales que podían aplacar el espíritu de la universalidad que los animaba (Villanueva, 1998).

En su etapa medieval se abocaba esencialmente a la transmisión del saber ya establecido, en el marco de una concepción dogmática y estática del universo. Se trataba de un arquetipo de universidad docente que perduró durante muchos años. Sin embargo, desde el siglo XVIII, se venían formulando serias dudas acerca de su eficiencia, muchos reformistas durante la ilustración abogaban por la superación de estas instituciones, que asumían como restos de una tradición caduca, y proponían que se les sustituyera por escuelas especializadas destinadas a la preparación de profesionales y academias dedicadas al cultivo de la ciencia y el saber humanístico (Ben-David y Zloczower, 1966).

El advenimiento de la modernidad constituyó otra de las circunstancias que marcó el desarrollo del quehacer universitario. Como señala Raymon Aron, “*las universidades europeas son instituciones históricas a las que la sociedad moderna, de tipo industrial, impone e impondrá cada vez más profundas transformaciones*” (Aron, 1966:107). Hubo que esperar hasta el siglo XIX para que fuera relevante el desarrollo del conocimiento empírico y la investigación como otra de las actividades propiamente universitarias, mientras tanto, universidad y ciencia recorrieron caminos separados.

Fue Wilhelm von Humboldt, uno de los intelectuales alemanes más destacados de su época, quien como director de la Sección de Educación del Ministerio del Interior de Prusia, concibió y organizó la Universidad de Berlín, como una institución especialmente dedicada a la investigación y formación de científicos basado en el ideal neohumanista, enciclopedista y sustentado en las ideas centrales de libertad de aprender y enseñar. Su modelo de universidad se ligó a una particular concepción del hombre, considerado como individuo que necesita libertad para alcanzar el grado máximo de desarrollo de sus capacidades. Como representante del idealismo, junto con Fichte y Schleimacher, Humboldt impregnó la nueva universidad de este enfoque y el modelo se difundió progresivamente a lo largo del siglo XIX en Alemania. Fue en este país donde las principales ramas de la investigación científica cristalizaron en “disciplinas” que poseían una metodología especializada y un contenido sistemáticamente determinado (Porta, 1998).

Paralelamente, Francia, Gran Bretaña y los Estados Unidos, introdujeron una serie de reformas imitando el ejemplo alemán, que condujeron a una elevación en el nivel del trabajo científico y a un notable aumento en su productividad. A pesar de la gran aceptación intelectual y práctica que significó el modelo de universidad decimonónica, como motor del cultivo y transmisión del conocimiento moderno, comenzó a enfrentar serios inconvenientes originados en el entorno social. El arquetipo universitario de Humboldt, estaba orientado a una élite minoritaria que resultaba incompatible con las grandes transformaciones económicas sociales y políticas que anticipaban el surgimiento de la sociedad de masas en Europa de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Algo similar ocurrió en Inglaterra, que a partir de los modelos de Oxford y Cambridge, orientados fundamentalmente a reproducir las élites aristocráticas y de clase alta, no pudieron flexibilizar suficientemente su acción para adecuarse a las nuevas circunstancias históricas. Tampoco ello fue posible en Francia donde predominaba una subordinación administrativa al Estado (Aron, 1966).

Fue en Estados Unidos donde operaron las primeras adaptaciones a las condiciones sociales que presionaban por universidades con una renovada estructura, mejor acopladas a las nuevas exigencias productivas del capitalismo industrializado, la creciente movilidad de clases sociales y a las transformaciones políticas y culturales del siglo veinte y la irrupción de la sociedad de masas. Algunos autores han hablado al respecto de “*universidad de masas*”, cuando un porcentaje en torno al 20 por 100 de la población accede a estudios superiores (Quintanilla, 1998).

El panorama norteamericano durante la primera mitad del siglo XIX era muy semejante al inglés, existían un gran número de “colleges”, pero con una modesta utilidad práctica. La transformación comenzó hacia 1860, debido a circunstancias semejantes a las que se dieron en Gran Bretaña. Tal como sucedió en Inglaterra, la primera Influencia utilitaria condujo al establecimiento de instituciones orientadas hacia la formación profesional tales como el MIT (Massachussets Institute of Technology), mientras que la segunda, condujo a la reforma de Harvard y de otras viejas instituciones como la fundación de la Johns Hopkins University (Aron, 1966).

A partir de finales del siglo XIX, la preocupación de las universidades norteamericanas para responder a las necesidades de sus respectivos entornos ha sido patente. En las más prestigiosas condujo a una especialización en determinados ámbitos buscando la excelencia como principal preocupación. Posteriormente, el perfil inicial evolucionó rápidamente, incorporando enseñanzas que en Europa no se consideraban propiamente universitarias, como las finanzas y los negocios, además de un énfasis temprano en la investigación aplicada. Estas universidades adoptaron pronto una estructura en departamentos, frente a las cátedras, para favorecer la innovación con una perspectiva instrumental, donde se establecen y priorizan objetivos de investigación que se negocian con los organismos y empresas para obtener recursos (Porta, 1998).

Después de la segunda guerra mundial, el paradigma norteamericano de universidad como una verdadera empresa de servicios altamente especializados, se consolidó de la mano del asesor científico del presidente Roosevelt, Vennevsar Bush, pues al estrecho vínculo existente entre la universidad y la empresa se agregó el interés y los aportes provenientes del Estado, especialmente una vez iniciada la guerra fría.

Estas características, de investigación, calidad, independencia, autonomía administrativa, flexibilidad, apertura al mercado, especialización y formación de redes, no sólo permitieron que el modelo norteamericano se adaptara a los cambios registrados durante la primera mitad del siglo XX, en cuanto a proporcionar conocimientos técnicos y especializaciones al capitalismo industrial, incorporando a la vez a la clase media a la formación superior, sino que también favoreció el ajuste a las transformaciones en la segunda mitad de siglo XX y a la era de la información.

Al respecto Castells, señala que “*la primera revolución de la tecnología de la información se concentró en los Estados Unidos, (...) estos entornos requirieron la concentración espacial de los centros de investigación, las instituciones de educación superior, las empresas de tecnología avanzada, una red auxiliar de proveedores de bienes y servicios, y redes empresariales de capitales de riesgo para financiar las primeras inversiones*” (Castells, 1999:78-83).

## 1.2 Universidad y Sociedad Compleja

La radicalización de los cambios durante las últimas décadas, constituyen imperativos que han marcado las condiciones a las que deben hacer frente las organizaciones universitarias para mantener vigencia intelectual, calidad en la enseñanza que imparten y viabilidad económica. El proceso adaptativo no se hace fácil pues las características institucionales clásicas de las universidades respondían a otros criterios y a diferentes retos ya superados.

En la época moderna la universidad ha contribuido a la formación del Estado democrático, a la educación cívica y a difundir una ética del trabajo (Perinat, 2004). De allí que uno de los principales ejes bajo los cuales se ha analizado la relación entre universidad y sociedad, sea la tensión entre la autonomía universitaria y las diversas manifestaciones del poder, que buscan guiar sus destinos según determinadas cosmovisiones y opciones axiológicas.

Por otra parte, de ser por muchos años un ámbito de elite, la universidad se constituye durante las últimas décadas en una institución de masas (Buendía, 2003). Paralelamente, de desenvolverse prácticamente al margen de los vaivenes de la política y de las exigencias del Estado, la economía, el mercado y las transformaciones tecnológicas, las instituciones de educación superior han debido otorgarle cada vez mayor importancia a estos aspectos para desplegar su actividad y tomar decisiones.

Adicionalmente, se advierte una diversificación de las demandas sociales y el incremento del gasto social en enseñanza superior (Quintanilla, 1998). A ello se agregan los cambios demográficos, los procesos de internacionalización y de globalización de la economía, la incidencia de la información y la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones (Porta, 1998).

Se quiebra entonces el vínculo clásico y directo entre la formación superior y la habilitación de profesiones con estatus social privilegiado que ejercían su actividad en contextos más bien simples. Además la sociedad dirige hacia la universidad demandas mucho más amplias y variadas que en el pasado, estableciendo una vinculación compleja que debe ser analizada considerando las características de la sociedad actual y los rasgos de las propias universidades como organizaciones especializadas que se adaptan a las condiciones contemporáneas.

Para el análisis de este proceso es posible recurrir a diversas opciones conceptuales. En el marco de este trabajo, las adaptaciones del sistema universitario al entorno actual serán analizadas recurriendo especialmente a la teoría de sistemas autorreferentes de Niklas Luhmann y a las contribuciones de Manuel Castells, especialmente las referidas al despliegue de la sociedad de la información.

Una característica central del enfoque de Luhmann radica en la utilización de los conceptos de complejidad, autorreferencia y autopoiesis como categorías que orientan permanentemente la estructuración de su teoría.

La complejidad se refiere a una sobreabundancia de posibilidades y de conexiones en las sociedades modernas. Luhmann, concibe la sociedad como un sistema *autorreferente* de comunicaciones, capaz de referirse a sí mismo en las operaciones que realiza y además, *autopoietico*, que se reproduce a partir de sus elementos constituyentes.

La sociedad puede así diferenciarse en distintos subsistemas también autorreferentes. Cada uno de ellos con ámbitos específicos de comunicaciones y que delimitan sus propios entornos, reduciendo la complejidad de un modo especializado (Luhmann, 1991, Rodríguez y Arnold, 1991, Torres Nafarrate, 2004).

Es estos términos la sociedad moderna puede ser descrita como un gran sistema social estructurado sobre la base de una diferenciación funcional. Tras un largo período de estabilidad de la sociedad liberal, se ha producido un incremento en la aceleración de la evolución industrial y tecnológica, así como un crecimiento considerable de los organismos orientados hacia la administración social, la gestión económica, política y cultural con un alcance global.

La creación de la sociedad compleja implica una creciente autonomía de los sistemas parciales, una radical división del trabajo mediante la especialización del conocimiento, junto con la emergencia de nuevas formas de institucionalización que tienden a facilitar la reducción de la complejidad del ambiente.

Mediante la diferenciación funcional los sistemas logran especializar sus respuestas selectivas ordenando requerimientos, prestaciones y circunstancias diversas en conjuntos funcionalmente equivalentes. Ha sido el mismo sistema social el que se ha diferenciado evolutivamente, dando lugar a diversos subsistemas que reducen para sí mismos la complejidad social creciente de manera más eficiente, lo que inevitablemente crea, paradójicamente, más complejidad. La unidad de la sociedad aparece hoy en día como *unidad de diferencias*, esto es, la diferenciación en distintos subsistemas sociales (Luhmann, 1998, 2007).

En este escenario se desenvuelve inevitablemente la actividad universitaria, donde las condiciones generales de intercambio social, cultural, políticas y económicas han cambiado de manera radical. “*La universidad tradicional era parte del paisaje urbano y político de la comunidad. En cambio, la universidad de masas es un bien de capital que se puede crear, modificar, suprimir o cambiar de sitio con la misma facilidad con que cambia una factoría de producción de conservas*” (Quintanilla, 1998:89).

Las universidades y quienes realizan sus actividades en ellas frecuentemente se han visto sobrepasados, no sólo por lo vertiginoso del cambio a su alrededor, sino que también por la escasa capacidad de control sobre ellos.

La colisión con la nueva realidad ha sido inesperada y la adaptación, si ha existido, muchas veces traumática. Ello se debe entre otros aspectos a que la organización de las universidades tradicionales era compatible con un sistema que permaneció en equilibrio durante siglos. Las universidades, sin duda, han intentado enfrentar las presiones derivadas de la globalización, la economía de mercado, la reducción del Estado y el

advenimiento de la sociedad de la información, con un éxito limitado, con respuestas muchas veces irreflexivas y automáticas (Jarvis, 2006).

Muchos expertos están convencidos que la relación entre universidad y sociedad ha cambiado de manera substancial. Brew (1995), señala los siguientes aspectos a la base de los cambios que se están verificando en el seno de las instituciones universitarias:

- a) Transformación de la tradicional vida “al margen de la sociedad” que implicaba una escasa relación de los académicos con la actividad económica de la nación.
- b) Creciente ansiedad de los gobiernos por controlar cómo se gasta el dinero público y la consiguiente introducción de sistemas de evaluación y control.
- c) Cambios significativos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores. Formación como tarea de toda la vida.
- d) Mayor implicación en la formación por parte de las empresas y de los empleadores.
- e) Progresiva masificación con la consiguiente heterogeneidad del estudiantado universitario.
- f) Notable indiferencia con respecto a la formación para la docencia.
- g) Internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral.
- h) Creciente precariedad de los presupuestos con una insistencia mayor en la búsqueda de vías diversificadas de autofinanciación.
- i) Sistema de gestión que se aproxima cada vez más al de las grandes empresas (Brew, 1995).

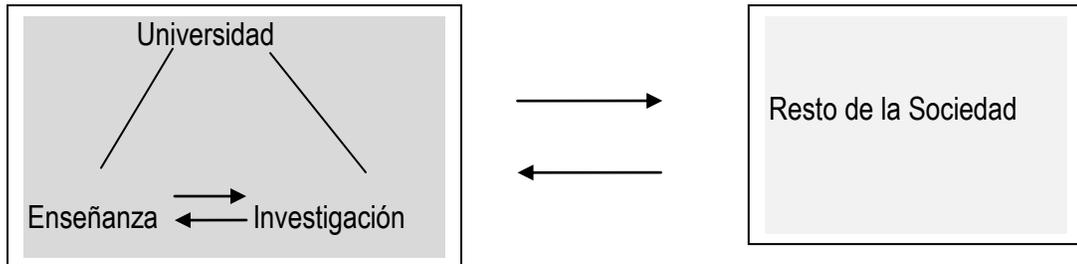
Algunos especialistas consideran que la singularidad de esta modificación entre sistema y entorno, radica en la alteración de la tradicional misión de la Universidad, centrada típicamente en la preparación de los futuros profesionales e intelectuales. No obstante, las nuevas exigencias requieren una formación y aprendizaje substancialmente distinto al del pasado (Kjersdam, 1998).

Por otra parte, hay quienes sostienen que el énfasis en la necesidad de formación e investigación que requiere la sociedad contemporánea ha propiciado desde 1945, una progresiva transformación que tiende a comportarse, a largo plazo, como un nuevo sector interno al sistema de producción de un país (Bricall, 1998).

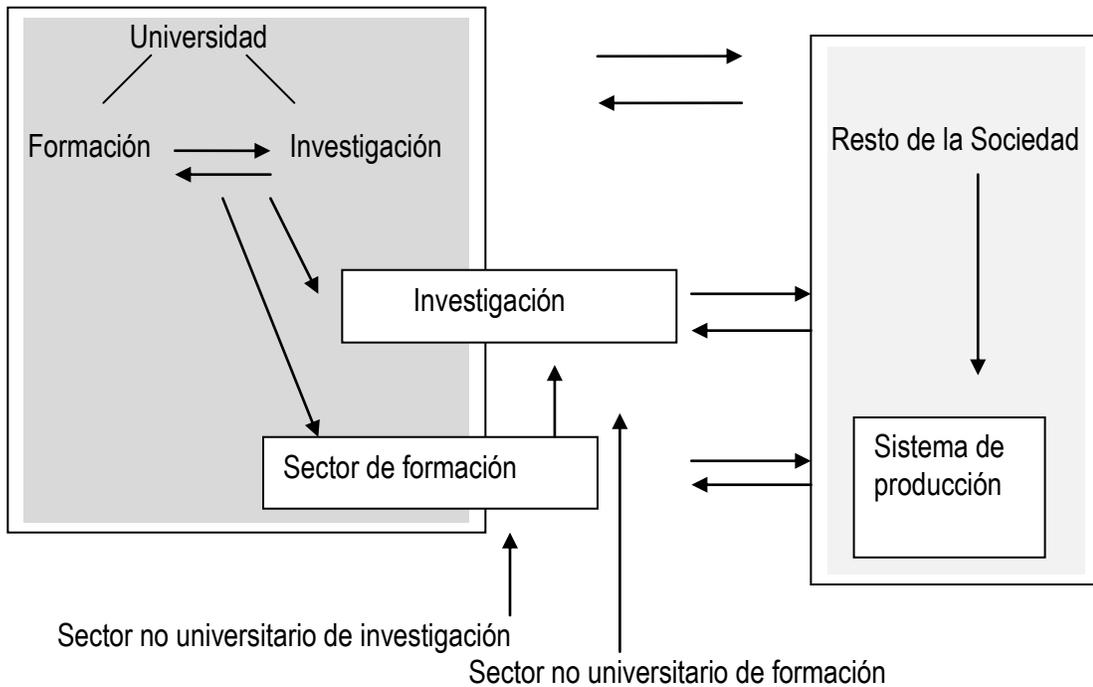
Esta transformación se expresa gráficamente del siguiente modo:

## Cambios en la Relación entre la Universidad y la Sociedad

### Relación en el pasado



### Relación actual



Fuente: Bricall, 1998.

En definitiva, el vínculo entre las casas de estudios superiores y el resto de la sociedad se ha tornado más complejo, no sólo por la centralidad adquirida por el sistema productivo, sino porque las universidades han dejado de disfrutar de su característico monopolio educativo y de desarrollo del conocimiento. Se han visto enfrentadas a competir tanto en la formación como en la investigación con otras instituciones que realizan estas funciones en distintos niveles y formas de manera específica.

Este incremento de la complejidad entre la universidad y el resto de la sociedad, deriva según la teoría de sistemas, de la especialización funcional y comunicativa de las diversas áreas en que se manifiesta la sociedad moderna, por del establecimiento de códigos específicos que permiten procesar precisamente dicha complejidad y adaptarse a entornos cambiantes de manera contingente, pero manteniendo el cumplimiento de tareas mediante programas que regulan los intercambios con el ambiente.

La formación de sistemas parciales en la sociedad moderna implica procesos de diferenciación interna mediante la especialización de funciones, códigos binarios de comunicación y programas. Para llevar a cabo sus funciones, los sistemas parciales han desarrollado evolutivamente códigos mediante los cuales reconocen y dan sentido a las operaciones que les son propias diferenciándolas de aquellas que corresponden a otros ámbitos de operación sistémica (Luhmann, 1998).

Un código es un dispositivo de comunicación que permite la distinción binaria del lenguaje, es decir, una reducción de la contingencia y del exceso de relaciones con el entorno del sistema. Los códigos están constituidos por una relación inversa entre un lado positivo y uno negativo: Por ejemplo, tener/no tener, en la economía; poder/no poder, en la política, verdadero/falso, en el ámbito de la ciencia, etc. (Luhmann, 1997; Torres Nafarrate, 2004).

La especialización de los sistemas educativos, es decir, el desarrollo de códigos y comunicaciones con sentido pedagógico específico, constituyen para Luhmann, logros evolutivos en el marco de las selecciones históricas entre sistema y entorno, siendo sus particulares énfasis programáticos propios de cada época. Los sistemas educativos especializados se basan en una diferencia básica que los hace emerger como tales. *“La diferencia entre profesores y alumnos se convierte en diferencia constitutiva del sistema educativo, y fuerza por ello su propio comienzo”* (Luhmann, 1996:46).

Aunque las comunicaciones con sentido pedagógico existían desde antiguo, según Luhmann, las enormes transformaciones económicas, políticas, religiosas y culturales de la sociedad moderna, implicaron un nuevo escenario que provocó diferenciaciones en distintos sistemas sociales y la educación no fue la excepción.

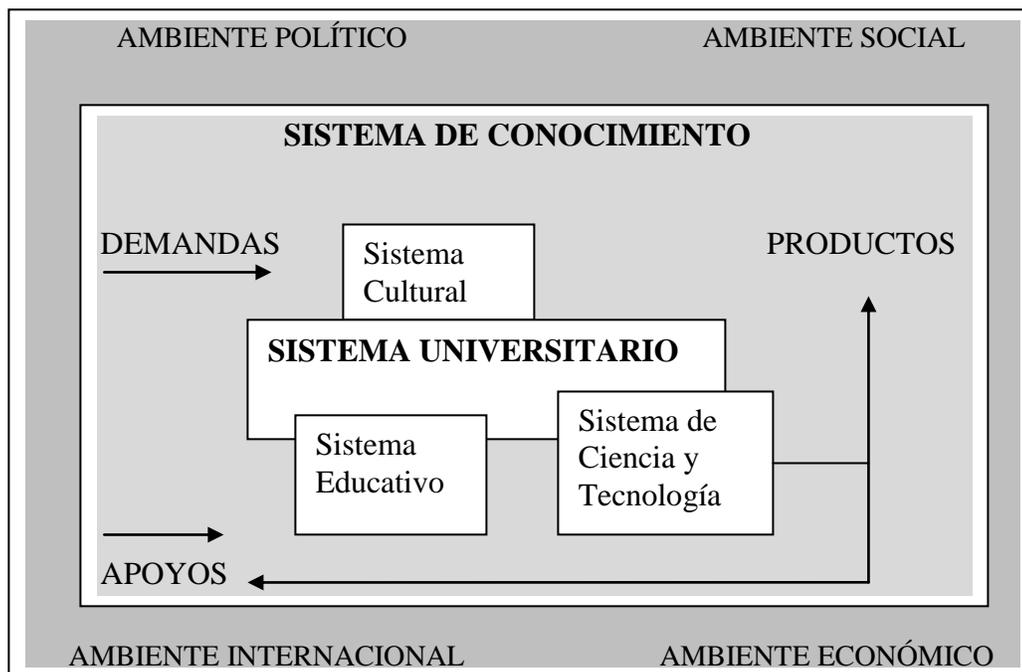
Uno de los problemas centrales de los sistemas sociales, es la necesidad de homogeneizar las diferencias entre las personas a partir de operaciones básicas como son los códigos. Así *“... el sistema educativo ha desarrollado un código binario por el que orienta sus operaciones por lo menos en el sector de la clase pero yendo mucho más allá en sus irradiaciones. Desde un punto de vista formal, se dispone de posibilidades de valoración positiva y negativa de elogio y reproche, de puntuación de determinadas prestaciones, de aprobar o no aprobar exámenes, de pasar o no*

*pasare de curso hasta alcanzar o no alcanzar un título; y la unidad del código se realiza en la medida en que se ajustan entre sí todas estas valoraciones distintas. Los programas educativos están cada vez más al servicio del sistema así codificado, porque tienen que responder a las condiciones de la valoración de resultados” (Ibid:61).*

Es decir, lo que debe enseñarse, cómo y dónde, queda definido por el propio sistema. Todas ellas son cuestiones determinadas crecientemente por la educación en la medida que alcanza mayor autorreferencia como sistema, en un proceso dinámico de adaptación a las transformaciones del entorno. Los programas educativos que se han aplicado a lo largo de los últimos siglos, dan cuenta de esa dinámica cambiante y de las formas como el código de la educación se aplica según la observación que el propio sistema realiza de su entorno. Este alto grado de autonomía no significa que el sistema educativo se encuentre aislado u opere con total independencia de lo que ocurra en la sociedad. Lo que se quiere significar es que sólo al sistema educativo le competen los criterios de decisión pedagógica para regular la relación con el entorno y orientar su propia transformación, por ejemplo, ante cambios económicos, avances científicos, innovaciones tecnológicas, cambios culturales, etc.

A su vez, el sistema de conocimiento genera interacciones crecientemente más complejas que en el pasado con la universidad, en una relación no siempre equilibrada entre demandas provenientes de la sociedad, los apoyos de los que dispone y los productos que ofrece en un ambiente donde los competidores y las exigencias del contexto político, económico internacional y social, como hemos visto, han aumentado dramáticamente. De Luxán (1998), lo expresa de manera clara en el siguiente esquema:

### Relaciones entre el Sistema de Conocimiento y la Universidad



FUENTE: De Luxán, 1998.

Si bien el análisis de la educación superior como un sistema especializado en el marco de creciente complejidad logra visualizar muchas de las adaptaciones generales acaecidas, no permite observar e interpretar adecuadamente la diversidad de reacciones de las universidades como entidades específicas dotadas de su propia particularidad. En el marco de la teoría de sistemas autorreferentes el concepto de organización introduce, a nuestro parecer, una distinción crucial para ese propósito.

Para que el sistema educativo cumpla su función, referida a la transformación de la persona, es necesario organizar acciones educativas específicas, que orientadas por determinado estándar de lo deseable, opere con grados suficientes de eficiencia. Se requiere entonces de un tipo particular de interacción pedagógica en aula y de un conjunto de organizaciones y sistemas administrativos que le den consistencia y unidad al sistema en los distintos niveles de operación, sea este básico, medio o superior (Luhmann, 1996).

Como otros grandes sistemas especializados la educación requiere de las organizaciones para realizar sus operaciones en la realidad. Ello no significa que estas organizaciones puedan considerarse subsistemas o meras partes de un sistema funcional, pues como organizaciones poseen su propio dinamismo y reglas de actuación (Corsi, 1996; Coller, 2004).

Este tipo de formación sistémica existe en un entorno particular, vale decir, todo lo exterior a la organización como otras organizaciones, clientes, la economía, el sistema legal o la sociedad en su conjunto, funcionan como referencia para la adaptación de la organización, de tal manera que no hay organización sin entorno ni entorno sin organización. Los miembros de la organización por su parte, constituyen entorno de la organización: su entorno interno. Con ello Luhmann, quiere llamar la atención sobre el hecho que las personas que aportan su trabajo a la organización lo hacen desde la perspectiva parcial que les permite su rol dentro de ella, de tal modo que todo su comportamiento adicional, todo aquello que refiera a otros ámbitos del quehacer de la persona constituye entorno externo del sistema organizacional (Luhmann, 1992).

Las organizaciones, sean públicas o privadas generan formas de reclutamiento que implican como requisito mínimo que se tenga la capacidad para distinguir entre el comportamiento dentro de la organización y fuera de ella. Además poseen una racionalidad de adecuación de medios afines, la capacidad de especializar dicho comportamiento mediante la división del trabajo, planificación de tareas, distribución de responsabilidades, control de obligaciones, generalizar la motivación de sus miembros mediante formas típicas como el dinero u otras de carácter simbólico y establecer un sistema de poder jerarquizado que puede disponer de decisiones de manera siempre contingente frente al entorno (Luhmann, 1997).

En definitiva los elementos antes expuestos ratifican la opción teórica en el sentido que las universidades pueden ser mejor comprendidas como organizaciones que como instituciones, particularmente si se analizan reacciones específicas llevadas a cabo por sus autoridades o por sus principales estamentos. Esta alternativa conceptual resulta

especialmente útil cuando se trata de analizar el comportamiento de casas de estudio superiores concretas y no “la Universidad”, como manifestación general de la sociedad.

En este sentido, autores como Paulus, sostienen que es necesario “*diferenciar la noción de universidad de la de universidades. Esta distinción pretende expresar la diferencia entre dos niveles de referencia, como podrían ser el institucional y el organizacional*” (Paulus, 2006:297).

La diversidad semántica desarrollada respecto del concepto universidad resulta muy variada, siendo imposible una definición esencial, dependiendo siempre en cambio su semántica de los contextos sociales e históricos en los que la universidad se concretiza como institución organizada. Actualmente los especialistas reconocen gran dificultad para definir el concepto de universidad, que tradicionalmente se vinculaba sin mayores distinciones al cultivo del conocimiento.

Algunos sostienen, incluso, que no es posible definir el término en una época de supercomplejidad, y que incluso ella mismas no saben “que es una universidad”, abundando, sin embargo, los tipos ideales y múltiples definiciones con una importante carga ideológica (Barnett, 2000).

En ese contexto Paulus, entiende a las universidades como “*sistemas organizacionales concretos mediante los cuales se actualiza una noción de la “universidad”, como una semántica institucional contingente, las universidades constituirían la declaración de dichas formulaciones ideales en organizaciones formales* (Paulus, 2006:298-299).

Lo anterior resulta crucial para analizar el desempeño y formas de expresión y adaptación que las universidades que conforman el sistema de educación superior están desplegado. Particularmente en una época que, por una parte, mantiene como trasfondo y sedimento axiológico los grandes ideales inspiradores de la edad media y la transmisión y creación de conocimiento y progreso científico-técnico de la época moderna europea. Pero por otra, en el marco de la realidad actual, marcada por la sociedad de la información, la globalización y el libre mercado, adquiere nuevas dinámicas que implican procesos de ruptura y continuidad con la tradición y las formas como se entendió la universidad en el pasado.

Ello implica, en rigor, que la universidad vista como sistema organizacional, sobre todo durante las últimas décadas, no puede ser reducida a las lógicas exclusivas de los sistemas funcionales educativos o científicos. En otras palabras, las universidades facilitan la operación del código educativo, relacionado con la transformación de las personas, mediante un conjunto de interacciones específicas que ocurren al interior de carreras, por ejemplo, pero ello no significa que constituyan exclusivamente expresión del sistema educativo de una sociedad.

De hecho las universidades efectúan permanentemente un conjunto de otras operaciones no educativas, e incluso puede darse la existencia de algunas que no impartan carreras profesionales y sólo se dediquen al cultivo del conocimiento y la investigación. Algo similar puede ocurrir con los vínculos con la ciencia, como sistema

funcional de la sociedad moderna. De ese modo, se puede atribuir a las universidades la operación de un código asociado al sistema científico, a través del cual la ciencia, en el contexto de las universidades (aunque no exclusivamente en ellas), crea conocimiento a partir de la operación de programas contenidos en el método y las teorías científicas.

Las universidades como organizaciones pueden así tomar un conjunto amplio de decisiones que pueden expresarse en códigos, educativos o científicos, como los más comunes, aunque no de manera exclusiva. Eventualmente también ejercen acciones de orden comunicacional, por ejemplo, cuando se promueven así mismas mediante el marketing o económicas, cuando aseguran su estabilidad financiera, e incluso político-ideológicas, cuando buscan influir el pensamiento en una determinada dirección al interior de una sociedad.

Lo anterior resulta posible porque la naturaleza de los sistemas organizacionales es distinta a los sistemas funcionales que se encuentran acotados a la operación de un código específico. Si bien al interior de las universidades pueden operar códigos funcionales como los educativos, científicos, políticos, etc., lo distintivo es el flujo autopoietico de decisiones, que les permite diferenciarse de otros sistemas. En palabras de Arnold, *“las universidades pueden entenderse como sistemas organizacionales, los cuales surgen como un tipo de entramado de comunicación autorreferencial en la sociedad.”* (Arnold, 2000:2).

Este dinamismo permite entender muchas de las transformaciones actuales sufridas por el sistema universitario, que habría motivado el rasgado de vestiduras de muchos en el pasado, como por ejemplo las nuevas alianzas universidad y empresa o nuevas modalidades de asesoría, entre otras. Es decir, las universidades como organizaciones que deben enfrentar una contingencia siempre actual, no pueden definirse únicamente como sistemas esencialmente educativos o científicos, que se rigen por lineamientos exclusivamente emanados de la ciencia pura o los ideales pedagógicos tradicionales.

Si bien las universidades pueden operar con diversidad de códigos para enfrentar la complejidad de sus entornos, ello no quiere decir que pueden efectuar cualquier tipo de decisiones. Para que las operaciones universitarias sean efectivas y no se encuentren permanentemente sometidas a la indeterminación de decisiones o la necesidad de evaluar una gran gama de posibilidades que desgastarían el sistema, cobran importancia los programas.

En el caso de las universidades los programas *“...admiten como fuente diversos elementos, tales como la misión institucional, sus estatutos, e incluso, algunos instrumentos extraídos de las ciencias del management, tales como programas de desarrollo y planificaciones estratégicas* (Paulus, 2006:306).

Bajo esta óptica se entiende que pueda existir gran diversidad y cambio en el sistema universitario, sea norteamericano, europeo o latinoamericano. A la vez se comprende la variedad de nuevas denominaciones surgidas para analizar los modelos existentes en la actualidad, tales como: “universidad-empresa”, “universidad-corporativa”, “universidad-emprendedora”, “universidad-docente”, “universidad compleja”, “universidad para la tercera edad”, “universidad popular”, etc. Por su puesto, ello también ayuda a entender el

acalorado debate actual respecto a las diferencias sobre el concepto de universidad y que es lo que ellas deberían “ser”.

La forma en que operan estas nuevas demandas generan reacciones condicionadas por las propias capacidades y recursos disponibles al interior de las universidades y como contrapartida, muchos autores sostienen que las universidades tienden a resignar parte de su autonomía para generar nuevos conocimientos de inspiración académica ante las fuerzas predominantes del capitalismo global, como modalidad económica preponderante en la sociedad actual. *“Cuando las universidades no disponen del dinero suficiente para emprender todas las investigaciones que demandan todas las disciplinas académicas, se ven forzadas a responder a las demandas de las corporaciones transnacionales”* (Jarvis, 2006:71).

En ese marco, un área de creciente interés, es el vínculo de la universidad con el sector productivo, que muchos asumen como una cooperación beneficiosa para ambas entidades. Ya hace más de diez años se afirmaba que *“La realidad demuestra que para las industrias de hoy, en contraste con el pasado, los resultados de la investigación en las universidades son de vital importancia, en especial para aquellas industrias relacionadas con el desarrollo de productos, en las áreas de alta tecnología como la biotecnología, microelectrónica, informática etc. Las industrias se ven enfrentadas a mercados externos competitivos y dinámicos donde es necesaria la innovación para sobrevivir. También se dan cuenta de la necesidad de entrenamiento y actualización en sus disciplinas para su staff técnico, y en este aspecto las universidades tienen un importante rol que jugar con sus programas de educación continua”* (Martínez,1994:21).

Según Lavados (1994), desde la perspectiva universitaria, las vinculaciones con el sector productivo presentan tres formas principales:

1-Programas docentes: Esta vinculación se estructura como parte del Proyecto Educativo y de la función docente de las universidades y tiene como objetivo específico preparar un mejor forma a los futuros profesionales a través de diferentes actividades como pasantías en las industrias y proyectos específicos con participación de estudiantes.

2-Relaciones contractuales: Esta modalidad de vinculación se formaliza a través de contratos de prestación de servicios entre la universidad y el sector productivo; asesorías específicas, proyectos de investigación y desarrollo, actividades de educación continua, servicios técnicos repetitivos y auditorías tecnológicas.

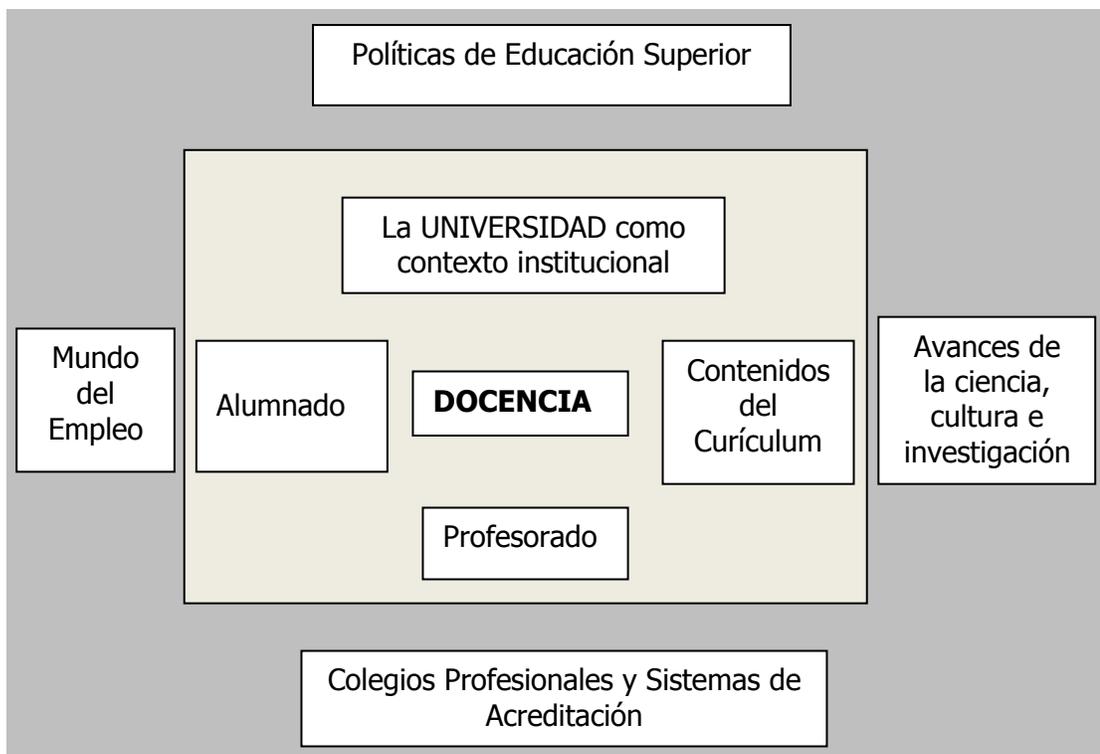
3-Formas institucionales complejas: En los últimos años, como una modalidad muy importante de la vinculación, se han creado mecanismos institucionales con una participación y relación estable de universidades y empresas: institutos interfase, empresas universitarias, incubadoras de empresas, parques científicos y tecnológicos.” (Lavados, 1994:38).

De ese modo, tanto las funciones básicas de educación e investigación en la universidad se ven profundamente afectadas. Un marco para el análisis de los principales factores

internos y externos vinculados a los ajustes de la docencia universitaria, lo ofrece el investigador Miguel Angel Zabalza, quien califica el proceso como una verdadera *revolución de la educación superior*. Estas modificaciones de amplio espectro afectan las dimensiones del funcionamiento institucional y particularmente el proceso de la docencia que se ve progresivamente más expuesta a las influencias del medio ambiente.

En ese sentido, la universidad se asume como un espacio complejo y multidimensional de toma de decisiones formativas, donde se entrecruzan cuatro ejes que afectan la docencia. Esquemáticamente, el autor lo presenta en el siguiente diagrama:

### Cambios en la Docencia Universitaria



FUENTE: Zabalza, 2002

El primer eje resulta de la relación entre universidad y política universitaria, la cual se ha visto substancialmente afectada durante los últimos años, pues la legislación y las nuevas condiciones económicas se han modificado en Europa y el resto del mundo. El segundo eje, constituido por el vínculo entre el currículum universitario y los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, viene generando creciente tensión, debido no sólo a la necesidad de constante renovación de los planes de estudio, sino que también, por las interacciones que este eje genera con el mundo del empleo y las políticas de educación superior. El eje relacionado con los profesores y el mundo de los colegios y asociaciones profesionales, está marcado por una suerte de mediación entre estos dos

mundos, pues los profesores son también representantes de una determinada profesión y como tales, no son inmunes a las demandas provenientes de esta arena de intereses corporativos, de tal manera que ninguna innovación en la enseñanza-aprendizaje puede llevarse a acabo al margen de quienes la implementan. Por último, el cuarto eje estudiantes y mundo del empleo, tiende a establecer condicionantes no marginales en los procesos pedagógicos y en las materias que el sistema de toma de decisiones formativas adopta, ya que las posibilidades de colocación laboral, la imagen y prestigio de las profesiones constituye una fuente de presión en aumento a medida que se incrementa la competitividad del mundo laboral (Zabalza, 2002).

En el ámbito formativo, se ha llegado a afirmar, además, la ruptura entre la tradicional correspondencia entre titulaciones académicas y las competencias profesionales garantizadas, lo que ha llevado a revisar muchas de las características de la organización interna de las universidades. Producto de esa alteración lo que se entiende hoy por *calidad educativa*, se vincula estrechamente con las siguientes tendencias:

- a) *“Los perfiles profesionales y académicos no tienen por qué coincidir.*
- b) *Los programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado que los estrictamente especializados.*
- c) *La capacidad adaptativa al mercado laboral aumenta si, junto a la formación básica, el estudiante adquiere habilidades instrumentales adecuadas.*
- d) *La organización de un currículum abierto a las demandas de la sociedad actual requiere la cooperación de varias especialidades académicas.*
- e) *La coordinación de la enseñanza en un programa multidisciplinar, en el que colaboran departamentos diferentes, requiere estructuras más ágiles y más específicas que las de las facultades tradicionales” (Quintanilla, 1998:92-93).*

Otra expresión del mismo proceso de adaptación se observa en el desarrollo de sistemas de educación superior denominados “binarios”, en los cuales se generan instituciones no universitarias como politécnicos, escuelas superiores, colleges, etc., que proporcionan formación técnica y en algunos casos profesionales, mediante carreras de aproximadamente dos años, especialmente en universidades de mayor tamaño que han generado una estrecha vinculación con el sector privado. Esta diversificación del sistema de educación superior ha ocurrido principalmente en países como Gran Bretaña, Alemania, Australia, Suecia, Holanda, Bélgica, Irlanda, Grecia, Noruega, Suiza, Finlandia y Portugal, manifestándose también en Latinoamérica en países como México (Vega, 2009).

En el ámbito de la investigación universitaria no dejan de existir ciertas diferencias entre los académicos a la hora de sopesar los cambios. Algunos investigadores como la académica española Leonor Buendía, estiman que *“Si la universidad investiga mirando a su entorno, respondiendo a las demandas sociales y generando recursos que permitan una mejor explotación de los medios de esa comunidad, la institución será vista como necesaria y se invertirá en ella porque la inversión supondrá una repercusión social y económica importante. Una universidad de Calidad pasa por ser también una Universidad rentable en términos económicos y sociales” (Buendía, 2003:90).*

En cambio, existen quienes consideran que estas nuevas actividades universitarias se han visto excesivamente jalonadas por las exigencias del mercado y los intereses económicos en detrimento de los criterios de la academia. En el texto “El naufragio de la Universidad”, el profesor Freitag, afirma que *“a pesar de todos los eufemismos, estamos en presencia de un determinado modelo de investigación que tiene poco que ver con la libre actividad intelectual orientada hacia la investigación crítica de la verdad y hacia el desarrollo y la síntesis racional de los conocimientos, especialmente asociados a la vida universitaria”* (Freitag, 2004).

Otros autores, aún más categóricos, afirman que se ha instaurado un “capitalismo académico”, generando el debilitamiento y eventual eliminación del contrato social tradicional entre universidad y sociedad, modificando la universidad tal y como la habíamos conocido. Si bien se observan también incrementos en la eficiencia administrativa, la necesidad imperiosa de generar fuentes alternativas de financiamiento, ha llevado en muchos casos a que los académicos compitan ofreciendo su *know how* en el mercado. Otras tendencias son el incremento de los aranceles y las disminuciones de las becas en las universidades públicas, una mayor atracción de los mejores estudiantes en carreras más rentables económicamente y la disminución de los recursos destinados a la investigación básica versus los aumentos permanentes a la investigación aplicada, especialmente en problemas concretos del sector privado. Además los beneficios son muchas veces absorbidos por los “académicos-empresarios”, pero los riesgos tienden a ser asumidos por las unidades académicas o la universidad en su conjunto (Slaughter y Leslie, 1999).

Se estaría desvinculando la investigación con los procesos educativos al expandirse y diversificarse la oferta de nuevas carreras de tipo profesionalizante. Ramón Lapiedra, afirma al respecto que *“Como consecuencia, la introducción en el sistema universitario de titulaciones cuya docencia no deba ir inexcusablemente unida a la investigación sistemática provoca al menos las cuatro siguientes perturbaciones en el sistema:*

- a) *“Deteriora el equilibrio interno y la pertinencia de los contenidos docentes de la titulación incorrectamente introducida en el sistema universitario.*
- b) *Encarece innecesariamente el coste global de las planillas docentes de la enseñanza superior.*
- c) *Encarece innecesariamente el resto de los costes globales de dicha enseñanza*
- d) *Dificulta la necesaria racionalidad y contención de deben presidir una correcta política de creación de nuevas universidades o de nuevos centros universitarios y dificulta el funcionamiento de las universidades existentes”* (Lapiedra, 1998:114).

La perspectiva tradicional ha interpretado estos cambios como una tendencia que implica ceder ante las tentaciones del mercado o sucumbir a las modas vigentes, perdiendo la universidad su verdadera razón de ser, siendo imperioso como única salida, una profunda reflexión interna para recuperar el *alma mater*, lo cual implicaría generar una especie de fortaleza y reconstruir la “torre de marfil” (Meller y Meller, 2007).

Esta alternativa es la que probablemente sea la menos viable en la actualidad, pues implicaría retrotraer a la universidad a modelos que poseen escasa capacidad de relación con la sociedad actual. Evidentemente el ambiente de inseguridad ante la complejización

de los procesos y el incremento del riesgo, afecta inevitablemente el proceso de toma de decisiones en una serie de dimensiones tanto del ambiente interno como externo del sistema de educación superior. De ese modo, la relativa mayor autonomía de la cual gozaba la universidad como institución hasta unas pocas décadas atrás, ha dado paso a un incremento notable en las interacciones y fuerzas que operan entre el sistema y el entorno.

Zabalza (1993), establece una diferencia entre los espacios interiores y exteriores a la Universidad, que se entienden como dimensiones influyentes en el proceso de toma de decisiones estructurales, curriculares, formativas y evaluativas, a través de cuatro ejes que se entrecruzan mutuamente. El primer aspecto alude al marco institucional interno y la política universitaria, que se constituyen por los rasgos históricos, culturales y reglamentarios de los planteles de educación superior y externamente por las condicionantes derivadas por las políticas sobre universidades establecidas por el sistema político, la legislación y los recursos asignados. El segundo eje, se vincula con la sustancia de la actividad universitaria, que condiciona los conocimientos y habilidades que se decide impartir y su vínculo con la ciencia, la cultura y la investigación. Así el currículo de una carrera viene influido por los avances en el conocimiento y por las exigencias del mundo del empleo que solicitan profesionales que respondan a los avances tecnológicos y científicos. En un tercer eje se ubican los profesores que desempeñan funciones docentes y las relaciones con los profesionales externos y asociaciones que vigilan el cumplimiento de estándares y aspectos de la ética profesional. Por último, el eje se articula entre los alumnos y el mundo del empleo que enmarca externamente sus necesidades de formación y expectativas de trabajo y promoción. Esquemáticamente el autor lo expresa con el siguiente cuadro:

### PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN LA UNVERSIDAD



Fuente : Zabalza, 1993.

Por otra parte, en el contexto político, el conjunto de estas adaptaciones acontecen en la transición entre el denominado Estado de Bienestar, que estructuró las relaciones institucionales en occidente durante gran parte del siglo XX, al Estado de la era neoliberal y que implicó para el sector educacional una fuerte restricción de recursos económicos de la asignación pública a partir de los últimos veinte años (Ruiz, 1998). Al parecer como señala Bricall *“Hay motivos para pensar que los problemas actuales de las universidades -entre los cuales está la angustiada situación financiera que amenaza con degradar los servicios prestados por nuestros centros- no son transitorios...”* (Bricall, 1998:203)

A su vez, las evoluciones experimentadas por la demanda profesional en el marco de la globalización han implicado transformaciones importantes en el mercado laboral y la estructura del trabajo a nivel mundial. Entre las modificaciones más relevantes verificadas durante los últimas décadas, resaltan la tendencia al aumento de la productividad dependiente del saber, la creciente especialización de las actividades productivas, la tecnificación y robotización progresiva de los procesos, la disminución del trabajo a tiempo completo y seguro, en medio de la decadencia de la sociedad del pleno empleo, la flexibilidad laboral, la precarización del trabajo, la externalización de tareas y la proliferación de empresas de prestación de servicios, entre otras (Beck, 2000; Bauman, 2003).

Evidentemente la profundidad y transversalidad de estos fenómenos han impactado de diversas maneras la actividad universitaria implicando que el proceso de toma de decisiones debe considerar estos aspectos del entorno, pues el producto inmediato más importante que son los estudiantes, deberán desarrollar sus actividades laborales en esas nuevas condiciones.

En un estudio efectuado en cinco casos de universidades que han enfrentado profundas innovaciones en el Reino Unido (Glasgow, Middlesex, Nottingham, Stanfor y Open University), se identificaron un conjunto de factores relevantes que afectan el proceso. Entre los más decisivos se encuentran: la cultura organizacional, el grado de conflicto y consenso dentro de ella, el modelo de actitudes dentro del cual se perciben las iniciativas, la naturaleza del cambio, los modos en que este se maneja, las relaciones entre el centro y la periferia organizativa y las opiniones sobre lo que debe ser mantenido, adaptado o abandonado. A la vez, variables como el liderazgo y las percepciones sobre el mismo, resultaron más importantes en relación con la cultura institucional, la enseñanza y el aprendizaje de lo que se esperaba. Por otra parte, entre los aspectos estructurales que también influyen en los procesos de innovación organizacional y de enseñanza-aprendizaje, el más sobresaliente fue la importancia asociada al departamento o unidad académica en el marco de la estructura de la universidad y la distancia relativa con la institución (Hannan y Silver, 2006).

El conjunto de estas mutaciones han interrogado y por qué no decirlo, cuestionado de tal modo los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no son pocos los especialistas en educación que definen como completamente obsoletos los procedimientos aplicados en la enseñanza superior, tanto en países desarrollados como en vías de serlo (Morin, 1998; Perinat, 2004).

De una u otra forma, estas tendencias se vinculan con el contexto y la irrupción de la llamada era de la información. De allí que prestemos especial atención en las próximas páginas a los aspectos que enlazan este cambio estructural con las funciones que desarrolla la Universidad y la forma en que afecta la vida de sus principales actores.

## CAPÍTULO II

### ERA DE LA INFORMACIÓN, UNIVERSIDAD Y NUEVOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO

*“El siglo XXI comienza más documentado que cualquiera de los anteriores, pero también es más incierto para una gran parte de la humanidad. Aunque la incertidumbre forme parte intrínseca del tiempo en que nos ha tocado vivir, es parte del presente, hay sociedades y pueblos que no están preparados para afrontarla. No hay nada seguro bajo el sol: nos encontramos ante una nueva forma de ver el tiempo, el poder, el trabajo, la comunicación, la relación entre las personas, la información, las instituciones, la vejez, la solidaridad. De todo ello resulta, quizá, una cierta desorientación colectiva que se refleja en el pensamiento y en la acción educativa” (Imbernón, 2002:5-7).*

#### 2.1 La Era de la Información y los Cambios en la Universidad

Al observar la globalidad del cambio y el consecuente incremento de la complejidad interna de los sistemas y su entorno, no resulta extraño entonces constatar el marcado sentimiento de perplejidad que se aprecia a la hora de plantear soluciones o alternativas para la adaptación de la universidad en la sociedad compleja. Paralelamente, se genera una aceleración del presente que nos hace vivir más de prisa sin poder asentarnos bien en el momento actual a la vez que se resta valor de referencia al pasado, *“asomados siempre al borde del abismo, abocados al futuro”* (Gimeno, 2002:30).

Vivimos un *“traumático cambio de paradigma”*, pues las finalidades que se perseguían en la sociedad industrial, por las instituciones, incluida la educación, se han modificado radicalmente (Donoso, 1999). Además, estamos siendo testigos de una acelerada mutación social denominada globalización, que como todos los procesos desencadenados por los seres humanos, es ambivalente, pues junto con incubar amplias perspectivas de progreso, a la vez, entraña devastadoras secuelas sociales” (Perinat, 2004).

Una manera para ubicar el problema de la evaluación de la calidad y sus consecuentes modalidades de acreditación en un plano general, teniendo en cuenta los diversos impactos que causa en el mundo universitario, dice relación con las transformaciones ocurridas como producto de lo que se ha denominado por los especialistas con distintos conceptos tales como: sociedad de la información y sociedad del conocimiento, aunque también se utilizan, aunque en menor medida, los de sociedad del saber y sociedad de la comunicación, entre otros.

La utilización de estas conceptualizaciones se encuentra en pleno debate hoy en día y son utilizadas para dar cuenta de las modificaciones internacionales ocurridas durante las últimas décadas a nivel global y para comprender los enormes desafíos en la construcción del saber actual y futuro. Algunos estiman que el concepto de sociedad del conocimiento sería más adecuado que el de sociedad de la información, pues tendría un

carácter más amplio y no tan vinculado con los aspectos específicamente tecnológicos. Como señala Buendía “*el concepto de sociedades del conocimiento es preferible a de la sociedad de la información ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando (...) el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad*” (Buendía,2009:17).

Si bien existen diversos enfoques que han buscado entender las tendencias vinculadas con la generalización de las tecnologías, los cambios subsecuentes en los procesos productivos en un marco de globalización y las consecuencias para la formación de las nuevas generaciones, probablemente la obra del sociólogo Manuel Castells (1942-), constituya, dada su consistencia y grado de sistematización, uno de los intentos más importantes de las dos últimas décadas. En esa línea ha publicado más de 25 libros, centenares de artículos y conferencias en todo el mundo, convirtiéndose en uno de los intelectuales más influyentes, especialmente en el campo de la comunicación, la tecnología de la información y la nueva economía global. Adicionalmente, ha aplicado sus planteamientos a zonas de desarrollo periférico, efectuando estudios en Latinoamérica y Chile en particular. Su enfoque es ampliamente conocido, por lo tanto, en el presente apartado sólo efectuaremos un somero alcance a los aspectos centrales de su perspectiva, para poner mayor énfasis a el despliegue de la sociedad de la información como contexto y su relación con los procesos de adaptación universitaria y aseguramiento de la calidad.

A estas alturas caben pocas dudas que ha emergido una nueva estructura social, que se está extendiendo a nivel planetario, la cual se encuentra asociada a la manifestación de un nuevo modo de desarrollo denominado “informacionalismo”, definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción, ocurrido hacia finales del siglo XX.

Un aspecto central para entender este proceso según Castells, es el concepto *modo de desarrollo*, pues desde esa definición es posible ubicar el nacimiento del nuevo paradigma informacional. El proceso productivo se caracteriza por las relaciones técnicas de producción y define los modos de desarrollo, constituyendo los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto, determinando en definitiva la cuantía y calidad del excedente. En esos términos, cada modo de desarrollo en particular se define por aquel elemento que se torna fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción. En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad radica fundamentalmente en la tecnología de generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Si bien se entiende que el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, lo nuevo y específico en el modo informacional, es la *acción del conocimiento sobre sí mismo*, como principal fuente de productividad (Castells, 1997 y 2005).

En ese sentido, como las funciones básicas de la universidad se encuentran directamente relacionadas con la producción, el almacenamiento, la transmisión y la crítica de la información, no resulta difícil sostener que ante la inminente generalización de las

nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, estas funciones acabarán viéndose profundamente afectadas (Ferraté, 1998).

Surge la necesidad e incluso obligatoriedad de la *innovación continua*, en un ambiente donde lo único seguro es el cambio permanente. Pero las adaptaciones no pueden ser al azar, deben ser capaces de servir como marcos adecuados para la acción de los sistemas, en palabras de Luhmann, permitir la reducción de la complejidad del entorno (Luhmann, 1996; 2007).

De ese modo, en una sociedad compleja, los sistemas especializados en procesar conocimiento, producirlo y reproducirlo, se tornan cruciales no sólo para las personas que buscan nuevas oportunidades en futuros empleos que se espera exijan competencias que actualmente ellos no tienen, sino que para diversos subsistemas sociales que de una u otra forma buscan información especializada, innovación tecnológica, investigación aplicada, entre otros insumos. *“Si las fuentes de productividad y competitividad en la nueva economía global dependen fundamentalmente de la capacidad de generación de conocimiento y procesamiento eficaz de la información, esta capacidad depende, a su vez, de la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas, empresas y territorios. En la economía informacional, la educación y la innovación se constituyen en fuerzas productivas directas”* (Castells, 2005:19).

En los países que conforman el G-7, ya se verifica no sólo el cambio en los procesos productivos sino *“una tendencia común hacia el aumento del peso relativo de la ocupación más claramente informacional”* (Flecha y Tortajada, 2002).

Adicionalmente, la tendencia a la desmaterialización de los procesos productivos, le otorga al conocimiento un lugar privilegiado en el mundo informacional y globalizado, puesto que como fenómeno científico-técnico-cultural, las transformaciones descritas tienen como base la generación, discusión y aplicación de conocimientos, siendo la nueva revolución postindustrial en definitiva una revolución del conocimiento y más que una época de cambios, constituye un verdadero cambio de época (Román, 2005).

Algunas importantes mutaciones previstas por los especialistas debido al advenimiento de la sociedad de la información, aluden entre otras, al hecho que el rápido desarrollo y producción de microtecnología supondrá una progresiva descentralización de estructuras a todos los niveles, se incrementará la especialización de las destrezas y requisitos laborales, así como la individualización de los intereses. La movilidad continuará aumentando, pero aumentará más la movilidad electrónica que la física, requiriéndose por tanto, que la educación se dote de nuevas estructuras, agentes y formas de gestión.

El surgimiento de esta nueva estructura, no puede entenderse sin la interacción de dos tendencias relativamente autónomas: por una parte, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y por otra, el intento de la antigua sociedad industrial por reequilibrarse mediante el uso del poder de la tecnología.

En definitiva, el paradigma informacional puede caracterizarse por los siguientes rasgos:

- La información es su materia prima, no es sólo información para actuar sobre tecnología como el caso de las revoluciones tecnológicas previas son tecnologías para actuar sobre información.
- La alta capacidad de penetración de las nuevas tecnologías, dado que la información es una parte integral de toda actividad humana, todos los procesos de la existencia individual y colectiva están directamente moldeados (aunque sin duda no determinados) por el nuevo medio tecnológico.
- La lógica de interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan las nuevas tecnologías de la información. La morfología de la red implica un nivel de interacción creciente y con pautas de desarrollo impredecibles.
- La flexibilidad de los procesos, que no sólo se vuelven reversibles sino que pueden modificarse, reordenando sus componentes. Su alta capacidad para reconfigurarse se torna crucial en una sociedad caracterizada por el cambio continuo y la fluidez organizativa.
- Por último, una quinta característica de la revolución tecnológica, es la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado que incluye ordenadores, biotecnología, telecomunicaciones, entre muchos otros. En ese sentido, afirma Castells, que el paradigma informacional evoluciona hacia una apertura como red multifacético (Castells, 1997).

Para las universidades estas mutaciones resultan casi siempre problemáticas pues agudiza la tensión interna del sistema en la medida que el peso de la tradición les impide abandonar fácilmente las disposiciones frente al entorno. Además se busca un conocimiento útil, gestado en la acción, orientado a resolver problemas, frente al contemplativo, en definitiva, un nuevo modo de producir conocimiento de segunda generación para distinguirlo del modo tradicional, centrado en cada disciplina. Es un conocimiento que se produce en un contexto de aplicación, a la vez, es transdisciplinar, heterogéneo, móvil y no jerárquico (Perinat, 2004).

La repercusión en el sistema de enseñanza no se deja esperar. Por esta razón la educación, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos, debe asegurar el desarrollo de habilidades necesarias en la sociedad de la información. *“Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales, y vida social en general”* (Imbernón, 2002:16).

Así, hoy el aprendizaje tiende a sustituir a la enseñanza, adquiriendo relevancia las “organizaciones que aprenden” y las “comunidades de aprendizaje”. Avanza el pensamiento sistémico, se propone cada vez con mayor frecuencia una nueva

comprensión del saber, diferenciando entre datos, información y conocimiento y se insiste en el desarrollo sistemático de nuevas formas de “aprender a aprender”, con fuertes requerimientos de nuevos valores éticos (Román, 2005).

Pero estas modificaciones en los énfasis educativos no implican tener que desechar todas las habilidades que constituían los pilares de la educación tradicional de la era de la imprenta. Por el contrario, *“Las nuevas tecnologías de la información no sustituyen a estas prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan. Crean posibilidades a los lectoescritores. Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario. Los ordenadores, las redes a través de las que fluye la información, no les sirven de nada a los analfabetos, pues están pobladas de letras más que de otras cosas. Sólo los buenos lectores pueden extraerles sus mejores posibilidades; sólo sabiendo escribir se puede participar en ellos”* (Gimeno, 2002:39).

En el mismo sentido se postula la necesidad de “equilibrar” el aprendizaje convencional y el “teleaprendizaje”, en un marco donde los escenarios virtuales, el tránsito cotidiano en el ciberespacio, las redes de conocimiento, las inconmensurables bases de datos, entre otros recursos disponibles, se abren paso en la enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, es preciso ponderar las soluciones nuevas para viejos problemas, pues aún *“vivimos en un período de transición entre una sociedad industrial y una sociedad de la información”* (Tiffin y Ragasingham, 1997:25).

Lo anterior difícilmente puede ocurrir si no se articulan nuevas formas de interacción y relaciones sociales que traspasan las fronteras de los diversos ámbitos del acontecer social. La conformación de redes constituye en ese sentido un de los conceptos clave para entender la razón por la cual el despliegue de la sociedad de la información ha sido tan vertiginoso las últimas décadas. Como tendencia histórica las funciones y procesos dominantes en la era de la información cada vez se organizan más en torno a redes. Estas constituyen una nueva morfología social que modifica substancialmente los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura.

Si bien las redes han existido en otras etapas de la historia humana, el paradigma de la información proporciona las condiciones para que calen profundamente en toda la estructura social. Dado su alto grado de adaptabilidad, las redes son instrumentos adecuados para una economía capitalista basada en la innovación, la globalización y la concentración descentralizada, para una cultura de la construcción y reconstrucción incesantes, para una política de procesamiento inmediato de nuevos valores y opiniones públicas y para una organización social que pretende superar el tiempo y el espacio. La Globalización, es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en el tiempo real a escala planetaria. Ello no es posible sin una estructura de redes también globales que operan en diversas dimensiones y que posean la capacidad de expandirse sin límites y utilizando internet como vehículo más característico (Castells, 2005).

En medio de este marco de alternativas de vinculación surgen necesidades de mayor colaboración internacional en el ámbito universitario ligado a los avances en las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), lo cual comienza a modificar las prácticas, orientaciones y estrategias académicas utilizadas

habitualmente. La red hace posible ampliar los marcos de colaboración universitaria, comunicar activamente, intercambiar experiencias, provocar investigación compartida y complementada, escribir y publicar en forma efectivamente compartida a partir de la conformación de equipos remotos (Riveros, 2002).

Una experiencia más radical aún la constituye la primera “*ciberuniversidad*”, que puede seguramente extenderse en el futuro próximo. La Universitat Oberta de Catalunya, que basa su modelo educativo no presencial en el campus virtual, que se define como el conjunto de múltiples funcionalidades que hacen posible la interacción entre los diversos colectivos (estudiantes, profesores y personal de gestión), sin necesidad de coincidir ni en el tiempo ni en el espacio (Ferraté, 1998).

Otras experiencias en ese sentido son las actividades denominadas Open Course Ware (OCW), que constituyen archivos de información que contienen materiales académicos con códigos abiertos en la red. Estas experiencias pioneras fueron efectuadas por primera vez por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), hacia el año 2001, sumándose posteriormente, distintas universidades a nivel mundial. En definitiva, se trata no de posibilitar titulaciones on-line, sino que potenciar la sociedad del conocimiento y potenciar vinculaciones posteriores que amplifiquen aplicaciones, redes o posibles proyectos mediante la difusión del material que se discute al interior de los centros de pensamiento y enseñanza.

Por supuesto no resulta fácil efectuar una síntesis del conjunto de desafíos que las tendencias antes descritas plantean a las universidades. No obstante, el especialista español Miguel Ángel Zabalza, considera que se pueden resumir en seis grandes retos a los que la universidad actual debe hacer frente en sus planes de acción:

1. Adaptarse a las actuales demandas del mundo del empleo, ofreciendo una formación, que sin renunciar a los contenidos básicos, capacite a sus estudiantes a un fácil acceso a la oferta laboral.
2. Situar en un nuevo contexto de competitividad social donde va a primar la calidad y la capacidad para establecer planes e introducir ajustes.
3. Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos que exige la incorporación de nuevas fuentes de financiación y una mayor transparencia en la distribución de los mismos.
4. Incorporar las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia aprovechando su potencial para generar nuevas formas de relación interinstitucional y nuevos sistemas de formación (redes virtuales, enseñanza a distancia, etc.)
5. Constituirse como motor del desarrollo local tanto en lo cultural como en lo social y económico a través del establecimiento de redes de colaboración con empresas e instituciones.
6. Reubicarse en un nuevo escenario globalizado de formación y empleo y adaptar a él sus propias estrategias formativas: potenciando la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de estudiantes y profesores, la investigación y los sistemas de acreditación compartidos. (Zabalza, 2002).

Otra arista se relaciona con la necesidad de renovación pedagógica en el marco del desarrollo de la sociedad de la información. Al respecto, hay quienes afirman que las nuevas tecnologías aportan grandes oportunidades para la renovación pedagógica en la universidad mediante el autoaprendizaje facilitado por las nuevas tecnologías, la comunicación telemática para la formación de redes y trabajo a distancia y la utilización de sistemas mixtos, que combinan recursos didácticos multimedia orientados hacia el autoaprendizaje con el sistema de comunicación general, tanto dentro como fuera de la universidad (Ferraté, 1998).

Estas recomendaciones resultan en muchos casos aún sólo una expresión de buena voluntad, pues el proceso de ajuste parece recién estar comenzando. Aún no existe una visión panorámica que permita vislumbrar las actividades universitarias que se están adaptando con mayor velocidad, extensión y profundidad a los cambios referidos.

Por el momento, se detectan algunas contradicciones. Se constata, por ejemplo, que la universidad no incorpora totalmente procesos de formación continua, en cierta medida como producto de sus tensiones internas, su dificultad para flexibilizar sus estructuras organizativas y los estilos imperantes. Pero también se advierte una marginación activa de “lo académico”, por parte de los agentes sociales que han preferido tomar en sus propias manos la formación y condicionarla a sus propias expectativas e intereses (Zabalza, 2002).

Otro aspecto que presiona las posibles opciones de actuación de las instituciones de educación superior tiene que ver nuevamente con el viejo problema de la autonomía universitaria. En una sociedad diferenciada el incremento de complejidad implica paradójicamente cada vez más interdependencia entre los sistemas o para decirlo de otra forma, el vínculo entre los sistemas y sus respectivos entornos, se hace más complejo. En ese sentido, en el ámbito de la investigación universitaria el resultado más significativo de la actividad científica no es siempre el obtenido por el trabajo paciente, académico y continuado de los investigadores, como fue en el pasado, sino que, se define en función de la resolución de problemas concretos determinados externamente por énfasis técnicos del mundo empresarial.

Así se establecen redes interuniversitarias, consultoras, laboratorios de empresas, incluso localizadas en los propios campus y conectadas internacionalmente. Por otra parte, se observa una creciente adaptación curricular a las demandas del mercado debido al surgimiento de proveedores de enseñanza postsecundaria, fuertemente orientados a requerimientos prácticos que están influyendo en los criterios intrauniversitarios.

Ello estaría ocurriendo hace ya algunos años cuando Bricall afirmaba que *“el resto de la sociedad que organiza la producción, en algunos países penetra ya en las actividades propias de la universidad, suministrándolas y administrándolas(...) Tradicionalmente las universidades han potenciado la consecución de la calidad. Actualmente este criterio de referencia pretende equipararse con los criterios de eficiencia, transparencia y satisfacción de los usuarios y destinatarios de los servicios universitarios”* (Bricall, 1998:205).

## 2.2 Particularidades de la Era de la Información en Latinoamérica y Chile

El advenimiento de un nuevo orden socioeconómico a escala global no se vivencia del mismo modo en todas partes, por lo tanto, la relación entre universidad y era de la información se encuentra mediada por las particularidades del contexto donde ocurre.

A partir de los planteamientos teóricos de Manuel Castells y Niklas Luhmann, como marco de observación general y las contribuciones de diversos autores dedicados al estudio de los problemas universitarios, consideramos que es posible establecer un conjunto de relaciones y aplicaciones conceptuales que permitan comprender las nuevas condiciones del entorno que deben enfrentar los sistemas de educación superior, en un marco de creciente transformación y diversificación de la sociedad contemporánea y a su vez, entender las estrategias que organizaciones y personas despliegan para reducir la complejidad creciente de sus entornos.

Sin embargo, un aspecto que no es posible pasar por alto radica en el hecho que las formas de diferenciación que se han verificado en las sociedades latinoamericanas, presentan importantes diferencias con el curso seguido por la modernidad europea.

Diversos intelectuales de los países de la región vienen subrayando este aspecto durante las últimas tres décadas (Morandé; 1984; García Canclini, 1995; Lechner, 1997; Garretón, 2000 y Larraín, 2005), enfatizando las diferencias culturales, socioeconómicas y políticas del universo latinoamericano además de las respectivas especificidades nacionales que lo componen.

En la línea de la teoría de sistemas autorreferenciales, el sociólogo Aldo Mascareño (2000), formado en la línea sistémica de Luhmann, ha avanzado en la interpretación de las dinámicas propias de la diferenciación social en las sociedades latinoamericanas. Uno de sus principales postulados señala que las sociedades latinoamericanas no pueden ser consideradas completamente policéntricas como las europeas, donde cada sistema social parcial goza de creciente autonomía y autopoiesis en la realización de sus operaciones y relaciones con el entorno. En cambio, el modo de diferenciación latinoamericana presentaría una dinámica “concéntrica”, producto de sistemas como la política y actualmente la economía, que ejercen un “campo gravitacional” que concentra la comunicación y acontecer social y que por tanto les permite situarse estructuralmente en una posición dominante y jerarquizada, bloqueando el despliegue completamente autónomo de los demás sistemas parciales.

En la región predominarían entonces formas de interdependencia que generan un orden jerarquizado y que ha tenido distintas manifestaciones históricas como el “centralismo estatal”, que si bien se origina en el siglo XIX dominó gran parte del siglo XX a través de la determinación del proyecto industrializador, el establecimiento del Estado docente, la influencia en los medios masivos, el desarrollo científico, las manifestaciones artísticas, las redes de transporte, etc. La dependencia política dejaría poco espacio para niveles de autorreferencia básico en las demás esferas funcionales, que se traducen en el predominio de esquemas de distinción difusos (fuzzy), producto de imposiciones externas a las finalidades internas de los sistemas. Durante las últimas décadas, el

mercado adquiere mayor autonomía respecto de los objetivos políticos a la vez que incrementa notablemente su propia complejidad, afectando la capacidad de otros sistemas funcionales, que ante la pérdida de capacidad simbólica de la política, también elevan sus niveles de autorreferencialidad. Ello no implicaría la estructuración policéntrica de la sociedad puesto que ante la “retirada” del Estado, el mercado ocuparía a su vez una posición central (autarquía de mercado), que generaliza el dinero como medio de comunicación a todo el sistema social, tornando nuevamente difusas las distinciones de cada sistema funcional, favoreciendo la racionalidad monetaria en esferas no económicas (Mascareño, 2000).

A nuestro parecer, ejemplos de jerarquización sistémica centrada en el mercado no son difíciles de encontrar en el ámbito educativo en todos los niveles de enseñanza durante las últimas décadas. Las directrices con la cual se planifica la acción universitaria, se ofertan nuevas carreras, se organizan mallas curriculares, se proyectan carreras, se adjudican presupuestos para actividades de investigación y extensión, se estructuran las plantas académicas, se proyectan las páginas web institucionales, se enfrenta la promoción y la publicidad, entre otras operaciones universitarias, se ven crecientemente afacetados por las interacciones escasamente horizontales que el mercado establece con el resto de la sociedad y en particular con el sistema educativo, donde los códigos de selección comunicativa parecen tornarse difusos, pues alternan discursos que enfatizan tanto la transformación de las personas y el desarrollo del conocimiento como la rentabilidad de la inversión en educación.

Ahora bien, la era de la información entendida como una transformación histórica de carácter multidimensional alcanzada de diversas formas a todas las sociedades a nivel mundial y Latinoamérica no es la excepción y como otras regiones del mundo, estructura su dinámica particular según su relación específica con el informacionalismo globalizado.

Dicho proceso no ha estado exento de importantes problemas y desafíos, entre los cuales figuran su débil capacidad tecnológica, su limitada competitividad empresarial y productiva en la nueva economía global, su inestabilidad financiera, la exclusión social de una buena parte de la población, el deterioro acelerado del medio ambiente y la creciente distancia entre las instituciones del Estado y el resto de la sociedad, además de la incapacidad para integrar al desarrollo económico a la mayor parte de la población del continente.

En la base de este proceso multidimensional, Castells considera la presencia para el caso latinoamericano de ciertos nudos fundamentales entre los que se cuenta la transición al informacionalismo como nuevo modelo de desarrollo cuya adopción presenta serias dificultades. Las estrategias encaminadas a facilitar esta transición incluyen por una parte, la creación de una infraestructura tecnológica adecuada con el esfuerzo público y privado. Por otra, la promoción de recursos humanos que impliquen una verdadera reforma educativa en todos los niveles, puesto que la educación es la principal inversión en la era de la información. La universidad constituye, potencialmente, la principal fuerza productiva en el nuevo modelo de desarrollo. No obstante, *“Si no hay un proceso profundo de reforma universitaria como el que se ha hecho con otros sectores, la capacidad de las*

*universidades de incorporarse al sistema de innovación no funciona. Más que la dependencia tecnológica tradicional, es preciso dejar las redes abiertas, propiciar la creación de capital humano en las universidades para que puedan manejar esas redes” (Castells, 2005:323-324).*

El debate se encuentra en pleno desarrollo y en los últimos años se detecta cierta cautela en muchas voces latinoamericanas que llaman a la moderación respecto de la incorporación a los procesos globales. En la primera cumbre Iberoamericana de Rectores de universidades públicas, efectuada en Santiago de Chile en 1999, se afirmaba que no se debe adoptar “... ni a una globofobia, ni a una globofilia, sino que desde el punto de vista universitario, científico y académico debemos profundizar en sus consecuencias, profundizar su análisis y por supuesto, colaborar como universitarios en la solución, en la conducción, en todo aquello que se pueda, ya que el objetivo de una Universidad debe ser una mejor calidad de vida en una sociedad más justa y solidaria” (Cantero,1999:50-51).

La globalización también conllevaría importantes beneficios para la universidad. Se considera por ejemplo que “esta progresiva internacionalización de las universidades, mejora la disponibilidad de recursos, acelera la formación de académicos de buen nivel, eleva la calidad de la investigación, familiariza a las instituciones con los temas y desarrollos más de punta” (Riveros, 2002: 106).

El proceso resulta altamente complejo, dado los problemas sociales y económicos que arrastra la región y ciertas particularidades que se tornan resistentes al cambio. Las dificultades no son completamente nuevas, pero sí su específica combinación. En Latinoamérica la universidad experimentó en las últimas décadas un proceso de expansión, masificación y diversificación, con avances y crisis relacionadas estrechamente con las transformaciones experimentadas por las sociedades nacionales y con los impactos de los grandes cambios internacionales. Ello implicó una acumulación de demandas y tensiones sumadas a las restricciones de los recursos económicos de origen público (Sarukhan, 1998).

Aunque estos rasgos generales se comparten en todos los países de la región, su importancia relativa cambia según el contexto específico. Hay países que entran en un esquema de exclusión globalizante o exclusión de la globalización, y otros que se han insertado en ese proceso de forma relativamente autónoma. “El caso más importante de inserción dinámica y autónoma en la globalización es el de Chile” (Castells, 2005:404).

Chile sería un caso cuyo análisis tiene relevancia para el conjunto de América latina porque, a pesar de las limitaciones y contradicciones que se pueden observar el país presenta un balance de progreso económico, social y político continuado en la última década y media. Ha adoptado como política diversificar sus relaciones globales, mediante su capacidad exportadora y competitiva, reforzando su inserción productiva con información, tecnología y mejoramiento de la gestión empresarial. El caso chileno expresaría un “*modelo democrático liberal incluyente*”, con un tipo de desarrollo gestionado a partir de un Estado democrático y que manteniendo los mecanismos de mercado como forma esencial de asignación de recursos, implementa políticas públicas encaminadas a la inclusión del conjunto de la población (Castells, 2005:58).

La aplicación de este modelo generó logros económicos y sociales mejorando substancialmente un conjunto de indicadores nacionales. Así por ejemplo, el PIB aumentó entre 1990 y el 2003 en un 90%, acercándose la renta per cápita a los diez mil dólares, construyéndose además estructuras que hablan de un proceso modernizador a través de una renovación institucional, cambios demográficos, disminución de los niveles de pobreza y el acceso a bienes y servicios por parte de los sectores más desfavorecidos, mayor incorporación de la mujer al mundo del trabajo, diversificación y tecnificación de las actividades económicas, tecnificación, liberalización de las costumbres y transformaciones en las expectativas de la población (Tironi, 2003).

Sin embargo, el país presenta importantes debilidades contextuales. Mantiene grados altos de desigualdad de la renta, considerables disparidades en la calidad de la educación que reciben los diversos estratos sociales, diferencias socioeconómicas y de infraestructura regional, insuficiente cobertura de pensiones y limitada incorporación de tecnología a los procesos productivos.

A pesar de lo anterior, *“una buena parte de los elementos básicos del modelo informacional está ya en vías de consolidarse en Chile”* (Castells, 2005:106). Para que ello ocurra, es necesario que el país enfrente un conjunto de procesos de innovación para hacer sustentable el modelo, que no sólo pasan por el desarrollo tecnológico y la amplificación de las redes empresariales, sino que transformar a la producción de conocimiento y a las universidades en actores centrales en la formación de fuerza de trabajo informacional. Ello es indispensable pues urge una *“recualificación masiva de la fuerza de trabajo”* (Ibid, 2005:108).

Ese es justamente el punto débil de Chile, puesto que el país muestra retrasos respecto de otros países del continente y por supuesto respecto de los más desarrollados en cuanto a : cantidad de graduados en ciencia y tecnología, grado y nivel de la producción científica, nivel de educación de la población adulta, formación en matemáticas y ciencia, bajo porcentaje de población competente en manejo de información, calidad de la enseñanza universitaria y escasa relación entre investigación universitaria y el mundo de la empresa (Castells, 2005).

Por supuesto esta preocupación no es nueva ya hace algunos años un ex-rector de la Universidad de Chile, señalaba que *“la vinculación entre desarrollo científico y problemas sociales no es, naturalmente, simple y automática. Depende de una serie de mecanismos institucionales y funcionales que la condicionan y de la forma como se organizan y ejecutan las tareas que aseguran tal vinculación. Ella se establece, fundamentalmente, a través de canales que permitan la transferencia e incorporación de conocimiento científico y tecnológico a los procesos de desarrollo socioeconómico”* (Lavados, 1990:19). En un sentido similar otro ex-rector agregaba que *“El salto en modernidad y productividad que debe dar Chile no puede venir sino acompañado por un cambio profundo en el campo educacional, considerada esta una condición para introducir el equilibrio social y eficiencia económica. La inversión en tecnología, la preparación de profesores, la modernización de contenidos y sistemas de enseñanza, los cambios en estructuras y en formas de regular y administrar la educación, son factores que deben abordarse en forma prioritaria y rápida, con mayor decisión que la observada en años recientes (...) En el campo de la Educación Superior esas preocupaciones aumentan en*

*forma significativa, ya que las acciones emprendidas no parecen responder ni a lo que esperan los actores del sistema ni a las necesidades reales de la investigación y de la formación de pre y posgrado” (Riveros,2002, 122-123).*

Otros son aún más críticos pues consideran que en países como el nuestro, el rol de la ciencia y la tecnología en el desarrollo es ignorado y/o subestimado, poniéndose el acento en esquemas políticos y modelos económicos, los cuales hasta el momento no han dado el resultado esperado, conduciendo a una frustración generalizada de opciones y expectativas (Israel, 1998).

Ello no quiere decir que no puedan referirse experiencias interesantes durante los últimos veinte años, sino más bien que las relaciones universidad - sector productivo y tecnológico son dispersas, tienen un alcance acotado y normalmente han sido llevadas a cabo principalmente por las instituciones de educación superior más importantes del país. Ello a pesar que a partir de comienzos de los años 80, la universidad chilena incorpora en su quehacer, en forma explícita, el área de asistencia técnica que se suma a las tradicionales de investigación, docencia y extensión” (González, 1994:47).

Es altamente probable que al ámbito de asistencia técnica se torne cada vez más importante en la acción del sistema universitario chileno, pues no sólo permite fortalecer los vínculos entre las distintas unidades académicas con el sector productivo, sino que constituye un mecanismo para incrementar los propios recursos de las casas de estudios, en una época donde los aportes fiscales se encuentran en franca reducción y el incremento de la oferta ha implicado una drástica elevación de la competencia para captar matrículas del alumnado.

Sin embargo, existe preocupación en ciertos círculos universitarios en el sentido que las transformaciones globalizadoras sobre todo de sentido altamente “economicistas”, signifiquen terminar con ciertos rasgos que se habían arraigado en las formas de vida en Latinoamérica. Como respuesta algunos consideran que la Universidad posee una gran responsabilidad tornándose en una alternativa cultural frente al mercado con una contracultura basada en el respeto a la identidad cultural (Rojas, 1999).

El problema no es menor y no se sitúa sólo en la esfera tecnológica, científica o educativa, pues como consecuencia de los desequilibrios del desarrollo vivido en Chile durante las últimas décadas, a pesar de los éxitos alcanzados a nivel de continente, “*ha ido creciendo simultáneamente un cierto sentimiento de desazón e inquietud que varios autores ha llamado el malestar de la cultura*” (Larraín, 2005:180).

Ello tiene que ver con una gran diversidad de aspectos aún poco esclarecidos. Entre los más repetidamente señalados se encuentra la disconformidad de la población con la persistente desigualdad socioeconómica del país, las contradicciones de un acelerado proceso de modernización, conflictos y dilemas éticos y una creciente sensación de inseguridad y riesgo detectados ya en la década pasada (PNUD, 1998).

Un aspecto estrechamente relacionado con los procesos formativos universitarios y con el incremento de la ansiedad de la población está relacionado con la transformación

progresiva del mercado laboral chileno. De hecho la flexibilidad laboral es ya una realidad hoy en Chile, desarrollándose bajo diversas modalidades tales como la “externalización” de los procesos productivos y de servicios, la adaptación de horarios, la menor duración de los contratos y el crecimiento de la subcontratación (Dirección del Trabajo, 2004).

En muchos casos dichas modalidades tienen como consecuencia el incremento del empleo general y la rentabilización de las empresas, pero significan evidentemente la inestabilidad en el empleo y constituye un nuevo escenario para los miles de egresados de la educación superior o para quienes se deciden por una carrera que ya no asegura la seguridad de antaño.

En el marco de estas consideraciones, muchos especialistas del país asumen que la universidad tal cual fue concebida está “obsoleta” o al menos se encuentra considerablemente “desalineada con los tiempos” (Brunner, 2008).

Para que Chile logre en un nivel cualitativamente distinto, Castells propone un conjunto de criterios centrales que apuntan a la educación universitaria y a la producción de conocimiento. *“El primer elemento es que en el corazón del proceso de desarrollo informacional se sitúa la capacidad del sistema de innovación de un país (...). En segundo lugar la calidad de las universidades y la efectividad de sus mecanismos de articulación con las empresas. Las empresas son importantes tanto por la producción y difusión de conocimiento como por la formación de los recursos humanos necesarios para el procesamiento y aplicación de información en base a dichos conocimientos (...). En tercer lugar, la importancia de los recursos humanos en la economía informacional se traduce en la importancia de la educación y de las condiciones de vida de los trabajadores como fuente de trabajo productivo”* (Castells, 2005:98-99).

Para la consolidación del modelo informacional, que ya se encuentra en marcha en Chile, resulta esencial según Castells la innovación, para lo cual se requiere impulsar :

- “Universidades o centros privados sin ánimo de lucro (fundaciones) con un nivel suficiente de excelencia como para estar en las redes mundiales de desarrollo científico y tecnológico.
- Producción de stock de conocimiento y de talento, con personas formadas y con la capacidad de convertirse en emprendedores o en fuerza de trabajo innovadora. Lo cual implica un esfuerzo considerable en la mejora de calidad del sistema universitario y en su flexibilidad.
- Programas de cooperación científica con empresas multinacionales y con universidades de punta en el ámbito mundial en los campos de especialización seleccionados.
- Programas de becas en el extranjero para posgraduados chilenos, con reinserción garantizada en buenas condiciones en Chile.
- Atracción de empresas multinacionales negociando prioritariamente transferencia de tecnología.
- Innovación significa libertad de creación y una cultura de la innovación” (Ibid:107-108).

### 2.3. Las Tecnologías de la Información y las Funciones Universitarias

El rol de las tecnologías educativas en la sociedad de la información y el conocimiento enfrenta la necesidad de pensarse de una forma distinta a la de épocas precedentes, principalmente en lo concerniente a sus fundamentos, la actividad del profesorado y alumnado, la gestión institucional en las distintas funciones universitarias y su relación con entorno social y productivo.

#### *a) Las tecnologías de la información y los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Como señala Barbero (2005), las mutaciones sociales generan sensibilidades, ritualidades, relaciones sociales, narrativas culturales e institucionalidades distintivas, donde la tradición de los grandes relatos modernos se trasmudan produciendo una novedosa relación adaptativa frente al complejo entorno de la sociedad de la información.

Dicho cambio, no deviene por mera presencia en la construcción del conocimiento, debido a que la conectividad en sí misma no asegura que la comunicación sea provechosa ni resuelva automáticamente la interactividad didáctica en el campo del saber (San Martín, 2005).

Toma relevancia capital aprender a diferenciar entre el conocimiento codificado, que se encuentra en las redes informacionales y las habilidades para gestionarlo. Es decir, existe una diferencia sustantiva entre acceder a la información y acceder al conocimiento (Castells, 2001).

La necesidad para manejar los flujos informacionales en los procesos de formación, abre nuevas facetas, particularmente en la educación universitaria donde colabora modelando mentalidades e identidades individuales y colectivas, formando personas capaces de situarse de otra manera frente a la complejidad creciente (Pons, 2003).

Estos énfasis no son recientes, ya hace más de una década, en el artículo 12 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998), insistía sobre la necesidad de nuevas iniciativas en la explotación de las posibilidades de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios (Moran y Myringer, 1999).

Sin embargo, resulta evidente la existencia de una brecha en el acceso de los países en desarrollo como los latinoamericanos a la red global de información. Uno de los ámbitos donde dicha desventaja se manifiesta en la geografía de Internet, donde el uso diferencial se debe principalmente a carencias en la infraestructura de telecomunicaciones y los proveedores de servicios de Internet (Castells, 2001).

En medio de ese estado de cosas, las instituciones de educación superior han desplazando de manera parcial, en ciertos casos y de manera más amplia en otros, los procesos de formación desde modalidades convencionales a entornos que involucran

medios de enseñanza asistidos por computación, la utilización de modelos virtuales, de bases de datos, de recursos multimedia y el acceso a Internet.

Las universidades han procesado las demandas sociales intentando que los estudiantes reciban las competencias para el aprendizaje continuo y simultáneamente potenciar las oportunidades para acceder a nuevos mercados, generando un conjunto de presiones hacia el interior del sistema educacional que debe simultáneamente ajustar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con la organización de los planes de estudio.

Los investigadores que se han ocupado de las funciones que debe desarrollar el profesorado en los ambientes de aprendizaje que explotan las posibilidades de la comunicación mediada por ordenador, hablan principalmente de tres roles: el organizacional, el social y el intelectual.

Se suele aceptar que en este contexto la función del docente cambia, de la transmisión del conocimiento a la de “facilitador” o “mediador” en la construcción del conocimiento de los alumnos.

Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención pero en el que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. El profesorado actúa primero como persona y después como experto en contenido promoviendo en el alumnado el crecimiento personal y el auto-aprendizaje antes que la pura transmisión de información (Mason, 1998).

La orientación del proceso formativo está apuntado desde esta perspectiva a generar en los docentes conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías, una interacción con la comunidad educativa en relación a los desafíos que trae la sociedad de la información y el conocimiento y una conciencia de las nuevas necesidades formativas para planificar el desarrollo de la carrera profesional (Salinas, 1997, 1998).

Por su parte, el joven en formación ya se encuentra inmerso en el informacionalismo globalizado y no se adapta al papel que tradicionalmente se le ha adjudicado. Esto exige acciones educativas que en definitiva permitan diseñar un nuevo entorno de formación que equilibre el modelo pedagógico con los requerimientos diferenciados de docentes y estudiantes extrayendo el máximo de posibilidades de la tecnología en una formación flexible (Latona, 1996; Moran y Myringer, 1999).

Se ha escrito mucho sobre las posibilidades y limitaciones de las TIC en los procesos de enseñanza en distintos niveles. Un resumen panorámico de las principales ventajas y desventajas examinadas por Marqués (2000), referidas a un conjunto de evidencias empíricas e investigaciones de diverso alcance, pueden observarse en el siguiente cuadro:

## VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TIC.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y Motivación.</li> <li>- Desarrollo de la iniciativa.</li> <li>- Aprendizaje a partir de los errores</li> <li>- Mayor comunicación entre profesores y alumnos.</li> <li>- Aprendizaje cooperativo</li> <li>- Alto grado de interdisciplinariedad</li> <li>- Alfabetización digital y audiovisual.</li> <li>- Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.</li> <li>- Mejora de las competencias de expresión y creatividad..</li> <li>- Fácil acceso a mucha información de todo tipo.</li> <li>- Visualización de simulaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distracciones.</li> <li>- Dispersión. .</li> <li>- Pérdida de tiempo</li> <li>- Informaciones no fiables.</li> <li>- Aprendizajes incompletos y superficiales.</li> <li>- Diálogos muy rígidos. .</li> <li>- Visión parcial de la realidad.</li> <li>- Ansiedad.</li> <li>- Dependencia de los demás.</li> </ul>
<b>PARA LOS ESTUDIANTES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A menudo aprenden con menos tiempo.</li> <li>- Atractivo.</li> <li>- Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje.</li> <li>- Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. .</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Mayor proximidad del profesor.</li> <li>- Flexibilidad en los estudios. convencionales.</li> <li>- Instrumentos para el proceso de la información.</li> <li>- Ampliación del entorno vital. Más contactos.</li> <li>- Más compañerismo y colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adicción.</li> <li>- Aislamiento. .</li> <li>- Cansancio visual y otros problemas físicos.</li> <li>- Inversión de tiempo.</li> <li>- Sensación de desbordamiento.</li> <li>- Comportamientos reprobables.</li> <li>- Falta de conocimiento de los lenguajes.</li> <li>- Recursos educativos con poca potencialidad didáctica</li> <li>- Riesgo de Virus</li> <li>- Esfuerzo económico</li> </ul>

#### PARA LOS PROFESORES

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación.</li> <li>- Individualización. Tratamiento de la diversidad.</li> <li>- Facilidades para la realización de agrupamientos.</li> <li>- Mayor contacto con los estudiantes</li> <li>- Liberan al profesor de trabajos repetitivos.</li> <li>- Facilitan la evaluación y control.</li> <li>- Actualización profesional</li> <li>- Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula.</li> <li>- Contactos con otros profesores y centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrés.</li> <li>- Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo.</li> <li>- Desfases respecto a otras actividades.</li> <li>- Problemas de mantenimiento de los ordenadores.</li> <li>- Supeditación a los sistemas informáticos.</li> <li>- Exigen una mayor dedicación.</li> <li>- Necesidad de actualizar equipos y programas.</li> </ul>
--	---

#### DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CENTROS

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los sistemas de teleformación pueden abaratar los costes de formación</li> <li>- Los sistemas de teleformación permiten acercar la enseñanza a más personas.</li> <li>- Mejora de la administración y gestión de los centros</li> <li>- Mejora de la eficacia educativa</li> <li>- Nuevos canales de comunicación con las familias y con la comunidad local.</li> <li>- Comunicación más directa con la Administración Educativa.</li> <li>- Recursos compartidos.</li> <li>- Proyección de los centros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costes de formación del profesorado.</li> <li>- Control de calidad insuficiente de los entornos de teleformación.</li> <li>- Necesidad de crear un departamento de Tecnología Educativa.</li> <li>- Exigencia de un buen sistema de mantenimiento de los ordenadores.</li> <li>- Fuertes Inversiones en Hardware y Software</li> </ul>
---	---

FUENTE: Marqués, 2008.

Las tecnologías educativas son herramientas o dispositivos operativos que acomodan los artefactos culturales y los convierten en objetos pedagógicos de formación, ya sean administrativos, de mejoramiento de planes y programas educativos o elementos de apoyo que utiliza el profesorado con fines pedagógicos. Dicho de otro modo, existe una diferencia significativa entre el conocimiento y el saber educativo a través del cual este último utiliza los códigos del primero a favor, consciente de su práctica, permitiendo asumir al lenguaje como una fuente mediadora en estos nuevos procesos de aprendizaje.

Así, el posicionamiento de las tecnologías educativas se distancia de su visión meramente tecnológica haciendo necesario diferenciar objetual y subjetivamente los medios “para” la formación y de los medios “como formación”. Los medios “para” se concretizan como instrumentos técnicos en estrategias de formación y perfeccionamiento, mientras que los medios “como”, producen y diseñan recursos tecnológicos como estrategias de formación (Cabero, 1994).

Por ello la formación del profesorado e incluso de la misma cultura organizacional que se forja en los sistemas de educación superior, no son exclusivamente ni principalmente problemas de carácter técnico, sino que de índole teórico y político de alta eferescencia (Martínez, 1994).

En este marco, se viene planteando que las tecnologías deberían aportar mayor versatilidad, comunicación y gestión del aprendizaje en todas las instancias de la organización educativa, desde aplicaciones simples hasta modelos ilimitados de simulación. Lo cual implica un esfuerzo de capacitación institucional no sólo en el plano infraestructural, sino que presupone además, la incorporación de las demandas de los usuarios con una actitud orientada por la iniciativa y la desregulación.

Adicionalmente, las tecnologías de la información están cuestionando las bases enciclopedistas del currículo. En la era de la información ya no es posible concebir el aprendizaje como una simple ilustración erudita de hechos y datos, tampoco puede sostenerse la autoridad del docente, como poseedor de información privilegiada, ni siquiera de la propia institución educativa (Bergero, Esnaola, 2006).

Por tanto, la formación universitaria, como espacio público, ha de ser el campo fecundo para repensar los usos cotidianos de las herramientas culturales de la era digital y formar a los comunicadores desde la complejidad, abriendo ámbitos de reflexión y de libertad que incorporen en un marco relacional a todos los actores institucionales involucrados en el hecho educativo, teniendo en cuenta sus prácticas particulares y propios marcos de referencia (Cabero, 1994).

Enseñar con TIC para el logro de una verdadera sociedad del conocimiento, potenciando tanto al profesorado como a los cuadros administrativos y organizativos de las instituciones educativas, requiere el desarrollo de un profundo aprendizaje cognitivo, creatividad, inventiva, investigación, trabajo en redes y equipos, formación profesional permanente, promoción de la resolución de problemas, asunción de riesgos, confianza en el proceso de colaboración, habilidad para enfrentarse a los cambios y compromiso en la mejora continua como individuo y organización.

Estas evidencias poseen un conjunto diverso de alcances toda vez que la educación está en medio de una encrucijada, por una parte, debe adecuar objetivos y métodos de enseñanza al nuevo contexto de la sociedad de la información y por otra, presenta actualmente resultados mediocres y problemas aún no resueltos del siglo XX, además de los retos emergentes del siglo XXI (Brunner, 2001).

Y más aún, cuando los dispositivos de las tecnologías educativas tanto en su estructuración institucional como de adaptación del profesorado a estos nuevos contextos, presupone un uso adecuado de estrategias cognitivas, de modelos conceptuales, y de estrategias metacognitivas (Román, 2005).

### *b) Implicaciones de las TIC para los procesos de gestión universitaria*

Las exigencias derivadas de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje para la universidad como modelo organizativo, suponen una serie de mecanismos burocráticos y administrativos que deben ser desplegados de manera paralela al cambio del rol del docente y el estudiantado. La incorporación de tecnologías de la información a nivel institucional, cobra forma en los espacios universitarios a partir de transformaciones en su modelo de gestión a lo menos en tres áreas orientadas a fomentar el acceso a la información, a saber: información, ordenadores y recursos humanos.

Como señalaría Bustillo (2002), la información en este nuevo contexto debe ser pertinente, dinámica y estratégicamente focalizada, que integre y coordine los diversos elementos institucionales desde la esfera de los procesos administrativos hacia las nuevas aplicaciones de enseñanza-aprendizaje. El nuevo modelo de gestión participa de la era de la información, compartiendo datos, donde las palabras y los números, se transforman en *bits*, voces y videos; pero por sobre todo, procesando las decisiones ajustando el interfaz al usuario y no al revés.

La modificación de la lógica de las estructuras a la dinámica de los flujos, hace transitar a los procesos de gestión y sus atributos, de la conveniencia de tener información, a la imperiosa necesidad de contar con ella y utilizarla de manera apropiada para reducir complejidad. En cuanto a los roles que deben asumir los recursos humanos en este proceso, la concentración en tareas, los cargos en el empleo, los valores individuales, los especialistas aislados, el trabajo manual, el perfeccionamiento de la tecnología, su formación periódica, la garantía del empleo, entre otros, han de ser visualizados como imperativos de adaptabilidad frente a las nuevas complejidades sistémicas.

Es preciso insistir en el hecho que, si las funciones tradicionalmente adjudicadas a la universidad aparecen en la sociedad de la información y el conocimiento en forma generalizada, la evidencia acumulada muestra que las universidades no sólo están obligadas a adoptar una posición activa en relación a su desarrollo sino que están exigidas a diseñar dispositivos que incorporen la capacidad de adaptarse constantemente a los cambios que están ocurriendo en la sociedad. Este tipo de procesos para obtener un anclaje concreto, necesitan disponer de una voluntad amplia, que abarque a todas las instancias que presupone el manejo de una universidad, de lo

contrario, se corre el riesgo de generar una serie de “transformaciones desestructuradas y entrópicas” (Rodríguez, Cereceda y Worlmad, 2001).

En resumen, se plantea la necesidad de generar cambios que tiendan a una más clara concepción y a un mejor funcionamiento de las organizaciones universitarias, las cuales se orienten a procesos más racionalizados, dinámicos y coordinados. Es decir, el nuevo giro del enfoque universitario debe estar dado por el desplazamiento desde los procesos de enseñanza hacia los procesos de aprendizaje institucional.

Cuando los entornos tecnológicos de última generación se aplican a la enseñanza superior, surgen los espacios virtuales, los cuales se constituyen como una posibilidad de enseñanza de nivel universitario accesible desde cualquier lugar y a cualquier hora a partir de la conexión a una red telemática. El uso de la expresión *campus virtual*, sugiere que una vez hecha la conexión a la red, cualquier persona tiene acceso a la información y a toda clase de servicios académicos y no académicos. Y es virtual porque, para conseguir efectos y resultados equivalentes a los de un campus tradicional, no es necesario que exista físicamente.

El camino hacia la “hiperuniversidad”, debería forjar la universidad de nuevo cuño en la medida que ésta cumpla con la función formativa propia de la universidad, liberándose de las limitaciones espacio-temporales. El desanclaje del tiempo y el espacio de los contextos y la lógica universitaria en nuevas y distintas redes reduciendo la dependencia del tiempo y el espacio, abren en la esfera universitaria un campo inédito de ejercicio donde, la utilización de técnicas de comunicación basadas en redes y sistemas informáticos permite una modalidad operativa construida alrededor del concepto de virtualidad de carácter flexible, interactivo, inmediato y personalizado como señaló Ferraté hace más de diez años (Ferraté, 1998).

No obstante, la articulación fructífera entre las oportunidades que abre la sociedad de la información, las TIC y la renovación de los estilos de enseñanza aprendizaje, el potenciamiento de redes de investigación e innovación y producción de conocimiento y su difusión a públicos heterogéneos así como la organización de los servicios y administración universitaria, resulta un proceso altamente complejo, diversificado en grados de avance y profundidad, aún poco investigado y lleno de espacios de divergencia y debate entre los actores

### ***c) La tercera misión de la universidad: entre el emprendimiento y la innovación***

La sociedad de la información y del conocimiento exigen no solo el desarrollo productivo sino que una variedad de instrumentos tecnológicos que orienten a las empresas y científicos, hacia la cooperación en una economía capaz de sustentar el crecimiento a partir de nuevos aspectos materiales, estructuras que organicen la acción y más oportunidades para las personas.

La “nueva economía”, que ha olvidado en gran medida la importancia de anteponer a sus expectativas comerciales y de inversión, una base más amplia y equilibrada, que considere como punto de partida la educación y la extensión de sus posibilidades al

conjunto de la población en el contexto de un cambio cultural continuo. Desde éste ámbito una mirada frecuente entre los especialistas estima que la ciencia y las universidades deberían tomar en consideración seriamente al mercado, pero sin la necesidad de supeditarse a él (Pedreño, 2001).

Las universidades y los organismos gubernamentales se ven en la necesidad de reinventar nuevas relaciones entre el quehacer científico y las empresas, incorporando en las primeras el advenimiento de la cultura del emprendimiento y la innovación; en la medida que la evolución clásica del componente industrial de las naciones, necesita una mano de obra preparada para resolver los desafíos tecnológicos propuestos por este nuevo tipo de economía.

Las bases conceptuales de esta nueva misión que se le impone a la universidad tiene su asidero principal por un lado, en el desarrollo de la enseñanza de las profesiones intelectuales, para tener una mano de obra calificada acorde a los imperativos sistémicos impuestos, y por otro, en el desarrollo de la investigación científica y preparación de los futuros investigadores (Bueno, 2007).

Explícitamente, lo que se ha denominado “*la tercera misión de la universidad*”, se juega en su función emprendedora y de innovación, tornándose así en motor de creación y transferencia del conocimiento diseminándolo en su entorno (Etzkowitz, 2000; Schulte, 2004). La educación superior debe dirigir ese proceso de traspaso generando y orientado innovaciones, creando una política de la cultura científica y, al mismo tiempo, formar a los asesores y gestores científico-técnicos (Bueno, 2007).

La cooperación social entre los sistemas científico-tecnológicos, la sociedad y las empresas son necesarias para concretar las metas de innovación para el crecimiento y desarrollo sostenible de los países, en la medida que las universidades abocadas principalmente al emprendimiento y transferencia de conocimiento sean capaces de generar empleo y riquezas a través de la comercialización tecnológica e incremento de ingresos adicionales a los presupuestos universitarios (Schulte, 2004).

Los desafíos detectados por los especialistas que deben enfrentar las universidades exigen una coordinación intra e inter-sistémica, forjando de modo adecuado mecanismos de cooperación en distintos niveles. Así, la función innovadora que desempeñan la ciencia y el desarrollo y aplicación de tecnología en el desarrollo de los países, aumenta constantemente generando una serie de tendencias entre las que se encuentran:

- Mayor competencia en la diversidad de productos, los cuales generan menores ciclos de vida y respuestas flexibles a las necesidades de los consumidores.
- Celeridad de la innovación continua.
- Aplicabilidad diversificada e intensiva de las nuevas tecnologías (CINDA, 1994; Bueno, 2007).

De otra parte, el desarrollo de la innovación y emprendimiento por parte de las universidades supone el despliegue de una serie de capacidades gestadas mediante la formación de incentivos particulares, el establecimiento de redes institucionales y recursos de información, sumado a la utilización de mecanismos específicos que contribuyan a apoyar la demanda eficaz y de la oferta de elementos tecnológicos. Para muchos que apoyan esta visión, la universidad debe ser capaz de enfrentar los retos que se le imponen desde la sociedad de la información con la lógica del “*management de la empresa*”, determinando de éste modo, cuales son las tecnologías adecuadas, cual es su potencial de asimilación y difusión tecnológica; y cuáles son sus capacidades para adaptarse y generar y difundir tecnología (Pereño, 2001).

El éxito o fracaso de estos procesos en los ámbitos universitarios, se vincula estrechamente con las condiciones educativas y de adiestramiento operativo para generar los adecuados “*spin - offs*” o verdaderas incubadoras de oportunidades de negocios desde las universidades hacia la sociedad. Esta cooperación que en muchos países se ha visto con desconfianza, permite normalmente focalizar el entrenamiento y la provisión de capacidad científica y tecnológica, además de ampliar la comercialización de los resultados de la investigación, multiplicando los beneficios para los diversos actores involucrados.

Si bien las claves del éxito de esta cooperación, al parecer aún no están completamente clarificadas, algunos especialistas han avanzado en detectar factores que mediatizan la interacción. Por parte de las empresas, se ha indicado que rasgos como el tamaño, el sector de actividad, la capacitación técnica de los recursos humanos y la actitud ante la innovación, constituyen aspectos importantes, pudiendo clasificarse en cuatro grandes grupos en lo que a su capacidad o predisposición a colaborar con universidades se refiere:

- PYME de sectores de alta tecnología
- Empresas grandes de sectores de alta tecnología
- Empresas Grandes de sectores maduros
- PYMES de sectores maduros o tradicionales

En tanto, por el lado de las universidades, estas se han clasificado en cinco tipos:

- Académica (centrada en la docencia)
- Clásica (con docencia e investigación)
- Social (que asume papeles activos en la sociedad)
- Empresarial (que busca conocimientos con valor en el mercado)
- Emprendedora (Que utiliza en el Sentido de Clark (1998), el conocimiento como potencial al servicio de su entorno. (Fernández de Lucio, 2000).

Las relaciones entre cada tipo de universidad y las empresas cambian según las características de cada una. Así por ejemplo, la universidad emprendedora, se relaciona sin mayores dificultades con las grandes empresas y PYMES, pertenecientes a los sectores avanzados, puesto que estas organizaciones poseen recursos humanos con buena formación superior, sin mayores barreras de lenguaje y con una preocupación común y estratégica por la (I+D). Con las grandes empresas de sectores maduros el diálogo no es necesariamente fluido, toda vez que a pesar que los ejecutivos poseen alta calificación, no siempre se vinculan con el área tecnológica y detentan escasa sensibilidad para interactuar cooperativamente con el sector universitario. Algo similar ocurre en la relación con las PYMES de sectores manufactureros incluso con las universidades de perfil emprendedor, ya que no poseen personal con formación superior y les cuesta ver la importancia del cambio tecnológico para el éxito de sus operaciones (Ibid.).

### CAPÍTULO III

## TENDENCIAS Y ADAPTACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

*“.. los efectos del mercado ejercen también una influencia en la relación entre gobierno y educación superior. Si las universidades continúan haciendo concesiones al utilitarismo, entonces al no haber ninguna clase de planificación gubernamental, el mercado ha de convertirse en la principal fuerza rectora”* (Wielemans y Vanderhoeven, 1994:83).

El análisis de este tema resulta complejo y hasta cierta medida controversial pues los especialistas aluden a variables de distinta índole: macro-sociales, de orden político, económico, cultural, demográfico y tecnológico, entre otras. A la vez, se enfrentan cosmovisiones fuertemente arraigadas en bases filosóficas y valores muchas veces contrastantes, que incorporan cuotas no despreciables de pasión, tanto entre legos, como entre especialistas y público interesado. Un aspecto que se está tornando fuente de disputas y que, según algunos, contradice el espíritu científico, humanista y cultural que animó el desarrollo las universidades desde hace siglos, se refiere a la tendencia “economicista” y la adopción de orientaciones comerciales en el funcionamiento del sistema universitario.

### 3.1 Adaptaciones del Sistema Universitario a Nivel Internacional

La discusión sobre el asunto en Europa ha girado especialmente en torno a los cambios en educación superior en el marco de diversas formas de acción y reacción del sistema político frente al despliegue de la economía de mercado y la globalización.

Uno de los trabajos que caracterizó las tendencias europeas en la pasada década, es el texto *Prometeo Encadenado, Estado y Educación superior en Europa*, de los destacados especialistas Guy Neave y Frans Van Vught (1994). El texto que reúne aportes de diversos autores, plantea que la autonomía para el cultivo del saber en el marco de la universidad se ha relativizado por la dependencia de la investigación y la formación respecto del mercado laboral. *“Las universidades llegan a ser obedientes, sumisas, se vuelven humildes y se ven reducidas sino ya a la condición de servidumbre, por lo menos a la de mendicidad”* (Wielemans y Vanderhoeven, 1994:79).

La “universidad servicial” y “obediente”, mostraría una tendencia marcada por la pérdida de su identidad, sucumbiendo incondicionalmente a las tentaciones del mercado, relegando algunas funciones clásicas como la responsabilidad crítica del entorno social. Se ha generado como efecto un reordenamiento en las jerarquías de conocimiento y tareas de la universidad, en un marco donde se produce una cierta ganancia de poder pero una notoria pérdida de soberanía y donde es posible generar alta rentabilidad como un nuevo fin legítimo.

Se favorecen así enfoques cada vez más prácticos y unidimensionalmente utilitarios donde prevalece la dimensión de servicio por sobre la del saber. Los estudios humanísticos son especialmente afectados toda vez que se encuentran tensionados, cuando se les demanda ser más útiles y, a la vez, resignar su clásica vocación crítica-reflexiva (Neave y Van Vught, 1994).

Desde posturas tradicionales algunos incluso han “rasgado vestiduras”, especialmente por el surgimiento y relevancia que han adquirido los nuevos *rankings*, y su consiguiente mediatización, para medir la importancia o prestigio internacional de las universidades. Al respecto, Christophe Charle, llega a afirmar para el caso de Francia que “*En la actualidad las universidades son comparables a firmas o marcas que se dividen un mercado de profesionales cuyo valor social se mide en función de la salida laboral y de los salarios que obtienen los premiados con esta “inversión educativa”*” (Charle, 2007:7).

A pesar de las críticas a estos sistemas de clasificación como medios de promoción, otros autores defienden la necesidad de contar con ellos y la seriedad metodológica de los más rigurosos a nivel internacional tales como THES (Times Higher Education Supplement), el World University Rankings y especialmente la Jiao Tong, de Shanghai Academia Ranking (Taylor y Braddock, 2007).

En todo caso la situación no parece ser completamente uniforme, Alemania, muestra matices que expresan una mayor presencia de parte del aparato público, sin embargo, también en este caso, la principal influencia se refleja en la insistencia del Estado en que el sistema de educación superior incremente sus niveles de competitividad y eficiencia (Teichler, 1994).

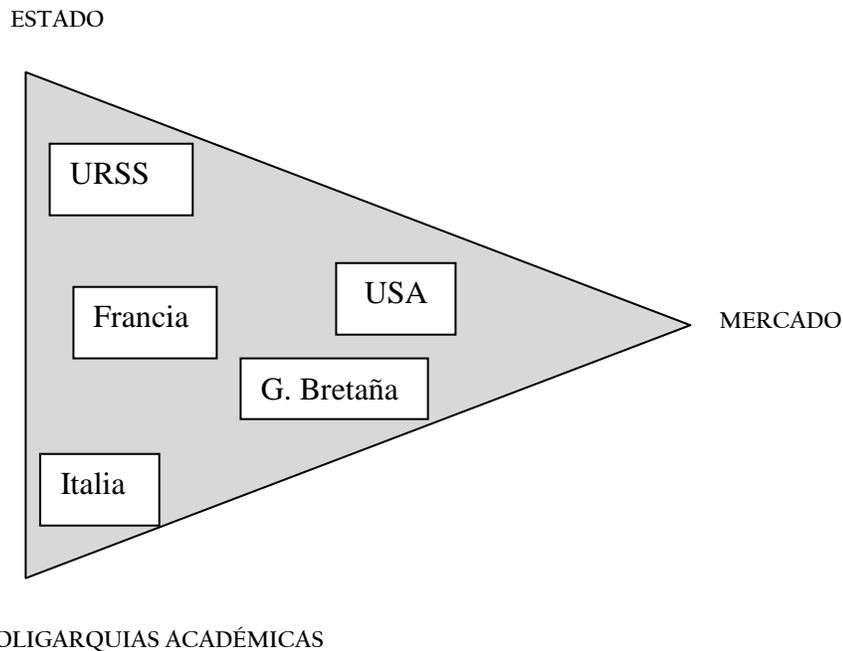
En Finlandia, por ejemplo, hay una tensión no resuelta para la universidad, la que se encuentra en una condición de franca debilidad, presionada entre el Estado y el sistema económico. Los nuevos sistemas de autorregulación que se han impulsado desde finales de los años ochenta en ese país, no han significado que el Estado haya abandonado el rol de coordinador y orientador de la enseñanza superior, por el contrario, actualmente estaría presionando para que las universidades y varios sectores de la ciencia compitan entre sí, pero estas instituciones del saber al parecer no se encuentran en condiciones de tomar ventajas de la situación. Al respecto se ha señalado que “*La nueva estrategia del gobierno corre pues el riesgo de ahogar a las universidades en los brazos del Estado, en los brazos del mercado y en sus modas efímeras...la verdadera salvación debe basarse en un sistema que separe de las universidades las formas de enseñanza puramente destinadas a una rápida salida laboral y los servicios estrictamente orientados al mercado. De lo contrario, existe el peligro de que los mejores aspectos del sistema universitario tradicional finlandés se pierdan en el siglo XXI*” (Kivinen y Rinne, 1994:135).

La constatación del conjunto de estas tendencias que comienzan a manifestarse de manera clara desde la década de los ochenta y han continuado en incremento, significa un desplazamiento en la relación entre el Estado y la universidad en diversos contextos a nivel mundial. Se transita así desde un Estado conceptualizado como “facilitador” y “amigable” hacia un Estado percibido, al menos desde el ambiente universitario, como “interventor” y “evaluativo”.

Ello implicaría una alteración radical en la orientación de las políticas educacionales, que pasan desde una visión centrada en la demanda social, con una coordinación negociada que privilegiaba los intereses internos de las universidades, hacia un control de procesos y productos marcados por una fuerte racionalidad de gestión empresarial sujeta a los requerimientos externos de la industria y el mercado (Neave y Van Vught, 1994; Shuberoff, 2001; Mollis, 2003; Gentili y Levy, 2005).

Desde una perspectiva contraria a las anteriores, una de las propuestas que ha concitado amplia aceptación entre los especialistas es el denominado “triángulo de coordinación de Clark”. Efectivamente Burton Clark, constituye uno de los estudiosos reconocidos a nivel mundial del sistema universitario, con una vasta obra investigativa de amplio alcance durante los últimos treinta años. En lo medular, a partir de un estudio comparativo en diversos países, este autor sostiene que las políticas de educación superior pueden caracterizarse sobre la base de la interrelación de tres fuerzas principales: el Estado, el mercado y las “oligarquías académicas”, las cuales regulan, coordinan e integran los sistemas nacionales formando un triángulo en el cual es posible ubicar las diversas experiencias a nivel internacional, según la específica combinación con que operan las fuerzas antes señaladas (Clark, 1983). Así por ejemplo, según los resultados del clásico estudio efectuado entre 1970 y 1980, la situación del sistema de educación superior internacional de algunos países era la siguiente:

#### MODALIDADES DE COORDINACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO



FUENTE: Clark, 1983

Se configuran entonces tres modelos de coordinación predominantes que regulan los cambios y que constituyen abstracciones de situaciones empíricas determinadas: el modelo de coordinación de la profesión académica, el modelo de coordinación política y el modelo de coordinación por el mercado. En ese sentido el aporte de Clark, permite observar las dinámicas que durante las últimas décadas han adoptado los sistemas educacionales de nivel superior para distintos contextos.

### 3.2 El Panorama Universitario en Latinoamérica y Chile

Teniendo en cuenta la profundidad de las modificaciones acaecidas durante las últimas décadas en América latina y que en gran medida constituyen repercusiones de los cambios observados fundamentalmente en Europa y Estados Unidos, como producto del despliegue de la sociedad de la información, la globalización y la estructuración de los sistemas de aseguramiento de la calidad, variados analistas coinciden en que las universidades de la región han entrado en la “Tercera Reforma de la Educación Superior” (Pérez, 2000; Krotsch, 2003; Rama, 2006).

A diferencia de las anteriores etapas históricas de la evolución del sistema universitario, la primera de las cuales estuvo ligada en gran medida a la dinámica del patrocinio religioso y la segunda, marcada por las luchas por la autonomía universitaria con una fuerte influencia del Estado nacional, la tercera reforma, que se comienza a fraguar desde la década de los ochenta, se vincula con aspectos diversos y complejos. Estos incluyen el incremento de la heterogeneidad social, la diferenciación de la demanda por educación superior, la reducción del aporte estatal, el quiebre del cuasi-monopolio de la educación pública, el fuerte desarrollo del sector privado de educación superior y la globalización e internacionalización de la economía y la educación.

Existe cierto consenso en considerar que estas reformas de la educación superior en la región latinoamericana se han orientado hacia la satisfacción diferenciada de la demanda, en el marco de un conjunto de nuevas condicionantes que presionan por tornar más eficientes los recursos públicos asignados.

Los cambios operados en países como Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela, muestran un conjunto de indicadores, que si bien no se encuentran rigurosamente en todos los casos, dan cuenta genéricamente del sentido de las transformaciones. Entre ellos están:

- Expansión significativa de la matrícula de nivel superior.
- Leyes de educación superior como nuevos marcos regulatorios en escenarios institucionales con tradición de autonomía.
- Diversificación de tipos institucionales (colegios universitarios, institutos, ciclos cortos con certificación y títulos intermedios, nuevas universidades privadas, etc.).
- Diversificación de las fuentes de financiamiento.

- Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y quienes toman decisiones a nivel nacional.
- Alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público.
- Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior y tendencias de mercantilización escasamente controlada.
- Evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas.
- Instancias de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitaria, reformas institucionales y normativas.
- Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad y políticas de incentivo.
- Reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilidad curricular, importación de modelos mediante la adquisición de competencias profesionales. (Mollis, 2003; Perinat, 2004; Rama, 2006; Brunner, 2005 y 2008).

Cabe precisar que, por ejemplo, el crecimiento de la matrícula en la región ha sido espectacular, de 600.000 estudiantes hacia 1960, a más de 8 millones hacia comienzo del siglo XXI. La diversificación institucional tanto vertical como horizontal resulta también altamente significativa, mientras que hacia 1950, existían sólo 75 universidades en la actualidad hay más de ochocientas entre públicas y privadas y casi 5.000 instituciones no universitarias que imparten educación superior.

Estas manifestaciones no se encuentran aisladas en el continente, por el contrario, se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento a nivel global, donde el mercado de trabajo, las corporaciones y los nuevos proveedores, constituyen la fuerza motriz del cambio. Por otra parte, este conjunto de ajustes ya sea que se atribuyan a diversos orígenes o a la globalización como principal variable independiente, se manifiestan más concretamente en un conjunto de contradicciones que se resumen especialmente en las tres siguientes:

- Universidad Pública versus universidad privada
- Administración versus mercado
- Autonomía versus regulación

En cambio, Claudio Rama, Director del Instituto Internacional de UNESCO, considera que las variables que mejor permiten entender las transformaciones de los sistemas nacionales de educación superior en América Latina son: la cobertura, la calidad y el costo. Estas se encuentran altamente correlacionadas en una ecuación educativa y constituyen aristas de un triángulo de equilibrio inestable, que establece una relación entre la cobertura y por ende los criterios del acceso, el nivel de calidad de la enseñanza que determina los estándares y los costos que pautan las modalidades y posibilidades de financiamiento por parte del Estado y los particulares (Rama, 2006).

Como correlato, para muchos intelectuales latinoamericanos comprometidos con una visión académica tradicional, entre las características más perjudicadas se encuentra la autonomía universitaria, la cual tiende a reducirse únicamente a cuestiones como la “capacidad de entregar títulos”, “certificar competencias o habilidades”, “prestar servicios a empresas privadas o al Estado” (Arroyo, 2005; Gajardo, 2005; Villamil, 2005).

Incluso algunos llegan a afirmar que *“El modelo neoliberal, en lo que a universidades se refiere, implica lo siguiente: la universidad establece contratos con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen niveles de excelencia en conocimientos y saberes útiles en mercados, y procuran no rebasar la demanda con sobreofertas de egresados que abatirían los sueldos y empleos”* (López, 2003:41).

En la medida que las prioridades comienzan a desplazarse hacia los intereses del mercado se aprecian otras consecuencias como la “privatización del conocimiento”, modificaciones en la jerarquización de los temas de interés por parte de los investigadores, cambios notorios en la cultura académica, además del hecho que ciertas áreas de investigación son juzgadas en virtud de su exclusivo valor comercial. Ello tiende a generar “académicos-empresarios” y “distorsiones”, que pueden poner en riesgo la necesaria autonomía que ha permitido el avance científico (Naidorf, 2005).

La acción de organismos internacionales ha tenido considerable influencia en el sentido que han adquirido las transformaciones ocurridas en la región. A partir de las investigaciones y recomendaciones efectuadas por el Banco Mundial, los gobiernos de muchos países implementaron una serie de políticas que contribuyeron a la generación de un modelo alternativo de universidad. Este modelo se encontraría más cercano a la forma de coordinación mercantil planteada por Clark, dado que define como unidad de análisis a los sistemas universitarios nacionales y como foco de estudio, la economía política de dichos sistemas (Toscazo, 2005).

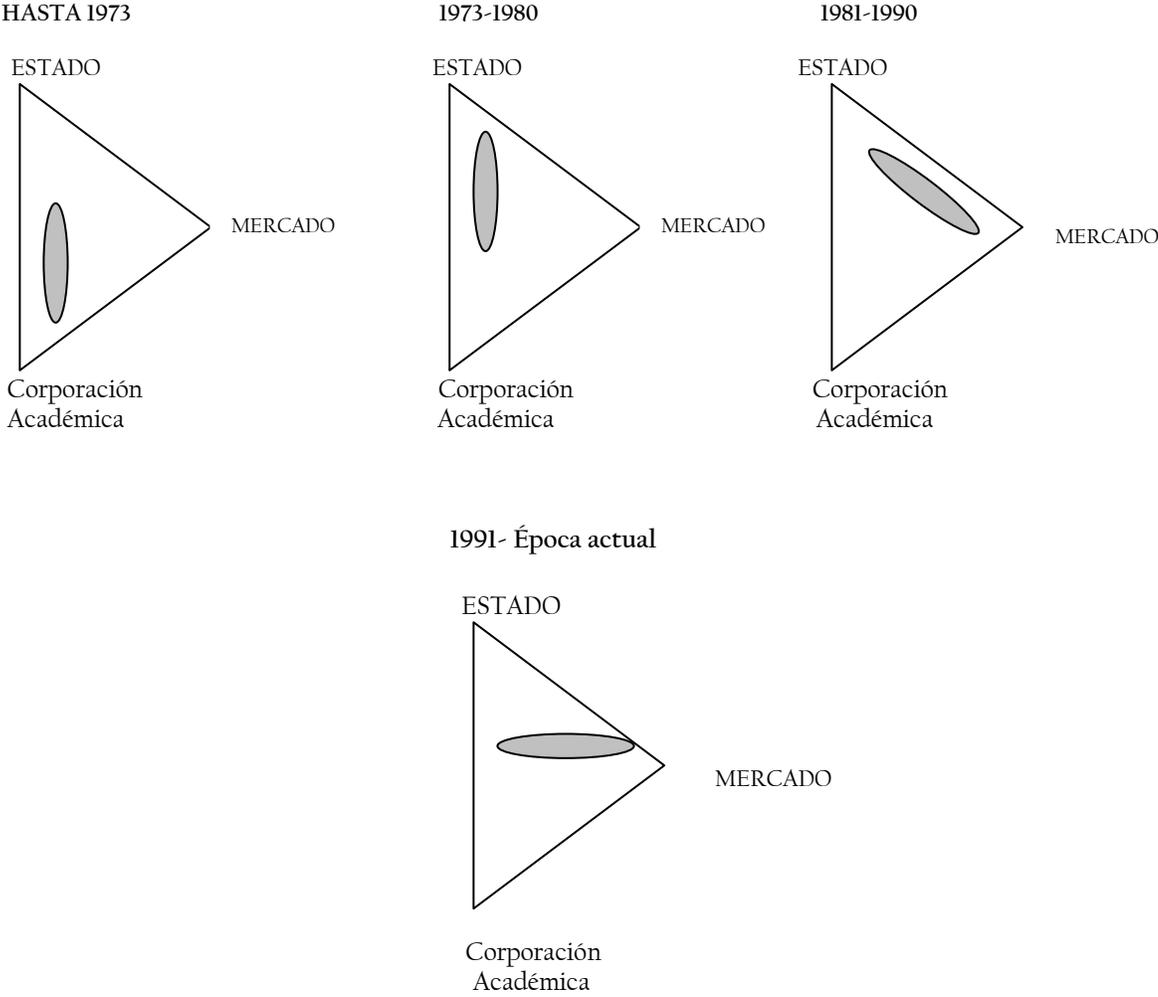
José Joaquín Brunner (2004), aplicando el modelo del “triángulo de Clark” al caso chileno, concluye que se observa desde la década del 70 hasta ahora, notorios desplazamientos en las áreas de coordinación, que implican modificaciones de fondo en las orientaciones de la política pública hacia este sector.

En ese sentido, hasta 1973 habría predominado un arreglo que ubicaba al sistema chileno de educación superior en torno al eje Estado/corporación académica, con predominio de este último, situación que tiende a ser controlada por el Estado entre 1973 y 1980, posteriormente mostrar la influencia gravitacional del mercado, para luego, con la

recuperación de la democracia, generar en el sistema una posición más centrada en el triángulo hasta nuestros días.

Dicha situación se representa gráficamente del siguiente modo:

**CAMBIOS DE COORDINACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO**



Fuente: Brunner, 2004.

En medio de ese estado de cosas, las universidades parecen enfrentar una doble exigencia. Por una parte, deben profundizar la especialización de los procesos formativos, las iniciativas en investigación y el desarrollo de la extensión universitaria, orientándose por determinados criterios axiológicos anclados en la tradición universitaria, que hacen hincapié en el desarrollo del saber y la innovación permanente. Por otra parte, difícilmente pueden no considerar la centralidad y exigencias que impone el mercado, debiendo conciliar la disponibilidad y utilización de recursos escasos con la cobertura educativa y el logro de la calidad.

La utilización generalizada de estrategias de marketing por parte de las universidades tanto tradicionales como privadas, que permiten incrementar el acceso al “mercado de la educación superior”, la utilización frecuente de una nueva semántica que se refiere los estudiantes como “clientes” o que entienden la enseñanza superior como un “producto”, que debe “competir” en un “mercado educativo”, mediante un proyecto “rentable”, constituyen algunas nuevas distinciones de uso frecuente que los planteles de educación superior no realizaban en el pasado reciente.

Voces críticas de este particular devenir, estiman que se observan en Chile programas formativos de “orientación instrumentalista”. Conjuntamente se han profundizado la ortodoxia neoliberal con lógicas de privatización en todo tipo de universidades, demandándoseles eficiencia en el producto educativo y autofinanciamiento, todo lo cual implicaría una “reconfiguración tecnicista” de la fuerza laboral (Austin, 2003).

Cabe señalar, a modo ilustrativo, que durante el año 2007, la inversión de las universidades chilenas por concepto de publicidad ascendió a \$ 19.374 millones, lo que representó un alza de un 26% respecto del año anterior (Diario el Mercurio, 23 de Nov. de 2007). Estos cuantiosos recursos no sólo tienen por objetivo atraer la atención de estudiantes y padres para que decidan su incorporación a determinada institución, sino que según lo declarado por las propias universidades, se relaciona con una estrategia que les permite dar a conocer las actividades que realizan y para ponerlo en términos publicitarios “construir marca” y diferenciarse de la competencia, especialmente para aquellas instituciones que poseen un débil reconocimiento en la opinión pública.

A la luz de estas tendencias, una parte de los especialistas asumen que se enfrenta un cambio profundo en las bases de la educación superior, debido a un agotamiento del sistema, que inevitablemente comienza a dejar atrás su carácter esencialmente público, identificado con el Estado-Nación, con una misión vinculada con el desarrollo, la modernización y la promoción cultural. Todo ello perdió eficiencia y legitimidad, de modo que los sistemas de educación superior se han visto forzados a transitar hacia modalidades descentralizadas de organización y trabajo, más sensibles a las demandas externas, que aceptan un mayor grado de competencia y una participación más variada de diversos agentes (Brunner, 2005).

En cambio otros, no parecen resignarse a que los ímpetus del mercado transformen o limiten la autonomía y el espacio universitario. En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe CRES 2008, efectuada en Cartagena de Indias, Colombia, a la cual asistieron 32 países, se llega a afirmar en la

introducción que: *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado(...). El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad, pertinencia y la autonomía de las instituciones”* (Declaración CRES, 2008:1).

Por otra parte, en el punto primero de dicho documento se establece que *“Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas velando por que ella sea pertinente y de calidad”* (Ibid:2).

Y más adelante en el punto seis, se afirma que *“La educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente”* (Ibid:2).

Resulta un aspecto no menor que la declaración final de CRES 2008, también se aborden de manera eminentemente crítica y se rechace la incorporación de intereses extranjeros en la oferta de educación superior regional.

Estos disímiles postulados, son un indicador que si bien, las transformaciones del sistema de educación superior han sido sin duda de gran escala, no han logrado alinear las visiones de los principales actores involucrados. Podría esperarse en ese sentido, que el devenir futuro no se encuentren exento de una agudización en el debate sobre estos temas y se puedan advertir tendencias que retomen fórmulas de mayor regulación en incluso compromiso Estatal en el sistema universitario en algunas regiones del continente latinoamericano.

## CAPÍTULO IV

### LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Los procesos de certificación y acreditación del sistema universitario poseen como antecedente más lejano la experiencia norteamericana que incluso se remonta al siglo XIX. No obstante, en la época actual el contexto en el que se ubican los procesos de acreditación esta dado por la preocupación por la calidad como objetivo que marca los inicios del siglo XXI, que viene a sustituir el énfasis en la cantidad, que caracterizó el comienzo del siglo anterior (Buendía, 2003).

#### 4.1 La Experiencia Europea

En Europa las primeras iniciativas para contar con mecanismos de coordinación y valoración de la educación superior nacional e internacional, datan de la década de los noventa. En este ámbito puede nombrarse, por ejemplo, el documento sobre Aseguramiento de la Calidad, elaborado por la Comisión Europea en 1998, el cual efectuaba un conjunto de recomendaciones para establecer sistemas de evaluación basados en principios comunes, dando lugar a la creación de la ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education).

El hito más importante ha sido sin duda la firma de la Declaración de Bolonia de 1999, por los ministros de educación de los países miembros de la Comunidad Europea, el cual como se sabe, representa un cambio de trascendencia al introducir por vez primera un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su propósito básico es lograr un sistema educativo de calidad, mediante una formación armónica y acorde con los requerimientos del sistema productivo de los países miembros, constituyendo un proceso que implica a su vez la armonización y labor conjunta entre universidades, centros de enseñanza, instituciones y países (ANECA, 1999).

En la Declaración de Bolonia, se agregaron dos objetivos explícitos que aluden fundamentalmente a informar a los ciudadanos sobre los niveles de calidad respecto de los programas que seleccionan e informar, a su vez, a las autoridades públicas acerca del buen uso de los recursos recibidos. Entre los objetivos implícitos se encuentran además la estimulación del interés por la calidad entre las instituciones universitarias, el de los programas que imparten y el favorecer la movilidad de estudiantes y profesores.

Adicionalmente se recomienda también la organización de programas de estudio en tres ciclos, que deberían asimilar los países firmantes a una estructura común, o al menos intercambiable, antes del año 2010. Por ello se demanda que los sistemas de educación superior incrementen su comparabilidad, su compatibilidad, su transparencia y su flexibilidad, bajo el entendimiento tácito que ello podría alcanzarse, si bien no lo establece explícitamente, mediante un sistema de acreditación (González, 2006).

Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, se generó cierta efervescencia en torno al tema de la acreditación, a la vez que, se han creado diversas organizaciones nacionales e internacionales que elaboran estrategias y proyectos para enfrentar el proceso, además de reuniones periódicas al más alto nivel.

La Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, efectuada en Salamanca en el año 2001, además de reiterar los conceptos de Bolonia, enfatiza la calidad como base y condición fundamental para el logro de la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el EEES, en un equilibrio entre tradición e innovación y entre excelencia académica y pertinencia social y económica.

Estas ideas orientadas al aseguramiento de la calidad, así como otros énfasis particulares en cada caso, se han efectuado con posterioridad en el Comunicado de Praga, 2001, en la Conferencia de Berlín en el 2003, el comunicado de Bergen del año 2005 y la reunión de Londres en el 2007.

En todas estas instancias se reconoce la necesidad de seguir progresando en los mecanismos de cooperación internacional, el desarrollo sistemático de los mecanismos internos y su correlación con la garantía de la calidad externa asegurando el posicionamiento de la comunidad en el nuevos sistema de economía global (González, 2006).

Desde el punto de vista conceptual existen un conjunto de propuestas para concebir, definir, analizar, planificar y llevar a la práctica, políticas y programas de evaluación y acreditación institucional de la calidad, existiendo cierta diversidad en las formas e instrumentos que cada país aplica en su propio sistema universitario y entorno sociopolítico económico particular. Ello deriva en gran medida del hecho que los conceptos de evaluación y de calidad no son unívocos, como tampoco las formas de medirlos y sopesarlos (Estebaranz, 1994; Mestres, 1995; Pérez Juste y otros, 2000; Miranda, 2007).

Si bien el concepto de acreditación proviene del ámbito industrial, la acreditación universitaria posee como objetivo comprobar que los certificados otorgados por las instituciones educacionales cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Constituye entonces una evaluación de los resultados de un quehacer y por lo tanto, exige previamente el desarrollo de criterios y estándares de calidad, lo cual contribuye a que el concepto posea en la práctica diversas definiciones e interpretaciones, especialmente cuando se aplica a regiones, realidades, tipos de instituciones y programas universitarios diversos (Crespo 2003, De Miguel, 2003-2004, Mora, 2005).

No obstante, los debates “esencialistas”, que intentaban entender “por dentro” la calidad, parecen estar dando lugar a concepciones que enfatizan la utilidad y los actores que participan en su definición e interactúan en su realización y concreción (Perellón, 2005).

En Europa como en América Latina, las diversas experiencias pueden considerarse variantes del modelo holandés inspirada en la “Quality Assesment Spiral” de A. Vroeijsstijn (1995), el que se ha constituido en el referente más importante durante los últimos años y que puede sintetizarse en el siguiente esquema:



FUENTE: Mateo, 2001.

La mayoría de los casos que realizan acreditación institucional universitaria poseen como núcleo central una instancia de evaluación interna o también denominada genéricamente como “autoevaluación”, complementada con una fase externa compuesta de la visita de pares evaluadores y la elaboración de un juicio sobre la calidad de los procesos universitarios evaluados, los cuales pueden variar en relación con diversos factores, entre los cuales se encuentran los relativos a las exigencias locales, las decisiones de los organismos nacionales y las decisiones de la propia institución que se somete a dicho proceso.

La evaluación interna considera inicialmente la determinación o nombramiento de un comité, que se aboca a la sistematización de información institucional atinente al proceso, reuniendo indicadores y datos de gestión, procesos y resultados de las actividades evaluadas, a lo cual se incorporan observaciones y valoraciones generadas por los actores relevantes. La autoevaluación debe reunir un conjunto de características típicas que implica apoyarse en evidencias claras de calidad, ser producto de procesos participativos, reflejar los principales consensos de la comunidad universitaria y considerar acciones de mejoramiento orientadas a la superación de los aspectos identificados como las principales debilidades prevalecientes.

Ahora bien, la fase de evaluación externa estipula el estudio de los resultados del informe de autoevaluación por parte de un comité de pares externos a la institución, los cuales son nombrados bajo modalidades diversas, pero habitualmente los distintos países que utilizan el modelo, atienden a consideraciones de experiencia, trayectoria, calidad académica y experticia en el área a evaluar como los principales criterios de selección. Además, siempre se considera una visita “in situ”, que permite obtener información de los principales involucrados en los procesos evaluados, compuesto normalmente por entrevistas con autoridades universitarias, profesores, alumnos, egresados, empleadores, y otros informantes clave, según sea el caso. Con toda esa información el comité de pares, emite a su vez un informe que considera habitualmente las evidencias sobre la calidad de los procesos evaluados, el grado de consenso de opiniones y valoraciones, con el propósito de explicitar las fortalezas y debilidades además de sugerencias para introducir las mejoras correspondientes. Todo lo anterior da origen a un informe final, ratificado por las instancias oficiales, que deberá ser públicamente difundido a toda la comunidad universitaria como al público en general (Mateo, 2001).

En definitiva el panorama general observado implica como principales tendencias en el EEES, la generalización de sistemas de evaluación de la educación superior con el esquema de autoevaluación y de auditoría externa por medio de pares y que considera además un informe de difusión pública. A la vez, países como Holanda, Noruega y España, ya han creado agencias nacionales de acreditación hace varios años (Crespo, 2003).

En el Reino Unido, por ejemplo, el sistema hace hincapié en la utilización de indicadores de rendimiento frente a la evaluación regulada. Mediante la “Academia Audit Unit”, organismo creado en 1990, por la Conferencia británica de rectores, se asiste a las universidades para inspeccionar mediante invitación negociada la calidad universitaria de los centros. En Dinamarca, se crea en 1992, un centro para garantizar la calidad y evaluación de la educación superior, dependiente del Ministerio de Educación, el cual realiza las evaluaciones de los programas de enseñanza y establece las áreas de actuación prioritarias. En Francia, existe el “Comité Nacional d’Evaluation”, organismo autónomo que se encarga de evaluar los aspectos docentes y de investigación pero sin capacidad de reglamentación ni de gestión. Holanda dio origen al sistema de gestión de la calidad a mediados de los años ochenta e implica la obligación de las instituciones de educación superior de efectuar evaluaciones internas en ciclos de seis años combinando con escrutinios externos e informes finales de carácter público. Por otra parte, en 1987, la Asociación de Universidades de los Países Bajos (VSNU), implanta un sistema de control de la calidad de los programas educativos (Bricall, 2000).

La experiencia acumulada muestra que respecto de la función reguladora del Estado, se ha oscilado desde fórmulas que buscan reforzar el papel Estatal en el aseguramiento de la calidad, pasando por estrategias de autorregulación de las instituciones universitarias o de “gobierno a distancia”, como el caso holandés, hasta modalidades que, en lo fundamental, no han cambiado substancialmente el *statu quo* (Brunner, 2007).

Estudios comparados sobre información documental llegan a conclusiones semejantes al establecer las similitudes y diferencias entre sistemas tan diversos como los de Estados Unidos, India, Hungría, Filipinas y Colombia. En el marco de las indagaciones efectuadas por el Instituto Internacional de Planeación Educativa, se compararon alternativas metodológicas de sistemas de acreditación en países con contextos de desarrollo diverso, donde junto con observar ciertas simetrías generales en los enfoques utilizados, los organismos encargados del proceso, su estructura organizativa, la metodología global utilizada, los procesos de autoevaluación y visita de pares, a la vez, se constató heterogeneidad en la definición de estándares, criterios de idoneidad, grado de voluntariedad para ingresar al proceso y los alcances legales de los dictámenes emitidos por las entidades evaluadoras (Martin y Rouhiainen, 2002).

Como puede observarse, si bien el modelo de aseguramiento de la calidad es genéricamente adoptado, en cada país se han desarrollado complejas redes institucionales y normativas, especialmente desde la década de los noventa, que en la práctica, establecen énfasis difíciles de enmarcar en una tendencia única.

A modo de ejemplo, en el caso español los informes emitidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Evaluación (ANECA), muestra un panorama general que indica un conjunto relevante de aspectos. En el plano de las evaluaciones institucionales se destaca que la experiencia acumulada de más de una década y una cobertura de más del 65% de las titulaciones oficiales de grado hasta el momento, ha permitido generar el desarrollo de una cultura favorable a la evaluación y al mejoramiento de la calidad, concretándose en el desarrollo de estructuras técnicas y de soporte que garantizan procesos futuros autónomos de carácter interno. Sin embargo, se advierte sobre la implicación en dichos procesos, la cual se ha circunscrito fundamentalmente a quienes han formado parte de comités de auto evaluación (ANECA, 2008).

Respecto de los resultados obtenidos con la experiencia de agencias externas de evaluación, la evidencia oficial del caso español indica que desde 1995 hasta el año 2009, se han evaluado 2.295 titulaciones oficiales en conjunto con el Consejo de Universidades y 1.357 títulos de magíster y 245 propuestas de grado de doctor por las agencias externas de evaluación, lográndose consolidar no sólo una cultura de la calidad, sino que además una predisposición favorable hacia el escrutinio externo. Adicionalmente se señala como logro la adopción del sistema AUDIT, para el diseño de sistemas de garantía de la calidad y para el caso del profesorado la importante difusión del Programa DOCENTIA, para unificar criterios en cuanto a la evaluación docente además del Programa ACADEMIA, para garantizar la cualificación del personal docente e investigador. No obstante, hacia el futuro cercano se prevé un conjunto de desafíos que enfrentar entre los cuales se encuentra: el problema del seguimiento de los títulos acreditados; los procedimientos para valorar los conocimientos previos de los estudiantes; el mejoramiento de los procedimientos de evaluación del profesorado y su convergencia con los criterios de contratación; la adecuación del espacio europeo de educación superior al Espacio Iberoamericano de Conocimiento y el incremento de los niveles de comunicación con el medio, haciendo partícipe a la sociedad de los logros de las universidades (ANECA, 2009).

Especialistas más críticos advierten, sin embargo, que la utilización simultánea de procedimientos de evaluación institucional y de sistemas de acreditación externa, no serían siempre compatibles. En esa línea, se ha afirmado que, si bien poseen elementos en común, ambos medios responden a lógicas distintas con propósitos y fines diversos, además de conducir a modelos para la promoción también diferentes. Estaríamos ante una encrucijada de difícil solución, pues en la actualidad los gobiernos y las sociedades impulsan a evaluar las instituciones y programas universitarios con modelos centrados sobre la acreditación externa, pero la mayoría de las universidades no tendría completamente incorporado previamente los procedimientos de autorregulación interna. En consecuencia, la necesidad de cumplir con la norma y su obligación resultan inadecuados para promover mejoras, pudiéndose generar cambios pero no verdaderas innovaciones (de Miguel, 2003-2004).

#### 4.2 La Acreditación Institucional en Latinoamérica

La preocupación por la calidad se observa en América Latina desde los años setenta, en el marco de reformas de la educación superior, aunque su vinculación con procesos evaluativos y generalización en el continente, constituye una tendencia más nítidamente definida hacia mediados de los años noventa.

El desarrollo de esta temática estuvo vinculada inicialmente al surgimiento de nuevos proveedores privados junto a un cierto cuestionamiento a la legitimidad y calidad de la nueva oferta educativa. Con el inicio del nuevo siglo, surge un interés general por el tema de la acreditación en continente como consecuencia de la centralidad de la educación en el marco del despliegue de la sociedad de la información y el conocimiento y su rol estratégico en el desarrollo de los países.

El exponencial aumento de los procedimientos de acreditación puede ser ilustrado con el hecho que de ocho naciones que contaban con procesos de aseguramiento de la calidad en 1991, se pasa a más de 120 agencias miembros de INQAAHE (Internacional Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education), en más de 70 países en el año 2008 (Pires y Lemaitre, 2008).

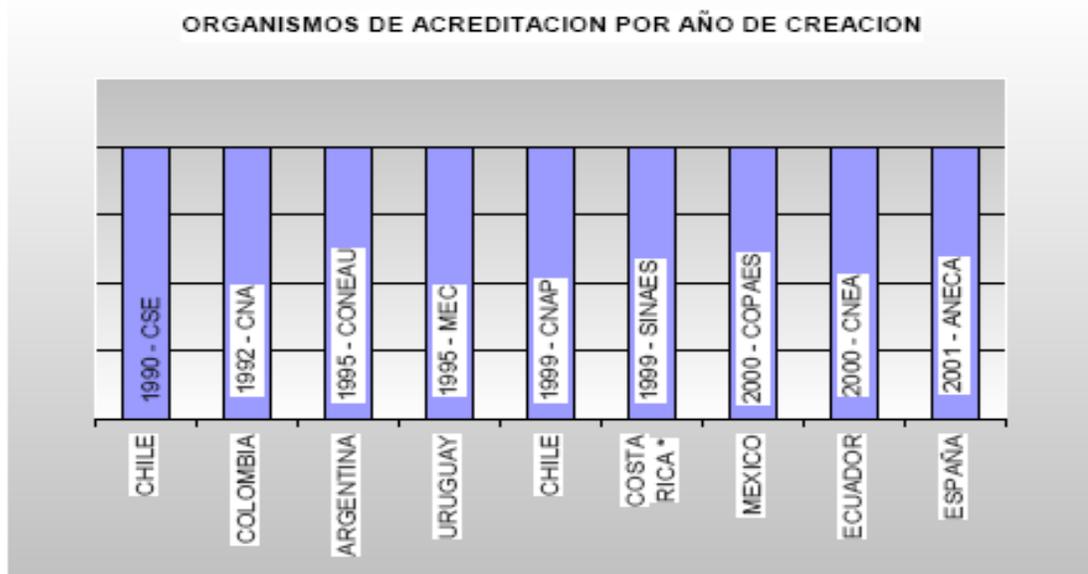
Esta etapa, que ha sido calificada como un “giro hacia la autonomía evaluada”, implicó no sólo un proceso de descentralización, sino que además, la instalación de una suerte de “utopía legitimadora”, acompañada de un eje de transformación que ya no consideraba a las estructuras académicas o la pura orientación de las universidades, como ocurría en las anteriores reformas, sino que se actuará sobre la lógica misma del sistema con una mayor presencia de diversos organismos y agendas externas (Krotsch, 2003).

En Latinoamérica todo el proceso de cambio estuvo acompañado, a su vez, por una diversificación y aumento de la oferta educativa hacia modalidades privadas de gestión, cambios en la legislación y reformas del sistema educacional y la recepción en el continente de la centralidad y preocupación por la calidad de la educación y su capacidad para enfrentar los cambios sociales mediante la innovación continua (López, 2003).

A pesar de lo anterior, no prevalece una visión unitaria, por el contrario, existen dos concepciones contrapuestas, una que pone énfasis en criterios “productivistas”, que pretende la unificación de los modelos y otra que defiende la identidad de los sistemas nacionales en relación con su historia y organización social. En América Latina prima esta segunda visión, que enfatiza la importancia de desarrollar modelos nacionales y centrar los procesos de aseguramiento de la calidad en agencias locales (Pires y Lemaitre, 2008). Este nuevo marco, no significa necesariamente la pérdida de centralidad del Estado en el sistema de educación superior, al parecer, todo indica más bien un cambio de su rol en un nuevo escenario socioeconómico y político (García, 2003).

Por el contrario, durante la última década, según lo muestran los datos disponibles, en la mayor parte de los países latinoamericanos se han desarrollado nuevos roles del Estado, encaminados al diseño de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), mediante una institucionalidad que respetando la diversidad, la autonomía de los planteles, los fuertes cambios operados en mercado y las futuras exigencias de la globalización, aseguren la calidad mediante la eficiencia, la imparcialidad y la transparencia (Brunner, 2001, 2005).

Esta dinámica ha dado como resultado el desarrollo reciente de Agencias de Aseguramiento de la Calidad, en la mayor parte de los países, que si bien presentan ciertas diferencias y peculiaridades, en todos los casos *“se caracterizan por basarse primero en una autoevaluación interna, luego una evaluación de pares académicos y finalmente en una acreditación externa realizada por estas agencias públicas”* (Rama, 2006:149).



FUENTE: Revelo, 2002

Los organismos que cautelan la calidad educativa, constituyen en la región latinoamericana una nueva entidad, desconocida en el sistema universitario tradicional y que comienza a cumplir un rol de verdadero “regulador académico”, al establecer, por ejemplo, niveles mínimos de calidad, criterios para autorizar el funcionamiento institucional, guías y procedimientos de gestión, entre otras exigencias (AAVV, 2004). Así el mercado libre de la educación superior privada se encuentra “acotado” y “regulado” en diversa proporción e intensidad por nuevas políticas estatales (Rama, 2006).

Adicionalmente el aseguramiento de la calidad se ha relacionado con el establecimiento de indicadores, que refuerzan ámbitos de poder y regulación. Tal como afirma Buendía *“En todos los niveles de la enseñanza, el concepto de calidad educativa, desde los órganos de poder político e incluso desde algunos ámbitos universitarios, va vinculado a indicadores, cuanto más cuantitativos mejor, respaldando las decisiones con estudios que avalan la necesidad de establecer la financiación de los Centros, en función de la consecución o no de tales estándares. Esto ha rodeado el concepto de evaluación de una aureola de “poder” y le ha dado un valor añadido que no hay institución educativa que no se proponga instalar la cultura de la evaluación del Centro como un bien a conseguir”* (Buendía, 2003:93).

El desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación no es parejo en la región latinoamericana. Hay países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México que exhiben sistemas más desarrollados y afianzados, mientras otros como Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Venezuela y gran parte de los países de Centroamérica y el Caribe, manifiestan modelos en una fase de consolidación (Pires y Lemaitre, 2008).

Entre los principales impactos observados como producto del funcionamiento del sistema vigente de aseguramiento de la calidad en el continente, se han identificado los siguientes efectos relevantes:

- La creación de una cultura de la calidad a nivel institucional, que se ha traducido en un mayor grado de responsabilidad de los actores involucrados y un compromiso que incluye mecanismos idóneos, cuentas públicas y una “autonomía responsable”, que combina la libertad académica con la responsabilidad social.
- Se ha mejorado la planificación universitaria para dar cuerpo a los proyectos, fines y propósitos institucionales, profesionalizándose la gestión de la calidad mediante el desarrollo de indicadores y optimización de los recursos internos como externos obtenidos.
- Se han generado reformas curriculares tendientes a mejorar la oferta educativa y facilitando la reflexión e interacción entre los académicos.
- El contacto con pares evaluadores nacionales e internacionales y asociaciones entre agencias ha fortalecido la cooperación internacional y han propiciado la homogenización de criterios para el intercambio de profesionales en la región.

- Se detectan avances importantes en los sistemas de información pública, transparentando la gestión institucional y la utilización de los aportes públicos.
- Todo ello va en beneficio del estudiantado y de la sociedad en general, garantizando las condiciones de operación de las universidades, identificando fortalezas y debilidades para quienes postulan y asegurando la confiabilidad de los egresados que van al mercado de trabajo (González, 2005).

Así y todo, subsisten un conjunto de desafíos pendientes. Las actuales políticas de evaluación de la calidad, que vienen a ser un reemplazo de la “vieja planificación”, cumplen un rol no fácil de discernir en la medida que *“la fijación de estándares supone una forma de control ahora ex-post-facto de los procesos”* (Krotsch, 2003:151).

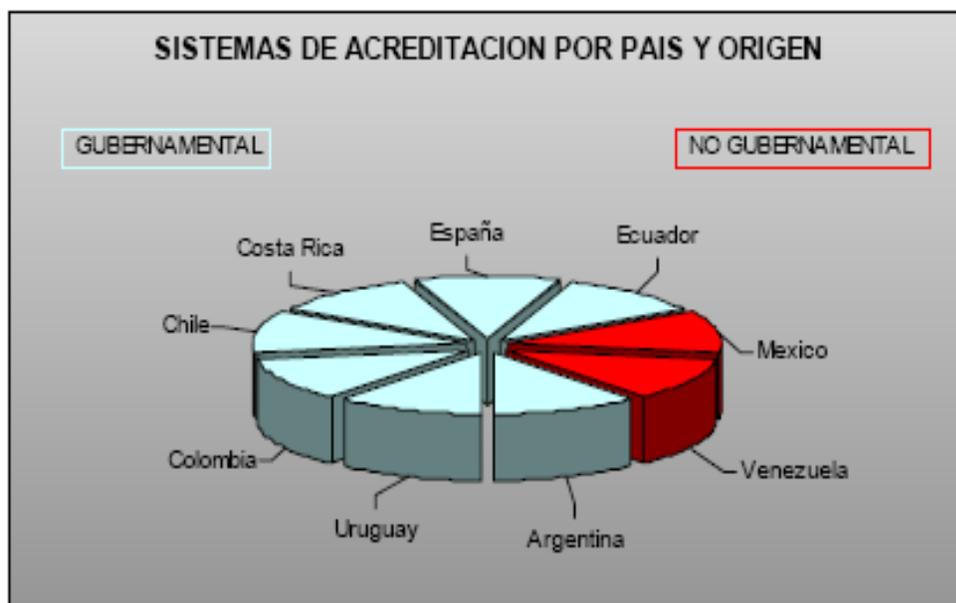
Se reconoce que durante los últimos años las tensiones planteadas inicialmente entre “autonomía universitaria v/s evaluación”, se han ido superando y actualmente se ha generado cierta maduración en torno al aseguramiento de la calidad. Ello ha permitido que los procesos de acreditación institucional posibiliten en varios países como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias, tendiendo adicionalmente, a una mayor homogeneidad de los niveles de calidad (Lémez, 2002).

En cambio, otros especialistas de la región estiman, que aún no se ha logrado institucionalizar una verdadera “cultura evaluativa” y tampoco generado modelos estables y extendidos para evaluar su impacto. Además, se enfrenta el riesgo de marginación de la economía mundial en la medida que los sistemas de educación superior no se encuentran preparados para capitalizar los avances sobre la base de la creación y el uso del conocimiento y la información (Miranda, 2007).

Otras restricciones se relacionan, con la complejidad de los procesos de acreditación y la necesidad de proporcionar evidencias suficientemente convincentes a un variado espectro de actores interesados, respecto de los ajustes entre los propósitos declarados por las instituciones de educación superior y la urgente necesidad por superar las formas tradicionales de certificar la calidad de los procesos universitarios.

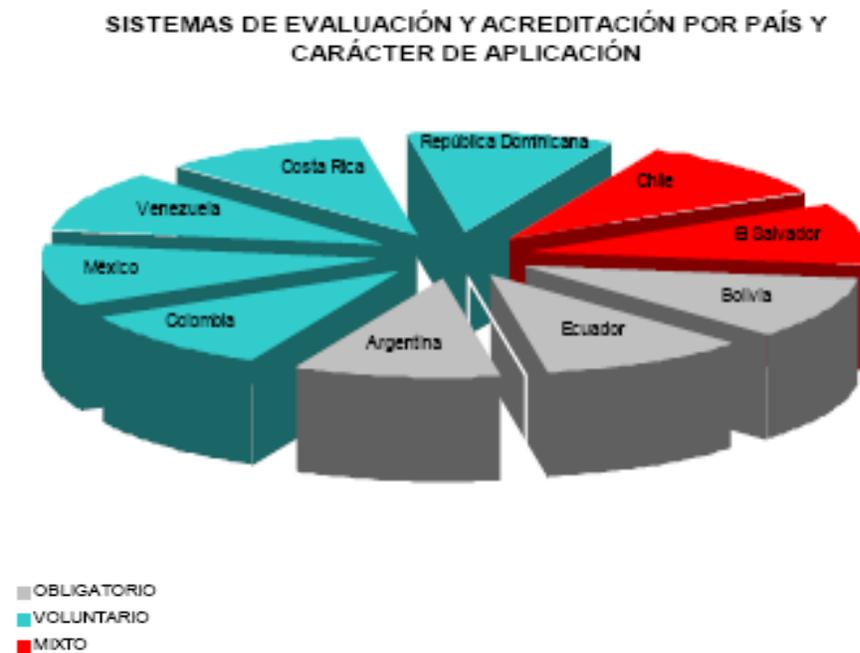
Los análisis comparativos en la región evidencian una diversidad en los regímenes de de acreditación vigentes, especialmente en cuanto a su dependencia. Mientras algunos se organizan sobre la base de agencias públicas pero autónomas del Estado (Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Puerto Rico), existen otras, que presentan dependencia directa (Argentina y Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México, República Dominicana, Uruguay), así como también completamente privadas (Panamá, Chile y Puerto Rico).

También se constata, en varios casos, filiaciones respecto de instituciones de Educación Superior (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay) y también la presencia de varias alternativas de dependencia al interior del mismo país. Por lo tanto, un riesgo aún presente en Latinoamérica deriva de la tendencia a que distintas instancias de un mismo sistema ejerzan papeles y funciones superpuestas o tendencias caóticas, generando recargas excesivas e innecesarias, además de pérdida gradual del compromiso de los actores involucrados (Pires y Lemaitre, 2008).



FUENTE: Revelo, 2002.

A su vez, la legislación en la región no es homogénea en cuanto a la obligatoriedad o independencia de las instituciones de educación superior ya sea para someterse a las normas vigentes en cada país, emprender voluntariamente procesos de acreditación o eventualmente emprender acciones que responden a un sistema mixto (Inga y Silva, 2005). Un panorama general de este aspecto se observa en el siguiente gráfico:



Fuente: Inga y Velásquez, 2005

Las agencias latinoamericanas de acreditación en tanto, desarrollan sus funciones orientadas por distintos propósitos. En ciertos casos incluyen en sus objetivos el licenciamiento, la evaluación de condiciones mínimas o la autorización de funcionamiento (Chile, Colombia, Argentina). En otros, se centra la atención en la acreditación de carreras o programas, la cual puede ser voluntaria u obligatoria (Costa Rica, Colombia, Chile, Paraguay). Incluso se presenta la evaluación del aprendizaje mediante exámenes de egreso a los estudiantes de pregrado (Colombia y Brasil). Otra tendencia interesante la constituye la acreditación de agencias acreditadoras como ocurre en México y recientemente en Chile y Argentina (Pires y Lemaitre, 2008).

Según una comparación en 14 países de Iberoamérica, la mayoría de los sistemas de acreditación operaban mediante estándares de calidad básicos y sólo una minoría (Colombia y México), aplicaban criterios de óptima calidad, aunque todos funcionaban sobre conceptos generales del mejoramiento de la calidad (Revelo, 2002).



FUENTE: Revelo, 2002.

Del análisis comparado de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, especialmente recogiendo la experiencia Latinoamericana, se considera que su pertinencia y eficiencia, depende de los siguientes aspectos:

- La necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias aunque no menos rigurosas de calidad, que den cuenta de la diversidad de instituciones, estudiantes y demandas.
- La necesidad de enfatizar resultados, sin olvidar insumos y procesos.
- El profesionalismo de los evaluadores, incluyendo evaluadores extranjeros.

- La vinculación del proceso con otras políticas e instrumentos de apoyo, regulaciones y financiamiento.
- La consolidación de los procesos de acreditación para hacerlos menos vulnerables a los cambios y reducir el riesgo de su pérdida de legitimidad.
- La búsqueda de mecanismos sustentables para la acreditación, que permitan conservar los beneficios de la acreditación y al mismo tiempo reducir el costo de los mecanismos tradicionales de evaluación (Pires y Lemaitre, 2008).

En definitiva, el cumplimiento de la finalidad última del sistema de evaluación y acreditación alcanzando la promoción de la calidad educativa, requiere el cumplimiento de papeles y funciones complementarias entre el Estado, las agencias públicas o privadas y las instituciones de educación superior.

Pero las posibilidades de alcanzar un espacio latinoamericano de educación superior, en términos de emular en nuestro continente lo ocurrido en Bolonia, se ve aún distante. Ello deriva de diversas condiciones históricas, así como de factores contingentes en distintos niveles. En primer lugar no existe un espacio común, político, económico, monetario o de conocimiento al cual apelar, por el contrario, prevalece una situación de “continente-archipiélago”, unida por la geografía pero profundamente separada por todo lo demás. Por otra parte, los gobiernos no están en condiciones de reunirse y tomar decisiones estratégicas de largo plazo porque los sistemas políticos poseen escasa injerencia en un sistema de educación superior que adquirió fuerte autonomía durante todo el siglo XX (Brunner, 2008).

#### 4.3. La Acreditación Institucional en Chile

El proceso de fomento de la calidad de la educación en las instituciones de educación superior en Chile presenta una trayectoria de corta data, que es posible rastrear especialmente en sus fuentes legislativas e institucionales y que aún no dispone de un cúmulo suficiente de información. Las bases de datos específicas sobre el tema se encuentran en proceso de desarrollo, actualización e integración, si bien su accesibilidad ha mejorado durante los últimos años.

Es importante destacar que el sistema chileno de educación superior comprende instituciones estatales e instituciones privadas dependientes e independientes, según la clasificación internacional de las instituciones educacionales (OECD, 2007). La gran mayoría de las instituciones (88% del total), pertenece a la categoría de instituciones privadas independientes. Entre éstas, la casi totalidad de las universidades goza de plena autonomía (Brunner, 2007).

Desde 1980 y bajo el régimen militar se implantó un modelo de economía de mercado, que también incluyó la apertura a nuevos actores privados de educación superior, mediante una serie de cambios legislativos. En virtud de dichas modificaciones, se instauró un marco institucional con bajas barreras de entrada para proveedores independientes y paralelamente se limitó el radio de acción geográfico de las dos

universidades estatales preexistentes. Durante las primeras dos décadas el nuevo sistema de educación superior funcionó con escasas exigencias de información, control de calidad y rendición de cuentas (Brunner, 2007).

Podría decirse que el sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de 1981, año en que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación de las fuerzas armadas.

Los cambios legales permitieron, además, la creación de instituciones privadas, las cuales han alcanzado un total de 45 hasta el año 2008, las cuales se sumaron a las 25 que se denominan “tradicionales”. Existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones civiles de la educación superior, lo cual marca un grado de heterogeneidad del sistema. Así, las universidades pueden ser públicas o privadas pero todas deben ser corporaciones sin fines de lucro, en cambio, los institutos profesionales y los centros de formación técnica (CFT), son instituciones privadas y pueden ser organizaciones orientadas a la ganancia económica.

A finales de los años ochenta, en el último día del régimen de las fuerzas armadas, se promulgó la ley 3.542, que configuro una serie de cambios institucionales concordantes con incorporación del país a la estrategia neoliberal de desarrollo, cuya expresión más directa sería la instauración de la Ley N° 18.962, también conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Como consecuencia, se redujo de manera drástica el financiamiento directo a las instituciones estatales y privadas, se impuso a las instituciones educacionales la obligación de cobrar aranceles de matrícula que debían reflejar el costo real de impartir los diferentes programas, se favoreció una política de financiamiento de la demanda (pero con reducidos recursos destinados para este efecto) y se crearon nuevos instrumentos de carácter competitivo para el financiamiento de la investigación (Brunner, 2004, 2005).

Posteriormente y con el advenimiento de la democracia, se forja el programa de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación superior (MECESUP), en 1998. Dicha iniciativa da comienzo a una fase del sistema que pone el énfasis en los procesos de autorregulación y compromiso institucional, aun cuando no se alteró el sistema de intercambios competitivos. Sus líneas estratégicas de fortalecimiento se orientaron a consolidar la base institucional diversificada del sistema, la expansión de la matrícula en consonancia con las metas económicas, el aseguramiento de la calidad y equidad de la provisión, y el perfeccionamiento del marco legislativo, a razón de crear un orden de regulaciones públicas, acorde a los nuevos tiempos.

Las instituciones encargadas de velar por el aseguramiento de la calidad son: el Ministerio de Educación (que debe recibir los proyectos de nuevas instituciones a razón de autorizar su puesta en marcha), el Consejo Superior de Educación (encargado de evaluar y realizar seguimiento a los institutos profesionales y las universidades durante a lo menos seis años hasta que logren su plena autonomía), la Comisión Nacional de Acreditación de

Programas de Pregrados (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de los programas de Posgrados (CONAP), los cuales se encuentran facultados para implementar formalmente en el país un sistema de acreditación de programas y estándares de calidad al conjunto de la educación superior del país.

Para implementar un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, se recogen experiencias de instituciones extranjeras y la participación de los actores relevantes dentro del contexto institucional pertinente (pares de instituciones autónomas externas que ofrecen la carrera que se somete a proceso de acreditación, tanto del medio profesional interno como externo). De éste modo CNAP, brazo operativo de la articulación de éstas lógicas a nivel de pregrado, crea comités técnicos evaluativos para verificar el proceso de aseguramiento de la calidad institucional, el cual ha permitido la aparición de varios tipos de jerarquización de las universidades. Por su parte CONAP, homólogo de CNAP, pero a nivel de postgrado, realiza lo propio con la verificación de los mecanismos de aseguramiento para el caso de los programas de magíster y doctorado.

El mecanismo impuesto por CONAP para llevar acabo tal empresa se fija en dos procedimientos opcionales:

- 1) una autoevaluación con auditoría académica externa de la CONAP, la cual se expresa mediante la emisión de un informe y emite una resolución al terminar éste y
- 2) una evaluación externa tradicional efectuada también por la CONAP, pero que se inserta solo en la lógica nacional.

Recientemente, el Consejo Asesor de la Educación Superior, creado por disposición del gobierno con el fin de recibir propuestas de política para este sector, luego de constatar que Chile *“ha transitado desde un sistema de educación superior elitista y homogéneo, con financiamiento estatal, a uno masivo, diversificado y que se financia, ante todo, con recursos privados distribuidos mediante mecanismos de mercado”*, propone *“mejorar su regulación a fin de asegurar que el sistema, sin desmedro de su diversidad, converja con los objetivos de bienestar social”* (Consejo Asesor para la Educación, 2007).

Se sugiere mejorar los requisitos de entrada y de mantención en el sistema de educación superior. Para ello plantea: (A) perfeccionar el sistema de reconocimiento oficial de las instituciones privadas independientes, haciendo más rigurosos los requisitos para obtenerlo, especialmente en cuanto a los insumos disponibles para brindar educación; (B) hacer más explícitas las condiciones para obtener el licenciamiento, introducir mejoras al sistema de acreditación, a fin de asegurar la imparcialidad de las agencias que en él participan, eludir los conflictos de intereses, asegurar la publicidad de sus deliberaciones y fomentar la inclusión de todas las instituciones en el sistema; incentivar la práctica de la acreditación y establecer consecuencias relevantes para las que no la obtengan y (C) establecer deberes exigibles para el Estado y las instituciones en materia de información al público (Brunner, 2007).

En suma, los siguientes cuadros sintetizan el marco legislativo que regula el actual sistema de educación superior en Chile en cuanto a los aspectos generales, de financiamiento y de orden institucional:

### Normativas que Regulan el Sistema de Educación Superior en Chile

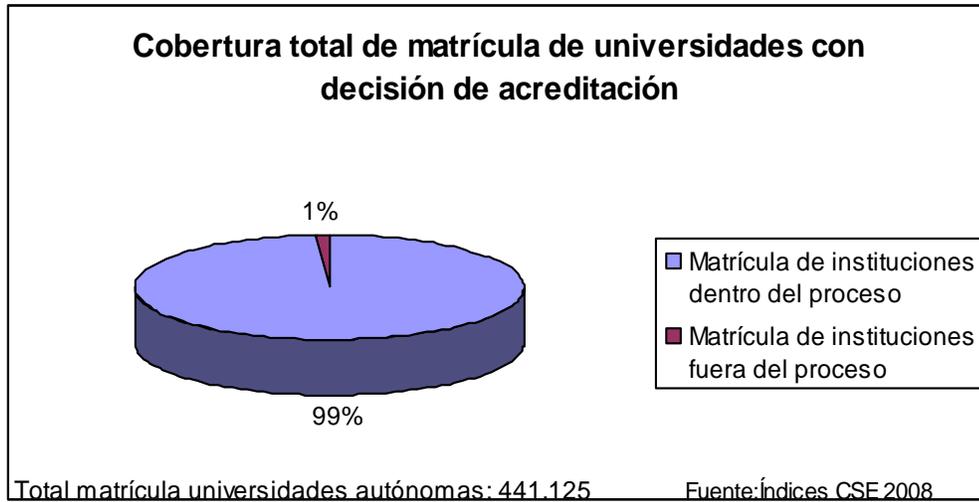
NORMAS MARCO	• Ley N° 18962, Orgánica Constitucional de Enseñanza
	• DFL 1, Fija normas sobre Universidades
	• DFL 5, Fija normas sobre Institutos Profesionales
	• DFL 24, Fija normas sobre Centros de Formación Técnica
	• DL 3631, Fija Normas sobre Universidades
NORMAS SOBRE FINANCIAMIENTO	• Ley 20.027, Establece Normas para el financiamiento de Estudios de Educación Superior
	• DFL 4, Fija normas sobre financiamiento de Universidades
	• Ley 19287, Modifica ley 18591, y establece normas sobre fondos solidarios de Crédito Universitario
	• Ley 19899, modifica ley 19848
	• Decreto N° 95, de Educación, Aprueba reglamento ley 19848
	• Ley 19765, Modifica ley SENCE
	• LEYES 18591 y 18768
NORMAS INSTITUCIONALES	• Ley 16746, estatuto orgánico CONICYT
	• DFL 2, estatuto orgánico Consejo de Rectores
	• Ley 18956, reestructura el Ministerio de Educación
	• Ley 19074 autoriza ejercicio profesional a personas que obtuvieron título en extranjero

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2005)

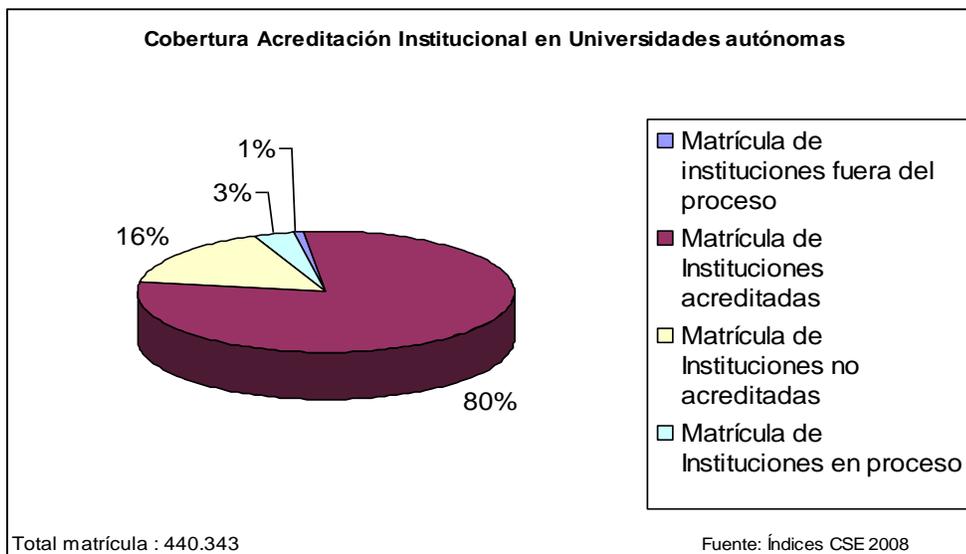
Entre los últimos cambios de carácter específico se encuentra el efectuado en el año 2006, mediante la Ley 20.129, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Dicha normativa asigna al sistema las funciones de información, de licenciamiento de Instituciones nuevas de Educación Superior, de Acreditación Institucional y de Acreditación de Carreras o Programas de pregrado y postgrado. En términos institucionales el sistema será coordinado por un Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En ese marco surge el organismo principal que gestionará el sistema, la denominada Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que posee un carácter público y autónomo con patrimonio propio y que reemplaza al anterior organismo (CNAP) (Ministerio de Educación, Art. 4, Ley 20.129).

Al nuevo organismo CNA, le corresponde como principal función verificar y promover la calidad de las Instituciones de Educación Superior y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Los procedimientos de Acreditación Institucional deberán efectuarse por convocatoria pública, aplicando los criterios y procedimientos establecidos por la anterior estructura CNAP, pero que mantienen vigencia para los actuales procesos, seleccionando pares evaluadores, estableciendo los convenios de acreditación respectivos

para llevar a cabo los procesos de evaluación institucional y efectuando los juicios de acreditación correspondientes. Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos podrán someterse a procesos de acreditación institucional ante la CNA de forma voluntaria, los que tendrán por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo (Ministerio de Educación, Artículo 15, Ley 20.129).



Si bien la ley consagra la voluntariedad del proceso, hasta el año 2007, se han presentado un total de 44 universidades en todo el país al proceso de acreditación institucional entre privadas y tradicionales. Esta tendencia en crecimiento se ha visto directamente relacionada con las condicionantes que establece el sistema de acceso al crédito universitario, restringido únicamente a aquellas instituciones que obtengan la acreditación. En el mismo sentido, al año 2008 ello representa el 99% del total de la matrícula. Por otra parte, el porcentaje de la matrícula de instituciones ya acreditadas en el país representa el 80% del total.



Constituyen según la Ley 20.129, áreas obligatorias de acreditación Institucional las de Gestión Estratégica y de Gestión de la Docencia de Pregrado. En tanto, se establece que constituyen áreas opcionales, la Investigación, la Docencia de postgrado y las Vinculación con el medio externo a la universidad.

Entre los aspectos centrales que consideran las actuales normativas establecidas por CNA para acreditar la Gestión Institucional se encuentran los siguientes:

#### GESTIÓN INSTITUCIONAL

- Diagnóstico estratégico de la institución, tomando en consideración elementos internos y externos.
- Establecimiento de prioridades institucionales a mediano y largo plazo.
- Traducción de esas prioridades a la formulación y puesta en práctica de planes de desarrollo.
- Verificación del grado de avance hacia las metas establecidas.
- Utilización de los resultados de la verificación para ajustar metas, acciones y recursos
- Capacidad de análisis institucional y de manejo de información para la gestión (CNA, 2007).

Mientras que para la docencia de pregrado se ponen énfasis en los siguientes:

#### GESTIÓN DE LA DOCENCIA

- Diseño y provisión de carreras y programas.
- Proceso de enseñanza.
- Calificaciones y dedicación del personal docente.
- Recursos materiales, instalaciones e infraestructura, a la progresión de los estudiantes.
- Seguimiento de egresados (CNA,2007)

A su vez la CNA, dispone de un conjunto de criterios y orientaciones para guiar la labor de los equipos de evaluadores externos, los cuales se encuentran en un amplio conjunto de instructivos y guías. A modo de panorama general entre los principales aspectos que se recomienda tener en cuenta están los siguientes:

- Equilibrio entre casa central y sedes, en relación con tamaño relativo.
- Profesores de jornada completa con grados académicos y experiencia.
- Infraestructura y equipamiento.
- Áreas y años de acreditación institucional y acreditación de carreras de pregrado, programas de postgrado.
- Nº de académicos de jornada completa con grado de Doctor o Magíster y su productividad científica por cada carrera o programa.
- Infraestructura física y equipamiento disponible por cada sede o centro.
- Porcentaje de deserción y permanencia por carrera y programa.

- Porcentaje de empleo de los egresados, tiempo necesario para la colocación en el primer empleo, renta promedio del empleo a los 2 años, 5 años y 7 años (CNA, 2007).

Durante el año 2008, se ha trabajado en los términos de referencia para licitar un proyecto de sistema de información sobre la calidad de la educación superior. Se trata de un proyecto destinado a establecer un sistema de información sobre la calidad e indicadores institucionales y de programas, recogiendo la experiencia internacional de países pioneros en el tema. Ello en vistas a satisfacer el requerimiento legal que establece que *“Corresponderá al Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior...”* (Ministerio de Educación, Art. 9 Ley 20129).

En todo caso, desde la perspectiva de la CNA, se estima que mas allá de las regulaciones que puedan ser consagradas legalmente, los resultados finales del proceso de mejoramiento de la calidad siguen descansando en las propias universidades, puesto que el foco de la acreditación institucional está puesto en la autorregulación, de forma que la evaluación toma en especial consideración la autonomía de cada institución (Rodríguez, 2009).

Frente a la normativa jurídica vigente y la economía política de los sistemas de educación superior presentes en el país, considerando además la proporción relativa de la matrícula en instituciones privadas (dependientes e independientes), dentro del total de la matrícula de educación superior y la proporción relativa del gasto total en educación superior proveniente de fuentes privadas, el sistema de educación chilena ha sido calificado especialmente por su privatización o “privatismo”.

En esos términos, sus características principales se articulan en función de un intercambio competitivo dentro de tres esferas de mercado, a saber: un mercado de consumidores, un mercado laboral de posiciones académicas y un mercado de prestigios institucionales. En el primero, el “alumno-consumidor”, escoge con amplia libertad el pago de una carrera a través de becas y créditos con subsidio ya sea estatal o del sistema financiero privado. El segundo se halla bajamente regulado en el caso de las instituciones privadas y sometido a diversos tipos de regulaciones en el caso de las instituciones públicas. Y el último aspecto, es la moneda de intercambio de la reputación de las instituciones en curso la cual funcionaría como una señal de calidad, atrayendo a los mejores estudiantes, profesores e investigadores (Brunner y Uribe 2007).

## CAPÍTULO V REVISIÓN DE INVESTIGACIONES EMPIRICAS SOBRE ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

### 5.1 Estudios Empíricos Internacionales de Acreditación

En esta sección se efectuará una revisión de algunos aportes recientes derivados de investigaciones empíricas sobre los procesos de mejoramiento de la calidad y los sistemas de acreditación implementados durante las últimas décadas a nivel internacional y sus manifestaciones en Latinoamérica y Chile, así como las repercusiones observadas a nivel de actores específicos como directivos de educación superior, académicos y estudiantes.

Actualmente abundan publicaciones sobre el tema de la acreditación universitaria, conformándose un área de interés multidisciplinario de estudio. Sin embargo, se observa que la mayor parte de estos aportes constituyen revisiones bibliográficas con énfasis macrosociales, así como estudios documentales comparados, institucionales, jurídicos o históricas, relacionadas con el origen y despliegue de la acreditación a nivel internacional.

En el caso europeo los reportes enfatizan las consecuencias derivadas de la declaración de Bolonia y los impactos, logros y contradicciones en los diversos países de la unión europea, análisis de documentación legal nacional sobre los sistemas vigentes o comparaciones internacionales de las normativas aplicadas y los organismos y entidades involucradas, análisis de estadísticas secundarias especialmente de fuentes estatales o de organismos privados especializados en educación superior, además de reflexiones éticas, filosóficas, pedagógicas y epistemológicas sobre el sustento y el deber ser de los sistemas de acreditación implementado y su devenir futuro en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento.

Se constata, en ese sentido, una cierta desproporción respecto de las abundantes investigaciones relativas a los sistemas de acreditación aplicados en un plano societal, versus el nivel de análisis empírico de tipo organizacional, referido a las formas en que las universidades han reaccionado y la manera en que de los actores involucrados en el proceso enfrentan estas dinámicas, que en su mayor parte, han implicado procesos promovidos por los gobiernos, organismos estatales o agencias privadas de alcance nacional e internacional. Probablemente, ello pueda ser una razón para que la focalización en procesos universitarios internos de las casas de estudio y la perspectiva de los principales estamentos como directivos, docentes y estudiantes constituya un área menos explorada del fenómeno.

Esta tendencia se reduce aún más para el caso de las universidades pertenecientes al sector privado, las cuales han constituido, respecto del tema de acreditación, en un objeto menos indagado, pues el acotado número de investigaciones empíricas existentes ha privilegiado particularmente a las grandes universidades nacionales de carácter estatal.

Los estudios internacionales que levantan información primaria tienden a organizarse sobre dos tendencias fundamentales: aquellos que privilegian el punto de vista organizacional y aquellos otros que toman en cuenta las perspectivas y reacciones de los usuarios, principalmente estudiantes y el estamento docente.

En el ámbito internacional en Estados Unidos, existe una larga tradición en cuanto a la aplicación de procedimientos relativos a la acreditación de las instituciones de educación superior, aún así, los especialistas constatan la necesidad de profundizar su importancia. Precisamente un estudio efectuado en la Universidad de Carolina del Norte, verifica que el diseño de las políticas de evaluación de la calidad en universidades resulta más eficiente para la protección del interés público que para garantizar y regular la calidad académica, y que por tanto, se necesita profundizar la investigación del impacto de estas políticas en el ámbito intra-universitario para perfeccionar las futuras normativas (Hill, 2003).

A nivel de la aplicación institucional de los modelos de calidad destaca para el caso sueco, el estudio efectuado por Nilsson y Walhén (2000). Mediante un minucioso análisis documental de 27 informes de evaluación institucional y entrevistas de diecinueve a informantes de universidades que se habían sometido al proceso durante la década de los noventa, se concluye que el sistema implementado debe incorporar sustanciales reformas para hacer frente a las deficiencias detectadas. Particularmente se discute la forma de implementación del sistema en una modalidad vertical “desde arriba”, que limitó la participación y la voz de actores centrales del proceso situados en las instituciones una perspectiva que no consideró suficientemente la mirada “desde abajo”. Adicionalmente, el estudio detecta que al profundizar la profesionalización de la gestión de la calidad a nivel institucional se advierte una tendencia a centrar la atención en los resultados por sobre los procesos, con lo cual se presta menor atención al grado de involucramiento de los actores, las dinámicas grupales y las diversas transferencias y aprendizajes generados en la interacción.

En un contexto completamente distinto, dado el nivel de desarrollo, pero que también observa el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad, es el estudio efectuado por Hopkin (2004), considerando diversos casos de países africanos donde detecta el rol de la agencia externa EQAA, que ha tenido que operar con realidades universitarias muy diversas en el continente. Es así que dependiendo de variables como, el tamaño del país, el rol hegemónico de la universidad, el contexto político y las presiones externas, se genera una tipología que da cuenta de disímiles tipos de instituciones respecto de reacciones y adaptaciones ante las exigencias de acreditación. El estudio distingue específicamente tres sistemas: los que denomina “maduros”, los “en evolución” y los “embrionarios”, concluyendo que entre menos maduro es un sistema de educación superior es más fácil instalar procesos y metodologías de aseguramiento de la calidad.

Por su parte, Strydom y otros (2004), profundizan para el caso sudafricano, en las relaciones y tensiones derivadas de los cambios que la implementación de estos sistemas trae aparejados en la cultura organizacional y las principales fuentes de resistencia en los

estamentos administrativos y docentes así como aspectos individuales de tipo refractario que dificultan el establecimiento de una cultura de la calidad.

Un aspecto que parece ser recurrente al interior de las universidades que emprenden esfuerzos para introducir modalidades de mejoramiento continuo, dice relación con el manejo de grandes cantidades de datos, lo cual lleva a muchas instituciones de educación superior al establecimiento de formas estandarizadas para hacer frente a procesos cíclicos que permiten, de ese modo, efectuar grandes ahorros de esfuerzo.

El estudio de Carnevale (2007), da cuenta de los resultados favorables obtenidos al aplicar un nuevo software informático especialmente diseñado, aplicado en la Universidad estatal de Virginia Commonwealth, en la ciudad de Richmond en EE.UU., y que permitió sistematizar y ordenar la información que habitualmente se encuentra dispersa en diversas reparticiones de la organización. De esa forma el programa, denominado WEAVE, constituyó una ayuda relevante para la dirección de evaluación de la universidad y a la vez se extendió a otras universidades para manejar y analizar gigantescas cantidades de datos para efectos de evaluación y acreditación de las actividades institucionales.

También en la línea organizacional de los estudios empíricos sobre los impactos que provocan las experiencias de aseguramiento de la calidad, puede nombrarse un reciente reporte de investigación, aunque centrado exclusivamente en el caso de universidades de Nueva Zelanda, donde se indagan una alternativa a los métodos tradicionales, y que pone énfasis en la conformación de comunidades y redes de trabajo, las cuales mediante la instalación de reflexión crítica a nivel de los grupos como metodología sistemática de acción, son capaces de resolver de mejor forma las tensiones que generan sistemas evaluativos centrados exclusivamente en modalidades externas (Jordens y Zepke, 2009).

Otra dimensión de carácter institucional que está comenzando a adquirir relevancia durante los últimos años, teniendo en cuenta las consecuencias ante la opinión pública de los procesos de acreditación, se relaciona con la difusión digital que cada universidad realiza respecto de los resultados obtenidos.

Un interesante estudio efectuado sobre una muestra de 150 sitios web de universidades norteamericanas, divididas entre acreditadas y no acreditadas, mostró mediante un análisis cuantitativo de diferencias que las imágenes utilizadas como publicidad, los mensajes de marketing y los temas de comercialización, no están siendo bien aprovechados como elemento de promoción y ventaja comparativa por las universidades acreditadas, a la hora de poner énfasis en el resultado alcanzado, el nivel académico de sus los profesores y la calidad de la educación que imparten (Adams y Eveland, 2007).

Desde este marco, las respuestas institucionales retratan experiencias de distinto tipo, tal como han enfatizado las contribuciones de Salinas (1997, 1998 y 2000). Entre otras, se pueden señalar: Programas de innovación docente en las universidades, sobre todo, relacionados con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, modificación de las estructuras universitarias, en cuanto que comienzan a ser consideradas estas tecnologías en el organigrama y en los órganos de gestión de las

universidades, y experiencias innovadoras de todo tipo relacionadas con la explotación de las posibilidades comunicativas de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria.

Estos elementos y procesos se adaptan a una cultura educacional digital que no necesariamente deviene de procesos formativos educaciones formales y que más bien son resultados de actividades atingentes al desarrollo del capital productivo-tecnológico-económico de las sociedades, cuya manifestaciones más directas aluden a la industria de los medios masivos de comunicación, tal como lo ha demostrado Area, en diversas investigaciones y contribuciones sobre el tema (Area, 2004;2005; 2008).

Otros estudios han puesto el acento en el discurso de los líderes y académicos mediante un análisis específico de estos segmentos, detectando puntos de vista que no siempre se acoplan con las tendencias predominantes de la evaluación y aseguramiento de la calidad promovidas y legitimadas a nivel sistémico. Un estudio que utilizando la metodología cualitativa de eventos críticos y que compara el caso del Reino Unido y la República Checa, muestra que en ambos casos, existen aspectos de la cultura académica que son normalmente pasados por alto en las formas en que se aplican los procedimientos de aseguramiento de la calidad. Por ello, se requieren indagaciones pormenorizadas dada la diversidad institucional y cultural involucrada, pues se generan tensiones considerables de diversa magnitud cuando se intenta compatibilizar las exigencias normativas de los sistemas de acreditación con las perspectivas, la motivación y colaboración del cuerpo académico. (Mertova y Webster, 2009).

Resulta interesante también en esta línea la discusión presentada en el marco de los Foros ANECA referidos a “Los estudiantes y Las políticas de Calidad”, en el cual se abordan un conjunto de dimensiones vinculadas a la perspectiva y participación de los estudiantes como un actor relevante en el proceso. El foro concluye que la participación estudiantil resulta de alta relevancia en los procesos de mejoramiento de la calidad, que ha introducido nuevos temas al debate, que ha permitido ampliar la base de legitimidad de estos procesos al interior de las universidades y que ha instalado la etapa de entrevista con los estudiantes como un aspecto muy importante de los procesos de autoevaluación y acreditación (Aneca, 2005).

Otro estudio en España que sobre la base de una metodología combinada de entrevistas y cuestionarios a docentes, permitió describir sus opiniones en el marco de la incorporación de una importante universidad catalana al Espacio Europeo de Educación Superior. Entre los resultados más interesantes destaca la constatación que un tercio del profesorado se encuentra “poco informado” y “muy dividido”, frente a los cambios que dicha incorporación implica, a pesar que la moda de la distribución de las respuestas corresponde a los profesores que valoran positivamente la transformación. Por otra parte 27%, estima que el cambio significará una mejor formación para el alumno, pero a la vez, exigirá “mayor dedicación sin reconocimiento” (51%). Sobre los resultados a las diversas dimensiones el estudio ofrece una tipología que se compone finalmente por las principales razones que justifican los cuatro tipos de profesorado existentes: Cambio positivo (38%), Cambio negativo (27%), Resistencia negativa (22%) y resistencia positiva (14%), (Masjuan y Troyano, 2009).

Una reciente investigación empírica de gran alcance, efectuada en España que incluyó muestras de titulados y empleadores, para conocer los discursos sobre competencias adquiridas, también pone en evidencia la importancia de sistematizar el punto de vista de los sujetos del proceso. El estudio, mediante la técnica de grupos de discusión, reveló los principales ejes de significado sobre los cuales los diversos actores, es decir las autoridades universitarias, los empleadores y los titulados, valoran de manera diferencial y critican la calidad de la formación recibida y su relación con su incorporación y exigencias en el mercado laboral. Los resultados muestran que predomina una visión crítica, especialmente entre los titulados, que visualizan el trabajo de calidad como “un recurso escaso” y que la condición universitaria no es suficiente para diferenciarse en un mercado post-capitalista de alta competitividad, liquidez y complejidad, el cual no son capaces de sortear con el puro esfuerzo individual (Alonso, Fernández y Nissen, 2009).

En la perspectiva que enfatiza el punto de vista de los actores, particularmente en universidades privadas a nivel internacional, se encuentra el caso del estudio efectuado por Iacovidou, Gibbs y Zopiatis (2006), en una universidad privada en Chipre. Si bien se verifica la aceptación del sistema de acreditación y de las estructuras de evaluación de la calidad en las opiniones de los principales interesados, sobre todo en el personal docente y el estudiantado, a la vez, se detectaron discrepancias entre ellos, pues mientras los primeros consideraron que los factores cruciales dicen relación con la enseñanza y aprendizaje, los servicios de apoyo y los procesos de aplicación de exámenes, los segundos estimaron que los aspectos más importantes de considerar para la evaluación de la calidad dicen relación con los programas, los cursos, la dinámica y metodología de enseñanza.

La aceptación paulatina, aunque no sin reparos y divisiones, de los sistemas de acreditación y de evaluación y aseguramiento de la calidad de parte de los estamentos universitarios constituye al parecer un fenómeno generalizado más allá de la tradición norteamericana y en el espacio europeo de educación superior, donde ya se estaría conformando una cultura de la evaluación. Estudios en zonas distantes o entre grupos étnicos particulares demuestran este aspecto. Un ejemplo de ello se revela en los resultados de un estudio comparativo del cambio en las percepciones entre 1982 y el 2000, efectuado entre funcionarios de colegios y universidades tribales en Norteamérica, que reconocen transformaciones significativas en la legitimidad del sistema de acreditación aplicado, la importancia atribuida y las funciones que posee (Putman, 2000).

Algo similar se aprecia, en cuanto a las modificaciones en las perspectivas de diversos usuarios. Tsui Chung Bing Sum (2002), constata en Hong Kong, que como producto del impacto de los sistemas de acreditación y su expansión durante la década de los noventa, se fueron generando nuevas percepciones y significados entre los diversos públicos interesados. Mediante entrevistas semiestructuradas a informantes clave, el estudio muestra la necesidad de ajustar a la realidad de este país asiático los sistemas aplicados en los países pioneros en la temática del aseguramiento y certificación de la calidad educacional de nivel superior, de modo que permita responder, simultáneamente, tanto a la rendición de cuentas como al mejoramiento de la gestión institucional.

## 5.2 Estudios Empíricos de Acreditación en Latinoamérica y Chile

En Latinoamérica y Chile el estudio sobre acreditación se ha centrado fundamentalmente en las concomitantes macrosociales e institucionales y en la gran mayoría de los casos, las investigaciones se basan en análisis documental, estadísticas secundarias y comparaciones normativas entre sistemas, constituyendo excepciones los estudios mediante levantamiento de datos primarios. A la vez, se ha postergando la indagación sobre la perspectiva que adoptan actores relevantes y que experimentan directamente estos procesos como los estudiantes, profesores y autoridades universitarias, lo cual constituye una brecha que no se condice con el grado de institucionalización e interés que los países de la región han prestado a la temática durante los últimos años.

Por otra parte, el estudio de los actores específicos como docentes y estudiantes no se refieren a los temas de certificación de la calidad, sino que han abordado aspectos más generales. En el caso del profesorado se abordan aspectos tales como la vinculación y estabilidad laboral, los nuevos roles ante el cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje, sus expectativas laborales, los problemas de la evaluación de los aprendizajes y las diferencias de género, entre otros. En tanto, respecto del alumnado, las investigaciones empíricas se han centrado en las diferencias socioeconómicas, los procesos de aprendizaje, los perfiles psicosociales, las variables asociadas al rendimiento en carreras universitarias, el acceso a beneficios, la adquisición de competencias profesionales y las trayectorias posteriores y acceso al mundo laboral de los egresados.

Ahora bien, los estudios del sector privado de educación universitaria son aún más escasos. En este caso predominan recopilaciones con un tono más bien de crónica periodística sobre selección de fuentes secundarias o fuertemente críticos, que han enfatizado el fin de “lucro” que animaría a muchas universidades privadas (Monckeberg, 2005; 2007), más que los estudios empíricos que den cuenta de las formas en que los procesos de calidad y particularmente los relacionados con la acreditación operan en Chile.

Landoni y Romero (2006), en uno de los pocos estudios comparativos sobre educación superior privada a nivel del cono sur de Latinoamérica, afirman que la implementación de los sistemas de acreditación ha producido impactos importantes en Argentina Chile y Uruguay, indicando que el proceso puede describirse mediante dos fuerzas principales: el isomorfismo y la diversificación. En estos sistemas se expresarían tres tipos de isomorfismo, en primer término el “coercitivo”, asociado a las imposiciones legales establecidas desde el Estrado, el “normativo”, provocado por la cultura profesional dominante y el “imitativo”, por medio del cual las universidades privadas copian a las instituciones dominantes. A su vez, se habrían producido tres impactos fundamentales, relacionados con: a) la restricción de la proliferación de instituciones privadas producto de autorización o licenciamiento de las institucionales de educación superior, b) cierta influencia, aunque limitada, de los procesos de acreditación sobre la homogenización en las instituciones privadas y c) la tendencia de las instituciones privadas para incluir la acreditación como estrategia para obtener legitimidad.

Una línea reciente pero más específica respecto de la acreditación universitaria, dice relación con algunos reportes que dan cuenta de la experiencia institucional que significó el proceso. Dichos informes constituyen relatos de las principales medidas adoptadas y los planes de mejora implementados, pero no han significado investigaciones sobre datos de primera mano.

Ejemplos de este tipo son las publicaciones de Del Castillo (2005), que compara los impactos de la evaluación externa en dos grandes instituciones mexicanas con diverso régimen de funcionamiento a saber, La Universidad Autónoma Metropolitana UNAM y la Universidad Iberoamericana UIA, constatando efectivamente diferencias en un conjunto de dimensiones organizacionales. En el caso chileno, se presentan los reportes de Sepúlveda (2004), que da cuenta de la primera experiencia de acreditación institucional en la Universidad de Chile, el de Mora (2006), para el caso de la Universidad de Concepción o el de Montes (2004), en la Universidad Privada Alberto Hurtado.

Entre los pocos estudios de base empírica, se encuentra aquel relacionado con el proyecto programa de investigación en políticas de educación superior, que indaga un conjunto de variables propias del sector privado universitario. Esta investigación reciente, sostiene que las actuales 36 universidades privadas existentes en el país, muestran considerable pluralidad y hacen inadecuado referirse a ellas de modo genérico como si se tratara de una categoría homogénea, debido a que en 27 años de existencia, se ha orientado, desarrollado y diferenciado de manera diversa (Fernández, 2009).

Existen distintas misiones fundacionales, orientaciones normativas de desarrollo institucional, segmentación social de sus estudiantes, orientaciones referidas al fomento de la investigación y diferencias en la orientación según principios públicos o privados.

En el marco de nuestra investigación, resulta particularmente interesante la distinción que el estudio de Fernández efectúa respecto de las tendencias seguidas por estas instituciones respecto de la acreditación institucional.

Los datos indican que la acreditación se ha transformado en un objetivo muy importante, particularmente después de la creación del crédito con aval del Estado, que como se sabe, exige que las casas de estudios se sometan a los procesos de acreditación institucional. Por otra parte, dos de cada tres universidades privadas declaran la investigación como uno de sus objetivos centrales, sin embargo, según la información disponible, menos del 30% participa en los concursos de investigación más importante del país, como Fondecyt, lo cual genera según este investigador, una inconsistencia entre los discursos institucionales y las evidencias registradas. No obstante, el estudio concluye que la acreditación institucional se ha convertido en “un piso mínimo”, que las universidades deben alcanzar para obtener una alta legitimación social (Fernández, 2009).

## UNIVERSIDADES SEGÚN ORIENTACIONES NORMATIVAS DE DESARROLLO

Universidades	Orientación		Total
	Investigación	Docencia	
Aseguramiento de la calidad			
Acreditada	14	7	21
No acreditada	5	2	7
No presentada	3	1	4
En Licenciamiento	2	2	4
Total	24	12	36

Fuente: Fernández (2009)

En un plano más específico pero que muestra para el caso chileno los ajustes organizacionales que han generado los imperativos derivados de la legislación y la puesta en vigencia de los mecanismos de acreditación en el país, es la investigación efectuada por Rivera, Astudillo y Fernández (2009), que a partir de una muestra de universidades que habían desarrollado oficinas de análisis institucional, se buscaba caracterizar su funcionamiento, operación e impacto en la toma de decisiones de estas unidades.

Sobre la base de un catastro se determinó que de las 61 universidades existentes, 48 habían desarrollado este tipo de instancia sobre todo después de mediados de los años noventa y con una encuesta a directivos y profesionales de estas reparticiones, se logra determinar diversos aspectos más específicos sobre sus funciones, dependencia jerárquica y atribuciones. Un resultado revelador del estudio dice relación con la rápida configuración de esta estructura en la mayoría de las universidades del país, tanto del sistema público tradicional como del privado, derivada fundamentalmente de los procesos de acreditación. La respuesta de uno de los entrevistados respecto de las razones de su instauración en la universidad señala: *“Porque todo lo que pedía la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado), no teníamos nada. Al principio nos demoramos ocho meses en juntar la información de una Escuela”* (Rivera, Astudillo y Fernández, 2009:165).

Otros aspectos interesantes respecto de la instalación de estas unidades, dicen relación con las dificultades de legitimación como instancia válida al interior de las universidades y la necesidad de definir un perfil organizacional adecuado. Adicionalmente, el incremento de la complejidad del sistema de educación superior constituye a estas oficinas como un nuevo dispositivo que establece vínculos con el entorno para entregar y simultáneamente recabar información. Dada la necesidad de observar permanentemente lo que ocurre en un ambiente crecientemente diferenciado, se debe posibilitar la autorreflexión permanente y a la vez permitir el acoplamiento y adaptación al entorno mediante procesos de análisis y corrección permanente (Rivera, Astudillo y Fernández, 2009).

Una excepción, en cuanto a tomar en cuenta la voz de los estudiantes como usuarios en Chile, es una investigación exploratoria sobre los reclamos contra las instituciones de educación superior, donde se caracterizan las principales quejas, los organismos donde se interponen y se derivan algunas implicaciones sobre los posibles conflictos de intereses

que se generan (Dooner y otros, 2006). Entre los principales resultados de este estudio resalta el hecho que si bien el contenido de los reclamos no constituye una reproducción de la realidad efectiva en el país, el contenido de las quejas puede entregar pistas acerca de cuáles son los principales temas de preocupación y las dificultades más frecuentes que debe enfrentar el alumnado en su relación con las instituciones a las que pertenecen. Mediante un análisis de contenido a los reclamos presentados al Ministerio de Educación, a la Comisión Nacional de Acreditación al Consejo Superior de educación y al Servicio Nacional del Consumidor, el estudio detecta que las tres principales demandas se concentran en problemas de cobros (27%), regularidad académica (13,6%) y transparencia y disponibilidad de información (10,3%). Los temas económicos y de eficiencia administrativa, fueron más frecuentes en universidades tradicionales que en las privadas, en tanto, que los reclamos relacionados con publicidad son más típicos en estas últimas, mientras que aquellas quejas relacionadas con infraestructura son menos reiteradas en ambos tipos de universidades.

Finalmente, durante los últimos años se observa una preocupación respecto de un actor que se ha tornado estratégico en el proceso de la acreditación, como es el par evaluador. En Latinoamérica y Chile, asoman dos experiencias, una investigación comparativa en seis países del sistema de aseguramiento de la calidad mediante pares (Marquina, 2006), y otra que aborda el problema de la diversidad institucional de los procesos de acreditación (Sharager y Díaz, 2007). En ambos casos, se ponen de manifiesto las disímiles áreas de tensión que debe enfrentar el par evaluador ante realidades organizacionales e institucionales heterogéneas y los problemas, carencias y procesos psicosociales que juegan en los juicios para alcanzar la imparcialidad.

## SEGUNDA PARTE

### LA INVESTIGACIÓN

La investigación empírica que se presenta en esta segunda parte del informe se organiza en seis capítulos. Se inicia con el problema de investigación que aborda el área en estudio y los objetivos formulados. Posteriormente, se continúa con los aspectos metodológicos vinculados con las características de la investigación, los informantes claves consultados, las muestras seleccionadas y los instrumentos aplicados.

En las secciones siguientes se exponen los resultados obtenidos, organizados según los objetivos específicos de la investigación, comenzando con la caracterización de las páginas web oficiales de las universidades, siguiendo con la información derivada de las técnicas cualitativas, es decir, las entrevistas y grupos focales aplicados a los principales estamentos de las universidades seleccionadas, para continuar con los resultados obtenidos a partir del instrumento de encuesta.

Los últimos capítulos dicen relación con la discusión e interpretación de los resultados obtenidos y las conclusiones y propuestas a las cuales arriba el estudio.

## CAPÍTULO VI

### EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 6.1 Área Problemática a Investigar

Las universidades contemporáneas se han visto enfrentadas a un conjunto de desafíos vinculados con los vertiginosos cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos acaecidos durante las últimas décadas, los cuales han planteado complejos dilemas tanto a las estructuras organizacionales, adaptadas para otras condiciones históricas, como a los actores que desarrollan en ellas sus actividades cotidianas de administración, enseñanza-aprendizaje, investigación y vinculación con el entorno.

Todos ellos fueron jalonados para adaptarse a nuevas y radicales condiciones, a la vez que se exponen a permanentes interpelaciones derivadas del surgimiento de una nueva estructura denominada *sociedad de la información*, que ha reestructurado las formas de producción, cambiado las organizaciones tradicionales del poder, alterado sustancialmente las relaciones sociales y dejando obsoleta prácticas tradicionales en el manejo, distribución, generación y aplicación del conocimiento durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI (Castells, 1997, 2001, 2005).

Este problema colinda con el debate intelectual, en torno a la “crisis del trabajo”, como consecuencia del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Ello implica, a su vez, que se han transformado las competencias requeridas para obtener un empleo, especialmente en el sentido de la preparación, que hoy demanda la revolución tecnológica.

Adicionalmente, los especialistas enfatizan la relevancia de otros procesos vinculados que impactan el quehacer educativo de nivel superior. Algunos de ellos dicen relación con las alteraciones en la composición demográfica y social del estudiantado, el crecimiento explosivo que ha experimentado el sector de la educación universitaria, la diversidad de prestadores existentes, las formas de organización de las universidades, los nuevos modelos educativos en boga, la creciente segmentación de los públicos, la necesidad de nuevos énfasis, áreas educativas y desarrollo de competencias en función de las demandas externas, los impactos de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y en los procesos productivos, considerando además las transformaciones radicales que ha experimentado tanto el rol del Estado, las demandas de la sociedad civil, el comportamiento del mercado y el sistema económico capitalista globalizado.

En medio de este estado de cosas, una constatación bastante generalizada entre los entendidos en educación superior, se refiere a los serios problemas de funcionamiento interno, eficacia y control de procesos y la escasa sintonía que poseen con el entorno los distintos modelos de universidad.

Las universidades, arrastraban en muchos casos, características tradicionales, que resultan altamente contrastantes respecto del conjunto de transformaciones acontecidas

durante las últimas décadas en todo el mundo y subsecuentemente, poseen escasa capacidad de acoplamiento con los urgentes nuevos imperativos de integración, comparabilidad, convergencia internacional y rendición de cuentas respecto de la utilización eficaz de los fondos públicos entregados (Mora, 2005).

Mantener finalidades estructuradas con esquemas del pasado, propios de la universidad decimonónica, modalidades organizacionales burocratizadas que impiden o dificultan procesos internos, que requieren de decisiones descentralizadas e interacciones inter-institucionales globalizadas de diversa naturaleza, o culturas corporativas que conservan características originadas en la educación superior pública de pre-globalización, configuran un panorama altamente disruptivo para enfrentar los desafíos del hoy y del mañana.

Se inicia internacionalmente un proceso de ajuste en los sistemas de educación superior, operacionalizado de diversas maneras, no exentas de dificultades y polémicas, especialmente a partir de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior hacia finales de los años noventa, tendencias que poseen manifestaciones similares, con diversos niveles de avance, en otras partes del mundo.

En medio de este panorama el tema del aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación externa, que ya tenían una larga tradición especialmente en Estados Unidos, se amplía y adquiere un nuevo impulso a nivel internacional. La generalización de estos sistemas durante los últimos veinte años, ha perseguido paliar en parte las demandas del mundo globalizado, que presionan por un reconocimiento internacional de la formación de nivel superior y demandan mecanismos de integración y movilidad social.

Por otra parte, el establecimiento de variados modelos de acreditación, buscan institucionalizar metodologías legítimas para controlar y asegurar la calidad de la enseñanza que imparten las universidades nacionales y permitir un reconocimiento, escrutinio y cuenta pública de los recursos que entrega el Estado a una educación universitaria que se espera sea cada vez más eficiente y pertinente respecto de las nuevas necesidades del sistema productivo y de una sociedad cada vez más compleja y diversa.

Como consecuencia de todo lo anterior, el entorno en el cual ocurre la adaptación del sistema universitario y la forma en que las universidades han actuado y reaccionado para enfrentar las exigencias derivadas de la sociedad de la información y los procesos de aseguramiento de la calidad desarrollados durante los últimos años, reflejan un panorama de alta complejidad y diversidad, que ha sido escasamente estudiado e interpretado en extensión y profundidad.

Ello deja en evidencia un ámbito que requiere innovar en las miradas que se aplican, exigiendo la búsqueda de marcos conceptuales que puedan ayudar a comprender los nuevos roles de la educación superior, las formas de organización interna, la relación con el medio y las inflexiones que el sistema universitario muestra en los inicios del siglo XXI.

A esto se suma la necesidad de dimensionar los avances, impactos y respuestas relacionadas con la exigencia y evidencias de calidad que se ha venido imponiendo a las organizaciones educacionales de nivel superior, cuestión que aún no posee una respuesta completamente uniforme.

El espacio Europeo de Educación Superior, si bien constituye un ejemplo de constancia e interrelación en la búsqueda de acuerdos que permitan concretar la Declaración de Bolonia, muestra a su vez, dificultades para llevar a la práctica la anhelada homogenización y equivalencia comunitaria de los programas de formación universitaria y los procedimientos con los cuales se asegura la calidad en distintos niveles.

Adicionalmente, a nivel internacional han surgido nuevos enfoques con respecto de los que se venían aplicando hasta hace algunos años para evaluar la calidad de los programas como de los servicios universitarios. Ello ha significado un cambio en los criterios clásicos basados en los conceptos de excelencia, eficiencia, eficacia y utilidad hacia otras miradas que enfatizan más la pertinencia, la transparencia, las percepciones de los actores, la valorización social y la participación de las audiencias implicadas (de Miguel, 2003-2004).

Ahora bien, el tratamiento del tema a nivel internacional, se ha tornado en un campo multidisciplinario de creciente interés, sin embargo, su análisis y estudio no es parejo. En la literatura sobre acreditación universitaria predominan publicaciones basadas en minuciosas revisiones bibliográficas y documentales y escrutinios de fuentes secundarias con énfasis macrosocial, de carácter nacional o estudios evolutivos y comparativos a nivel internacional o entre regiones y países.

En su mayor parte, consisten en informes referidos a los sistemas vigentes, normativas aplicadas, instituciones, organismos, reguladores y metodologías en uso, análisis de estadísticas de fuentes oficiales, además de reflexiones éticas, filosóficas, pedagógicas y epistemológicas, referidas a las tendencias observadas, las principales contradicciones existentes y posibilidades futuras de mejoramiento de los sistemas de acreditación.

Se advierte, por tanto, un cierto desnivel respecto de la cantidad de estudios empíricos cualitativos y cuantitativos en el área, los cuales son menos frecuentes y tienden a ubicarse fundamentalmente desde el año dos mil hasta ahora y tomar como unidad de análisis especialmente el nivel sistémico y organizacional, encontrándose la mirada de los principales estamentos como directivos, profesorado y alumnado, menos representada y descrita. A su vez, la mayoría de las investigaciones han tendido a concentrarse en las universidades de larga tradición y en las grandes instituciones públicas nacionales, en tanto, el caso de las universidades pertenecientes al sector privado, han constituido un área menos indagada.

Los estudios internacionales de acreditación institucional con datos primarios pueden agruparse en dos grandes áreas que aluden, por una parte, al estudio de los impactos organizacionales de los procesos de aseguramiento de la calidad y por otra, a los que privilegian las perspectivas y reacciones de los usuarios, principalmente estudiantado y profesorado.

Los resultados de los estudios que ponen el acento en la universidad en su conjunto, han revelado una diversidad de reacciones ante los procesos de aseguramiento de la calidad, con cambios y ajustes de diversa profundidad en las estructuras, el proceso de gestión, la toma de decisiones y el clima organizacional al interior de ellas.

Pese a ello, una constante indica que los sistemas de acreditación, que se han institucionalizando progresivamente a nivel internacional, han modificado, de una u otra forma, el funcionamiento de las universidades, las cuales en ningún caso han podido enfrentar las demandas de certificación de la calidad con los procedimientos tradicionales, enfrentándose ante la necesidad de emprender modificaciones de variada naturaleza.

Ello da cuenta de una doble dinámica, por una parte, de índole adaptativa hacia el entorno, pero a la vez, generadora de tensiones hacia el interior. La mayoría de los reportes de investigación coinciden en que los cambios organizacionales requeridos en cuanto a estructuras y dinámicas han impactado las relaciones entre los estamentos universitarios, pues alteran indefectiblemente la cultura organizacional que articulaba las prácticas en el pasado.

Por otra parte, las investigaciones centradas en los actores universitarios muestran tres dimensiones generales recurrentes del proceso, que dicen relación con los grados de información, la participación y la legitimación asignada a los sistemas de acreditación.

La primera dimensión alude a la carencia de información que se presenta entre los estamentos universitarios especialmente entre los docentes que constituyen una pieza clave del proceso.

Una segunda área crítica alude a las diferencias de perspectivas derivadas de la frecuente puesta en marcha “desde arriba” de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, lo que contrasta con la visión del profesorado y estudiantado, que tienden a mirar con desconfianza el proceso y sentirse incorporados de manera tardía a las modificaciones que se introducen al sistema.

El tercer aspecto refiere a los grados de legitimidad del sistema y metodologías aplicadas, las cuales si bien, dan cuenta de una creciente aceptación entre los públicos interesados, parecen demostrar una conformación parcial de consensos en torno a la consolidación de una cultura de la calidad a nivel internacional.

En el caso latinoamericano, la acumulación de estudios de base empírica aunque se incrementan paulatinamente, aún resultan insuficientes para marcar las tendencias predominantes, tanto en las perspectivas de los actores directamente involucrados, como en los patrones de reacción observados por parte de las universidades que se están sometiendo a los sistemas de acreditación, los cuales no poseen más de diez años de implementación.

La centralidad que ha adquirido el mercado en la actualidad, puesto que anteriormente ocupó el sistema político a través de la acción del Estado en Latinoamérica y Chile, viene estableciendo un conjunto de requerimientos a todas las instituciones sociales tradicionales y a los proveedores privados del sistema universitario.

Estos se relacionan especialmente con el incremento de la competencia, los ajustes a las reglas de orden económico y financiero, las nuevas y cambiantes competencias demandadas por parte de las empresas productivas y de servicios, las tendencias a la “virtualización” de la enseñanza y la conformación de redes internacionales, entre otras.

A esta discusión en la región se agregan problemas y desafíos no resueltos como la equidad, accesibilidad, financiamiento, relevancia social del sistema universitario y el subdesarrollo de los países de la región.

El particular modo en que este conjunto de transformaciones sociales han influido en el sistema universitario, las formas en que cada institución en el marco de su propia autonomía reacciona ante la sociedad de la información y la estructuración y aplicación de los sistemas de acreditación institucional, plantean, un conjunto de interrogantes insuficientemente indagadas en la región.

Ello resulta particularmente evidente en el contexto latinoamericano y especialmente Chileno, donde los mecanismos de aseguramiento de la calidad y particularmente del sistema de acreditación institucional son de reciente aplicación.

Las iniciativas implementadas primero a nivel internacional y posteriormente en el continente, para asegurar la calidad, han establecido un nuevo campo de acción para las universidades en el país, las cuales han debido responder a un conjunto de requerimientos respaldados por el Estado a través de la actual CNA (Comisión Nacional de Acreditación), en el caso Chileno.

La acreditación institucional de la gestión y la docencia de pregrado, como áreas mínimas para licenciar a las casas de estudio, constituyen en Chile la primera etapa para el establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad, significando que al año 2008, el 99% de la matrícula de las universidades del país se han incorporado al proceso (Rodríguez, 2009).

Ello genera un conjunto de preguntas que recién comienzan a plantearse tanto en el plano institucional-organizacional como a nivel de los estamentos universitarios más representativos, como son el profesorado, el alumnado y las autoridades directivas.

Estas dudas son particularmente más cruciales en el sector privado de la educación superior, respecto del cual existe un menor grado de conocimiento acumulado en el país. Este sector educativo posee ya 36 universidades instituidas desde comienzos de la década de los ochenta en Chile y evidentemente el fenómeno no puede considerarse nuevo, sin embargo, se le suele tratar como un ámbito homogéneo cuando en la realidad posee distintos orígenes, misiones institucionales, tamaños, complejidad y formas de gobierno diversos (Fernández, 2009).

En ese sentido, parece ser cada vez más clara, la insuficiencia de los relatos aplicados al análisis del sistema de educación superior, como aquellos que distinguen entre instituciones públicas y privadas, por ejemplo, lo cual no sólo ubica el tema en un marco rígido sino que también simplifica la gran pluralidad actual y la segmentación de los agentes tanto a nivel internacional como local (Peña, 2008).

En definitiva, la variedad de adaptaciones educativas, administrativas, organizativas, y comunicacionales, que han debido emprender las instituciones que conforman el sistema universitario privado ante los cambios globales, así como los derivados de los sistemas de acreditación institucional y aseguramiento de la calidad, y la forma como aprecian el proceso actores clave del sistema, como son las autoridades, el estamento académico y el estudiantado, han sido, hasta el momento, apenas descritas en Chile.

Surgen así un conjunto de interrogantes que guían el presente estudio: ¿Cuales son las adaptaciones del sector privado ante las exigencias de los procesos de acreditación institucional en el marco de la sociedad de la información?, ¿Se reflejan estos procesos en las comunicaciones oficiales que desarrollan las universidades tales como sus sitios o páginas web?, ¿Qué significados, relaciones y opiniones atribuyen los diversos estamentos universitarios a estas transformaciones sociales globales y exigencias del proceso de acreditación institucional instaurado en Chile?, ¿Cómo se diferencian estos significados y opiniones entre el cuerpo directivo, el profesorado y el alumnado?, ¿Los resultados obtenidos por las universidades privadas en sus respectivas postulaciones al proceso de acreditación institucional, se relacionan con las diferencias en los significados y opiniones que manifiestan los diversos estamentos?.

## 6.2 Objetivos de la Investigación

El objetivo general de la investigación consiste en conocer los significados y opiniones que expresan las autoridades, profesorado y alumnado junto con las comunicaciones institucionales públicas respecto del Sistema de Acreditación Institucional en el marco de la sociedad de la información, en un conjunto de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

### Objetivos Específicos

- Objetivo 1: Sistematizar y analizar la información oficial contenida en los sitios web de las universidades del sector privado del Área Metropolitana de Santiago, extrayendo las distinciones comunicativas oficiales con las cuales dan a conocer sus principales orientaciones y directrices institucionales.
- Objetivo 2: Caracterizar los significados que los principales estamentos poseen respecto de los cambios universitarios vinculados con la sociedad de la información y las exigencias que ha significado el proceso de acreditación institucional.
- Objetivo 3: Describir las opiniones del profesorado y estudiantado respecto del avance de la sociedad de la información en el país y su relación con los procesos de acreditación institucional, su aplicación y los resultados obtenidos por las respectivas universidades.
- Objetivo 4: Realizar un conjunto de recomendaciones orientadas a optimizar los procesos de mejoramiento de la calidad y la incorporación de la comunidad académica en las iniciativas de acreditación universitaria.

## CAPÍTULO VII METODOLOGÍA UTILIZADA

### 7.1 Características del Estudio.

Los objetivos comprometidos en la presente investigación requirieron dos fases diversas pero complementarias en cuanto al tipo de información recopilada. La primera fase se define bajo la lógica de un estudio cualitativo (Rodríguez, Gil y García 1999), pues se encuentra orientado, por una parte, a la descripción de las comunicaciones públicas que realizan las universidades privadas a través de la información institucional contenida en sus respectivas páginas web. Los datos en este caso dicen relación con sus características institucionales, misión, valores, orgánica, tamaño, carreras, actividades de investigación, publicación, extensión, entre otros datos presentes en las plataformas virtuales. Por otra parte, la fase cualitativa considera además la caracterización de los significados sociales que poseen los diversos estamentos universitarios considerados respecto de las manifestaciones de la sociedad de la información, su influencia en los procesos universitarios y las exigencias que significó el proceso de acreditación en sus respectivas instituciones.

En la segunda fase, el estudio adquiere un carácter cuantitativo (Hernández, 2003), pues buscamos describir las opiniones del profesorado y alumnado sobre los diversos aspectos relacionados con las manifestaciones de la sociedad de la información en el país y las características que asumió la presentación de la universidad a la acreditación institucional, la participación de los diversos estamentos y los resultados finales obtenidos.

### 7.2. Universo y Muestra

En función de los propósitos generales del estudio, se utilizó como base para la selección de la población las universidades privadas chilenas del Área Metropolitana de Santiago que han tomado parte en el proceso de acreditación institucional convocado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Hasta el año 2008, se habían presentado un total de 45 universidades en todo el país al proceso de acreditación institucional entre privadas y tradicionales. De ellas veinte corresponden a las universidades del sistema privado que tienen sede en el área metropolitana, en tanto catorce han obtenido la acreditación.

El siguiente cuadro muestra la totalidad de universidades privadas (21), que hasta el año 2008, se presentaron al proceso de acreditación institucional en el marco territorial considerado, las áreas de acreditación institucional comprometidas y la vigencia de la acreditación cuando se ha obtenido.

**Universidades Privadas Presentadas al Proceso de Acreditación Institucional  
(CNA 2008)**

INSTITUCIÓN	AREAS ACREDITADAS	RESULTADO Y VIGENCIA
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Noviembre de 2008
Universidad Adventista de Chile	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Alberto Hurtado	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título -Vinculación con el medio	Acreditada Noviembre de 2009
Universidad Andrés Bello	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título -Infraestructura y equipamiento	Acreditada Agosto de 2008
Universidad Arturo Prat	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Autónoma de Chile	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Enero de 2009
Universidad Bolivariana	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título -Vinculación con el medio	No Acreditada
Universidad Católica Silva Henríquez	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Octubre de 2008
Universidad Central de Chile	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Diciembre de 2008
Universidad de Ciencias de la Información UCINF	Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No acreditada
Universidad del Desarrollo	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Noviembre de 2011

	-Vinculación con el medio -Educación continua	
Universidad Diego Portales	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título -Infraestructura y equipamiento	Acreditada Agosto de 2008
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Diciembre de 2007
Universidad La República	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Mariano Egaña	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad Mayor	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Diciembre de 2009
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Enero de 2008
Universidad San Sebastián	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Junio de 2008
Universidad Santo Tomás	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Diciembre de 2007
Universidad Tecnológica Metropolitana	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	No Acreditada
Universidad UNIACC	-Gestión Institucional -Docencia conducente a título	Acreditada Diciembre de 2007

Fuente: CNA, [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

De las 21 universidades del listado, fueron seleccionadas al azar seis: tres acreditadas institucionalmente y tres que no obtuvieron la acreditación. Los nombres de las universidades se han manejado bajo reserva debido a la petición de la gran mayoría de ellas para aceptar formar parte del estudio, designándose para todos los efectos con letras. El siguiente cuadro muestra las características generales de los casos seleccionados en cuanto a población de alumnos y profesores.

### Universidades Seleccionadas Para el Estudio

Universidad	Universo de Alumnos	Universo de Profesores	Resultado de Acreditación Institucional
A	8.069	1121	Acreditada
B	15.956	1020	Acreditada
C	6.116	919	Acreditada
D	8.462	323	No acreditada
E	3.302	861	No acreditada
F	6.800	493	No acreditada
<b>Total</b>	<b>48.705</b>	<b>4.737</b>	

Fuente: División Educación Superior Ministerio de Educación (Divesup), 2008.

Ahora bien, la investigación consideraba la obtención de dos tipos de información, por una parte, cualitativa en la primera etapa y por otra, cuantitativa en una segunda etapa, por lo que se procedió a la obtención de dos tipos de muestras diferentes, una no probabilística o intencionada, para la aplicación de las técnicas cualitativas y otra probabilística para la aplicación del instrumento cuantitativo de encuesta.

### 7.3 Selección de los Informantes Clave para la Fase Cualitativa

El proyecto en la primera fase cualitativa seleccionó tres tipos de informantes claves vinculados con los estamentos directivo, docente y estudiantil, con el propósito de acceder a sus respectivos significados.

Para la selección de los informantes se establecieron criterios relevantes en función de los propósitos del estudio propio de las muestras cualitativas de tipo intencionada (Ruiz, 1996). Se consideraron razones cualitativas para la selección, además de los rasgos típicos recomendados para los informantes clave, tales como personalidad abierta, no analítica e implicación en su ambiente social (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Los criterios básicos de selección y características consideradas fueron los siguientes :

- Directivos/as vinculados a los procesos de gestión de cada universidad.
- Académicos/as que ejercen diversas funciones de Docencia, Investigación y Extensión universitaria.
- Alumnos/as regulares de cursos superiores que participaron del proceso de acreditación o supieron de su aplicación.

La selección para la aplicación de entrevistas estuvo compuesta de la siguiente forma:

**Composición de la Muestra de Autoridades Directivas  
para las Entrevistas**

Universidad	Autoridades vinculadas a la gestión Institucional
A (acreditada)	Directora Escuela de Educación
B (acreditada)	Director de Análisis Institucional
C (acreditada)	Sub-Director de Dirección de Aseguramiento de la Calidad
D (no acreditada)	Decano Facultad de Educación
E (no acreditada)	Director de Aseguramiento de la Calidad
F (no acreditada)	Director General Académico
<b>Total</b>	<b>6 entrevistas</b>

**Composición de la Muestra del Profesorado  
para las Entrevistas**

Universidad	Profesores		Total
	Mujeres	Hombres	
A (acreditada)	3	1	4
B (acreditada)	1	3	4
C (acreditada)	1	3	4
D (acreditada)	2	2	4
E (no acreditada)	2	2	4
F (no acreditada)	2	2	4
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>

En el caso del estudiantado, se efectuaron dos grupos focales con el propósito de comparar los resultados que las universidades habían obtenido en sus respectivos procesos de acreditación. Para el primero de los grupos focales se seleccionaron alumnos/as de las tres universidades acreditadas y en para el segundo se consideraron las tres universidades no acreditadas seleccionadas para la investigación. Los casos fueron escogidos e invitados según las recomendaciones del protocolo para la realización de grupos focales (Canales y Peinado, 1998) y quedó compuesto de la siguiente forma :

**Composición de la Muestra del Alumnado para Grupos Focales**

UNIVERSIDADES	N° de casos		Total
	Mujeres	Hombres	
Acreditadas	4	2	6
No Acreditadas	2	4	6
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>

Para la obtención del número final de casos, tanto para la aplicación de las entrevistas como para la realización de los grupos focales a las autoridades, profesorado y alumnado, consideramos el criterio de saturación de la información y la necesidad de comparativa de los datos. Es decir, en las muestras cualitativas, el número final de casos no se refiere a factores estadísticos sino que a la saturación del significado en los relatos y respuestas de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1986; García, Ibáñez y Alvira, 1992).

Si bien la redundancia de la información se generó ya en las primeras entrevistas, se decidió completar un número suficiente en las distintas universidades acreditadas y no acreditadas con el propósito de asegurar la comparación de los la información, tanto entre los actores considerados como entre las universidades seleccionadas.

#### 7.4 Selección de la Muestra para la Fase Cuantitativa

El muestreo de la fase cuantitativa de la investigación contempló al alumnado y profesorado de las seis universidades privadas previamente seleccionadas como universo de estudio, para posteriormente elegir de manera probabilística sujetos de ambos estamentos que conformaron la muestra final. Ello porque el propósito básico de la investigación no se refiere a la acreditación de carreras sino de la universidad en su conjunto, interesando comparar la situación de acreditación/no acreditación y las perspectivas de los principales actores involucrados.

La muestra utilizada corresponde al de tipo al azar simple. Sobre la base de las seis universidades consideradas como población de estudio, tres de ellas acreditadas y tres no acreditadas, con un alumnado total de 48.705 y un profesorado de 4.737, se aplico por separado la fórmula de selección de casos para poblaciones finitas (Sierra, 1988), obteniéndose un total de 396,7 casos, que finalmente se completo a 402 en la muestra del estamento estudiantil y 139.7 que se aproximó a 144 casos para la muestra del estamento

docente. Una vez realizado el sorteo de los listados del profesorado y alumnado se accedía a los sujetos en la situación normal de asistencia a cátedras, o en los momentos de descanso. Si en la primera oportunidad no era posible ubicar al sujeto seleccionado, se procedía a reemplazar el caso.

Para el cálculo del tamaño de ambas muestras se trabajó con 95% de confianza y un error muestral de +/-5%. En tanto se consideraron diversas proporciones para el atributo estudiado. Para el caso de los alumnos, la fase cualitativa del estudio mostró un bajo conocimiento de los procesos de acreditación entre el alumnado, lo cual llevó a decidir trabajar en la fórmula con la situación más desfavorable en la varianza de proporciones, es decir 50% y 50%. En cambio, en el caso de los docentes dicha estimación fue de 90% y 10%. Es decir, se asumió que al menos el noventa por ciento de los académicos que trabajaban en la universidad poseían alguna información sobre el proceso de acreditación institucional de sus propias universidades, pues normalmente eran convocados a reuniones o se enteraban del proceso por diversas vías.

La fórmula utilizada para conocer el tamaño muestral de una población finita fue la propuesta para varianza de proporciones (Sierra, 1988):

$$\frac{4 * N * p * q}{E^2 (N-1) + 4 * p * q} = n$$

Donde:

**N** Tamaño de la población = 48.705 (alumnos) y 4.737 (profesores)

**n** Tamaño de la muestra

**P** Proporción de la población con atributo

**q** Complemento de p

**E** Error muestral que se prevé = +/- 5%

**4** 2 Sigmas= 95% de confianza

Fuente: Sierra, 1988

Por tanto, el cálculo de la muestra del alumnado es:

$$\frac{4*48705*50*50}{5^2(48705-1) + 4*50*50} = \frac{487.050.000}{1.227.600} = 396,7 \quad \text{Aproximado a 402 casos}$$

Y la muestra del profesorado:

$$\frac{4*4737*90*10}{5^2(4737-1) + 4*90*10} = \frac{17.053.200}{122.000} = 139,7 \quad \text{Aproximado a 144 casos}$$

Dichos casos fueron divididos de manera no proporcional en función de las universidades seleccionadas.

El procedimiento final de selección implicó un proceso relativamente largo para obtener los listados totales de profesores y alumnos en cada universidad, debido a las aprensiones y reparos iniciales que demostraron los directivos, especialmente en cuatro de los seis casos. Ello fue superado asegurando el anonimato de la información, lo cual se refleja en el hecho que en ninguna fase se realiza alusión directa a los nombres de las universidades específicas seleccionadas, debido al compromiso alcanzado entre las autoridades universitarias y el investigador.

### Composición de la Muestra de la Encuesta

Universidad	Muestra Alumnado	Muestra Profesorado
A (acreditada)	67	24
B (acreditada)	67	24
C (acreditada)	67	24
D (no acreditada)	67	24
E (no acreditada)	67	24
F (no acreditada)	67	24
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>144</b>

## 7.5 Técnicas de Recopilación de Datos

### a) *Técnicas utilizadas en la fase cualitativa*

El estudio utilizó diversas técnicas de recopilación de información. Para satisfacer el primer objetivo del estudio, referido a la sistematización de información contenida en los sitios web de las universidades para extraer las distinciones comunicativas oficiales con las cuales dan a conocer sus principales orientaciones y directrices institucionales, se utilizó la recopilación de información secundaria.

Para obtener la información comprometida en el segundo objetivo específico, referido a conocer los significados que los informantes clave poseen sobre los temas estudiados, se acudió, en el caso de los directivos universitarios y profesorado, a la técnica de la entrevista cualitativa focalizada (Rodríguez, Gil y García, 1999; Valles, 2003; Flick, 2004), y en el caso del alumnado, se aplicaron grupos focales (Ruiz 1996, Buendía, Colás y Hernández, 1998). Ambas técnicas son aconsejables metodológicamente en estudios de caracterización de peculiaridades y significaciones (Taylor y Bogdan, 1986).

Las dimensiones consideradas para el desarrollo de la pauta de entrevista y los grupos focales, consideró la revisión de otras investigaciones, los temas centrales del marco teórico que aludía a los ejes y discusiones principales respecto del problema y un conjunto de entrevistas previas a especialistas. Ello dio como resultado la confección de una pauta de entrevista focalizada que fue aplicada a una muestra cualitativa de autoridades y profesores (ver instrumento en anexo N°1). En tanto, la pauta para el desarrollo de los dos grupos focales aplicado al alumnado consideró dimensiones similares que permitieron centrar de mejor forma los temas abordados (ver pauta en anexo N°2).

El siguiente cuadro muestra las fuentes consultadas para confeccionar las diversas preguntas en función de las dimensiones que incluyó el estudio en las técnicas cualitativas aplicadas:

## Confección de la Entrevista y los Grupos Focales

TECNICAS	DIMENSIONES	FUENTES CONSULTADAS	PREGUNTAS
ENTREVISTA FOCALIZADA Y GRUPO FOCAL	INFORMACIÓN GENERAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sexo</li> <li>Edad</li> <li>Profesión o Carrera</li> <li>Tiempo en la Universidad Actual</li> <li>Facultad o carrera en la que se desempeña o estudia</li> <li>Años de experiencia docente universitaria (Sólo Entrev. Profesores)</li> </ul>
	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	<p>Castells, 1997, 2001 y 2005</p> <p>Bricall, 1998, De Luxán 1998, Marqués, 2000; Salinas, 1997, 1998 y 2000</p> <p>Zabalza, 2002</p> <p>Pons, 2003</p> <p>Lapiedra, 1998</p> <p>Zabalza, 1993</p> <p>Castells, 2005</p> <p>Zabalza, 1993</p> <p>Castells, 2005; Margraves, 2003</p> <p>Bergero y Esnaola, 2006</p> <p>Neave y Van Vught, 1994; ANECA, 1999; Pérez, 2000; Krotsc, 2003; Mollis 2003; Perinat, 2004; Brunner, 2005, 2008 y Rama, 2006.</p>	<p>¿Considera que las manifestaciones de la llamada sociedad de la información se encuentran presentes en nuestro país?</p> <p>¿De qué modo?</p> <p>¿Considera que su universidad ha introducido cambios o adaptaciones ante el desarrollo de la sociedad de la información? Si han existido, cuáles son en los ámbitos relacionados con:</p> <p style="padding-left: 20px;">Los planes de estudio Los sistemas de enseñanza-aprendizaje Creación de nuevas carreras Creación o adaptación de cursos de postgrado o postítulos Administración Universitaria Convenios y formación de redes</p> <p>¿Cuáles son los principales factores que han favorecido dichas adaptaciones?</p> <p>¿Cuáles son los principales factores que han obstaculizado dichas adaptaciones?</p> <p>¿Considera que existen aspectos prioritarios de modificar en esta universidad respecto de los cambios que implica la sociedad de la información?</p> <p>¿Observa alguna relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria?</p>

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL	Lacovidou, Gibbs y Zopiatis, 2006; Mentova y Webster, 2009; Masjuán y Troyano, 2009	¿Cuál es su visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional que se aplica a las universidades actualmente en Chile?
	CSE, 2008; Rodríguez, 2009	¿Cuáles fueron las razones por las que su universidad decidió postular a la acreditación institucional?
	Vroeijestijn, 1995	¿Cómo fue el proceso de autoevaluación institucional?
	Walhén, 2000	¿Cómo se implicaron los profesores, alumnos y funcionarios? ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltaría?
	Hopkin, 2004	¿Cómo fue la visita de los pares evaluadores?, ¿se preparó? ¿de qué forma?, ¿qué aspectos positivos y negativos de ella resaltaría?
	De Miguel, 2003, 2004	¿Qué le pareció el resultado obtenido por la universidad?
	De Miguel, 2003, 2004	¿Cómo considera los fundamentos del informe de acuerdo emitido por la CNA?
	Vroeijestijn, 1995	¿Qué impacto interno y externo considera usted que tuvo el resultado obtenido?
Putman y Mennell, 2000; Tsui Chung Bing Sum, 2002	¿Considera necesario introducir algún cambio en el sistema de acreditación actualmente vigente? ¿Por qué?	

*b) Técnica utilizada en la fase cuantitativa*

Con el propósito de satisfacer el tercer objetivo, que busca describir las opiniones del profesorado y estudiantado respecto del avance de la sociedad de la información en el país y su relación con los procesos de acreditación institucional, su aplicación y los resultados obtenidos por las respectivas universidades, se procedió a construir un instrumento de encuesta con una variedad de preguntas. La construcción del instrumento tomó en cuenta el marco teórico a través de las dimensiones relevantes que se establecen en la literatura y los resultados obtenidos en la fase cualitativa. En esos términos algunos aspectos emergentes derivados de la aplicación de las entrevistas y grupos focales permitieron ajustar y considerara aspectos que no habían sido recogidos en la pautas de dichas técnicas cualitativas.

El siguiente cuadro indica las fuentes que se tuvieron en cuenta para confeccionar las diversas preguntas de la encuesta en función de las dimensiones que consignó el estudio:

### Confección de la Encuesta

TECNICA	DIMENSIONES	FUENTES CONSULTADAS	TEMA (N° de la PREGUNTA)
ENCUESTA	INFORMACIÓN GENERAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Universidad</li> <li>• Profesión o Actividad</li> <li>• Tiempo en la Universidad</li> <li>• Años de experiencia Docente (sólo profesorado)</li> <li>• Area o carrera en la que se desempeña o estudia</li> </ul>
	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	Castells, 1997, 2001 y 2005	<p>Manifestaciones de la Sociedad de la información en el país (1)</p> <p>Grado de conocimiento sobre la Sociedad de la información (2)</p> <p>Modos en que se encuentra presente la sociedad de la información en el país (3)</p>
		Bricall, 1998, De Luxán 1998, Marqués, 2000; Salinas, 1997, 1998 y 2000	<p>Cambios en la universidad producto de la sociedad de la información en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planes de Estudio</li> <li>-Formas o sistemas de enseñanza/aprendizaje</li> <li>-Creación o adaptación de nuevas carreras</li> <li>-Administración Universitaria</li> <li>-Convenios y Formación de redes</li> <li>-Tecnologías de la información (4)</li> </ul>
		Zabalza, 2002	Factores que han favorecido la adaptación de la universidad a la sociedad de la información (5)
		Pons, 2003	Factores que han obstaculizado la adaptación (6)
		Lapiedra, 1998	Aspectos que la universidad debería modificar teniendo en cuenta la sociedad de la información (7)
		Zabalza, 1993 Castells, 2005	Imagen de la Sociedad de la Información. Diferencial semántico (8)
		Zabalza, 1993	Conocimiento de la Declaración de Bolonia (9)
		Castells, 2005; Margraves, 2003; Bergero y Esnaola, 2006; Resultados de entrevistas y Grupos focales	Relación entre sociedad de la información y el sistema de acreditación (10)
		Neave y Van Vught, 1994; ANECA, 1999; Pérez, 2000; Krotsc, 2003; Mollis 2003; Perinat, 2004; Brunner, 2005, 2008 y Rama, 2006.	

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL	Lacovidou, Gibbs y Zopiatis, 2006; Mentova y Webster, 2009; Masjuán y Troyano, 2009.	Imagen respecto del Sistema de Acreditación Institucional. Diferencial semántico (11)
	CSE, 2008; Rodríguez, 2009	Evaluación del sistema de acreditación institucional (12)
	Vroeijestijn, 1995	Razones por las que la universidad decidió postular a la acreditación institucional (14)
	Walhén, 2000	Conocimiento sobre las áreas de postulación (15)
	Hopkin, 2004	Conocimiento del proceso de autoevaluación institucional (16)
	De Miguel, 2003, 2004	Opinión sobre la participación del profesorado, alumnado y funcionarios (17)
	De Miguel, 2003, 2004	Opinión sobre visita de los pares evaluadores (18)
	Vroeijestijn, 1995	Parecer sobre el resultado obtenido por la universidad en la acreditación en cuanto a conocimiento, búsqueda de información, acceso al informe (19)
	Putman y Mennell, 2000; Tsui Chung Bing Sum, 2002	Calificación del interés personal en el proceso (20)
		Consideración sobre el resultado final obtenido por la universidad (21)
	Opinión sobre el impacto interno y externo del resultado obtenido (22)	
	Opinión sobre la introducción de cambios en el sistema de acreditación vigente (23)	
	Tipos de cambios más importantes de efectuar al sistema de acreditación (24)	

c) *Aplicación del Pre-test de la Encuesta*

El instrumento de encuesta, se aplicó a 30 personas (10 profesores y 20 alumnos), en modalidad de pre-test, con el fin de detectar posibles problemas en el funcionamiento de las preguntas y las categorías de respuesta. Los resultados del análisis del pre-test, mostraron algunos pequeños inconvenientes en la extensión de las consultas y en algunas categorías de respuestas que se evidenciaron poco claras para los sujetos. Incorporados los cambios pertinentes se confeccionó el instrumento definitivo que contó con un total de 23 Preguntas de diverso formato (Ver en anexo N°3) : Cinco con respuesta cerrada dicotómica, catorce con respuesta categorizada, una de respuesta abierta y una de evaluación con notas (de 1 a 7). También se elaboraron dos diferenciales semánticos, uno relacionado con el concepto sociedad de la información y otro sobre el sistema de acreditación institucional, útiles para la evaluación de determinados objetos en función de un conjunto de atributos dicotómicos presentados en escalas bipolares de adjetivos opuestos (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Summers, 1984).

## CAPÍTULO VIII ANÁLISIS DE LOS SITIOS WEB

- *Objetivo 1: Sistematizar y analizar la información oficial contenida en los sitios web de las universidades del sector privado del Área Metropolitana de Santiago, extrayendo las distinciones comunicativas oficiales con las cuales dan a conocer sus principales orientaciones y directrices institucionales.*

El análisis de los sitios web se organizó en dos secciones por separado, pues apuntaban a énfasis distintos. Es así que se presenta en primer término, el análisis de las comunicaciones públicas de las universidades privadas chilenas de la Región Metropolitana a través de los respectivos sitios web oficiales. En tanto en el punto siguiente, se desarrolla un análisis pormenorizado de las seis universidades seleccionadas para el estudio.

### **8.1 Descripción de los Sitios Web de las Universidades Privadas de la Región Metropolitana.**

Los sitios web institucionales constituyen en la actualidad en Chile uno de los principales medios por los cuales las universidades dan a conocer información de carácter oficial, lo cual ha seguido una tendencia liderada por las principales universidades a nivel internacional. Dicha información que se ha tornado cada vez más pormenorizada y que evoluciona con gran rapidez, permite obtener una caracterización preliminar de algunos rasgos generales de las instituciones de nivel superior investigadas, a partir de un conjunto de datos típicos que se incorporan de manera frecuente es sus sitios oficiales.

El acceso a información tal como las cuentas anuales, documentos referidos a autoevaluaciones institucionales, entre otros, son de manejo restringido y confidencial. Por otra parte, las cuentas anuales constituyen documentos que no son realizados por todas las universidades privadas y los publicados no cuentan con la actualización correspondiente para una adecuada descripción.

De ese modo los sitios web de los planteles de educación superior constituyen la opción más adecuada para acceder a las distinciones comunicativas y declaraciones de carácter público de las universidades privadas, a la vez que ofrecen un conjunto considerable de información oficial, actualizada y comparable. La información fue recopilada entre los meses de octubre y noviembre del año 2008.

Esta información además de permitir una visión panorámica del universo de estudio respecto de este punto permitirá ofrecer un ámbito de comparación con otras fuentes de información consideradas en el presente proyecto como son las visiones y significados

compartidos por parte de los actores sociales relevantes como autoridades universitarias, docentes y estudiantes.

Para la organización general de los datos se elaboró una matriz general que reúne y ordena de manera resumida según las principales dimensiones consideradas los datos contenidos en los 18 sitios web analizados (Ver anexo N° 5). Para organizar el análisis se consideró la relevancia de la información, el marco de objetivos del estudio y la posibilidad de comparar los datos entre todos los casos considerados.

Las universidades incluidas en esta descripción, son todas las que poseían al momento de efectuarse la recopilación de los datos sitios web activos, excluyendo aquellas consideradas en la muestra, cuya descripción particular se presenta en la sección siguiente.

La descripción de los sitios web incorpora 8 dimensiones de caracterización, a saber:

1. Misión, visión
2. Dimensiones resaltadas en su publicidad.
3. Mapa del sitio (donde se presenta cada una de las instancias que tiene la universidad).
4. Áreas consideradas en su website (los cuales comprende las carreras impartidas, los posgrados, magíster, diplomados, centros de estudio, facultades y acceso a publicaciones de índole virtual).
5. Disponibilidad en su website de intranet o algún elemento de comunicación administrativo docente de carácter virtual.
6. Información sobre el proceso de acreditación
7. Organización, estética y desarrollo de su portal web y los recursos técnicos asociados (ya sea “Facebook”, “flicker”, “modyo” o alguna forma de comunidad virtual).
8. Presencia de plataforma e-learning (en el caso que la universidad ofrezca cursos a distancia o en formato virtual con los respectivos cursos que se imparten).

## 1. Misión y Visión

En esta dimensión es posible constatar un conjunto de similitudes pero también de diferencias. En todos los casos de sitios web observados encontramos de manera explícita la presencia de una descripción resumida de la visión y misión con la cual se compromete cada universidad. Normalmente dicha declaración de principios, se encuentra en un lugar destacado y casi siempre en una “pestaña” o espacio del sitio dedicado a los aspectos denominados “Institucionales” o también llamado “Nuestra universidad”, “Quienes somos” o simplemente “universidad”.

Un primer aspecto general observado es la alta coincidencia que presentan algunos valores comunes detectados en la mayoría de las misiones o visiones. Así por ejemplo, el énfasis en la “formación de profesionales”, “competentes”, “innovadores”, “productivos” y “creativos”. De manera frecuente se aprecian valores generales asociados a una “formación integral”, “responsabilidad”, “independencia”, “pluralismo”, “autonomía”, “espíritu de superación” y “honestidad”. A la vez, una gran mayoría de las universidades considera la necesidad que sus egresados sean “útiles a la sociedad”, con “espíritu de servicio”, así como el anhelo que aporten “al desarrollo social y cultural del país”.

Sin embargo, también se observan ciertas diferencias en los valores, que normalmente aparecen asociadas con mayor claridad, cuando la universidad declara de modo explícito, su adscripción a una determinada tradición, doctrina o visión de mundo religiosa o ideológica. En nueve de los diez y ocho casos analizados, se declara explícitamente la adhesión doctrinaria en las secciones dedicadas a expresar la visión y misión de la universidad.

En estos casos se detectan orientaciones axiológicas más específicas tales como “valores de la cultura cristiano occidental” (Universidad Finis Terrae), “concepción cristiana del ser humano y el mundo” (Universidad Alberto Hurtado), “verdad cristiana” y “amor al trabajo”, “Inspirándose en el espíritu del Opus Dei” (Universidad de los Andes), “valores que se desprenden de las sagradas escrituras”, “valores de educación adventista” (Universidad Adventista de Chile), “emprendimiento”, “virtudes morales” (Universidad Santo Tomás), “espíritu emprendedor” (Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación), “sistema educativo salesiano” (Universidad Católica Silva Henríquez), “Espíritu de servicio, el orden y la ética profesional” (Universidad Bernardo O’Higgins), “cultura de la universidad-empresa”, “integración social” (Universidad Academia de Humanismo Cristiano), “reflexiva y crítica” (Universidad ARCIS).

No deja de llamar la atención que una orientación más clásica o que enfatice el desarrollo del conocimiento, la investigación, la producción y difusión del saber, se encuentra explícitamente declarado sólo en siete de los diez y ocho portales web considerados.

Por otra parte, desde objetivos centrados en la propia posición de la institución, cuatro de las diez y ocho universidades, comprometen en su visión o misión, el logro de una “posición de prestigio”, constituirse en “una universidad de excelencia” o entre “las universidades privadas más relevantes del país”.

Resulta interesante que sólo un caso nombra de manera explícita la globalización como un aspecto relevante en su declaración. No se registran de manera directa alusiones a la sociedad de la información o a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## 2. Dimensiones resaltadas en su publicidad

Un aspecto relevante de analizar lo constituye el énfasis especial que colocan las organizaciones universitarias en sus respectivos portales web. Normalmente esta dimensión parece enfocarse en los potenciales estudiantes, adquiriendo rasgos de índole publicitaria, teniendo en cuenta la inclusión de ideas fuerza destacadas, la frecuente utilización de frases cortas y la presencia de diversas formas para resaltar la información (colores vivos, tamaño de las letras, ubicación, etc.).

El aspecto más destacado resulta ser la información referida a la acreditación, la cual figura de manera remarcada en nueve de los diez y ocho casos, en la gran mayoría de ellos, se incluye además el período obtenido como consecuencia del proceso.

Entre las nociones que más se repiten, también se encuentran alusiones a la excelencia y la calidad académica de los profesores (en cinco de diez y ocho casos), donde se indican los porcentajes de académicos con postgrado o afirmaciones similares.

Aspectos relativos al tamaño, mediante información sobre el número de estudiantes matriculados o egresados, a modo de promoción, se subraya en cuatro de los sitios considerados, mientras que alusiones a la calidad y cantidad de infraestructura y equipamiento disponible se indica en dos casos, al igual que aquellos sitios donde se resaltan los años de experiencia en el rubro, el porcentaje de egresados que se encuentran trabajando y el nivel académico de los estudiantes, puntaje en Prueba de Selección Universitaria (PSU) o notas de enseñanza media, promedio.

Otros aspectos que se recalcan también son aquellos alusivos a la pertenencia a una red internacional de educación, los altos niveles de satisfacción del alumnado, las posibilidades de dobles titulaciones, el intercambio entre la universidad y la empresa, el número de proyectos artísticos o académicos realizados tales como libros o investigaciones.

## 3. Mapa del sitio

La observación de este aspecto indica una gran similitud en los principales elementos que organizan la información de los respectivos sitios web de las universidades consideradas en esta descripción. Efectivamente, la gran mayoría cuenta con una arquitectura donde, con escasas excepciones, se encuentran apartados referidos a aspectos generales de la universidad, mensaje de rectoría, información sobre las principales autoridades, historia, misión y visión, fotos, videos o mapas descriptivos de las casas centrales y sedes, espacios o pestañas para postulación y admisión, servicios generales de estudiantes, ex-alumnos/as, servicios de biblioteca, noticias, apartados para

sedes, facultades, escuelas y carreras, extensión y secciones especiales para estudiantes y profesorado.

A su vez, la gran mayoría de los sitios web presentan secciones especiales para lo que denominan “Postgrados”, “Formación continua” o “Cursos de capacitación”

Aspectos más específicos relacionados con un conjunto variado de factores manifiestan una mayor diversidad. Así por ejemplo, las universidades que establecen secciones especiales para informar las actividades de investigación que realizan, alcanzan a diez de las dieciocho. En tanto, las que dedican un espacio virtual para otorgar información y difusión específica a sus publicaciones, son sólo cuatro.

Cinco universidades generan en su sitio un apartado para promover los convenios internacionales y las posibilidades de intercambio con universidades y centros de estudio del extranjero.

Dos de los portales considerados incorpora en los elementos de presentación apartados referidos específicamente a información referida a procesos de acreditación, si bien en todos los casos se registra este ítem de alguna u otra forma.

#### **4. Áreas consideradas en su website**

Todos los sitios web descritos registran información específica sobre sus programas o carreras, cursos de postgrados, diplomados, postítulos, seminarios, etc. La principal diferencia se encuentra en la forma en que se organiza la información. Algunos incorporan datos de manera más pormenorizada diferenciando estas áreas, mientras que otros agrupan sus registros según las facultades que posean.

Por otra parte, cinco de las dieciocho páginas web, presentan información sobre centros, observatorios o institutos de investigación o estudio, en los cuales se indican los proyectos y actividades específicas que realizan.

#### **5. Disponibilidad en su website de intranet o algún elemento de comunicación administrativo docente de carácter virtual.**

Todas las páginas incorporan un sistema de intranet o servicio de administración docente donde el estamento estudiantil y docente pueden acceder mediante claves para efectuar una variedad de trámites, o actividades administrativas tales como toma de ramos, incorporación de calificaciones, actualizar la agenda de asignaturas, o de índole comunicativa.

#### **6. Información sobre el proceso de acreditación**

Trece de los dieciocho sitios contienen información adicional sobre el proceso de acreditación. Habitualmente ello incluye la historia del proceso o cuando es el caso la etapa específica en la que se encuentra, así como la documentación que respalda dicha situación y el período obtenido.

En algunos casos se agrega el informe de acreditación emanado por la CNA entre otros documentos de dicho organismo en una sección específica de la página destinada para tal efecto.

#### 7. Organización, estética y desarrollo de su portal web y los recursos técnicos asociados

La tendencia internacional que señala la importancia que están adquiriendo los sitios virtuales como plataforma de presentación, difusión, interacción y desarrollo de las universidades a nivel mundial, queda reflejado en la permanente preocupación que las organizaciones universitarias poseen para actualizar, ampliar la información y mejorar los servicios que integran. Dicha propensión también se manifiesta en los casos analizados. Efectivamente catorce de los dieciocho sitios presentan un desarrollo apreciable de recursos estéticos, variedad de aplicaciones y organización de la información, lo que muestra una especial atención a este tipo de recursos comunicacionales.

Llama la atención que cuatro de los sitios universitarios incluyen recursos de la denominada “web 2.0, es decir, el conjunto de modalidades de segunda generación que incluye todas aquellas formas basadas en comunidades de usuarios y un conjunto diverso de servicios tales como las redes sociales, los “blogs”, “wikis”, *facebook*, etc. Estos recursos se destacan como un plus tanto para la difusión que puedan efectuar los académicos como de las comunidades que puedan articular los propios alumnos. Sin embargo, más que las restricciones técnicas que puedan existir para su mayor implementación, implican un menor grado de control en los contenidos de la información por parte de cada universidad.

#### 8. Presencia de plataforma *e-learning*

Solo dos sitios de los dieciocho caracterizados, incluye de manera explícita plataforma para cursos *e-learning*, con una cierta variedad de programas a distancia mediante la utilización de la plataforma tecnológica ofrecida por la propia universidad.

La caracterización general de los sitios web de las dieciocho universidades privadas de la región Metropolitana excluyendo los casos seleccionados para la investigación que son analizados en forma independiente en la siguiente sección, muestran un evidente interés de las casas de estudios por efectuar un conjunto de acciones mediante este recurso tecnológico que de manera creciente ha sido incorporado a nivel internacional.

## 8.2 Caracterización de los Sitios Web de las Seis Universidades Privadas Seleccionadas para el Estudio.

En la presente sección se realiza una descripción más pormenorizada de los sitios web de las seis Universidades Privadas que han sido seleccionadas para la realización de la presente investigación. Dado que el estudio contempla la obtención de un conjunto de información tanto secundaria como primaria, como una forma de salvaguardar la confidencialidad de las fuentes institucionales y personales se utilizarán letras para referirse a cada universidad.

Se han seleccionado cuatro dimensiones principales para efectuar la descripción de los sitios web respectivos. Estos aspectos son: Misión y visión publicitada en su website, Mapa del sitio Universidad, Estructura de la página web y la Publicidad y propaganda de website.

### Universidad A.

Esta Universidad se encuentra acreditada desde noviembre del 2006 hasta noviembre del 2011, fue fundada en 1990 y cuenta con dos sedes una en Santiago y otra en Concepción, con un total de 8.069 estudiantes.

#### Misión y visión

Según el portal la Universidad A, tiene por misión contribuir a la formación de profesionales de excelencia y a la generación de investigación y extensión, fomentando el emprendimiento, el amor al trabajo bien hecho, el actuar ético y la responsabilidad pública. Su visión es ser reconocida como una institución de educación superior de alto prestigio, líder en la innovación académica, comprometida en la formación de profesionales íntegros y en el fomento de la iniciativa y del emprendimiento al servicio de la sociedad.

Sus principios y valores aseguran: 1) Compromiso con el desarrollo de una sociedad de personas libres 2) Adhesión a los valores del Humanismo Cristiano 3) Libertad de pensamiento, diversidad y su libre expresión 4) Excelencia Académica 5) La Tolerancia y No Discriminación.

El portal afirma que los estudiantes deberían escoger formarse en ésta universidad porque: 1) Cuenta con un cuerpo docente de reconocido prestigio académico y profesional. 2) Posee programas que enfatizan lo integral y lo estratégico. 3) Utiliza modernos métodos y técnicas de enseñanza. 4) Es reconocida como una de las cuatro mejores Universidades privadas de Chile. 5) Cuenta con sedes en las dos principales ciudades del país. 6) Tiene un estrecho contacto con el mundo empresarial. 7) Cuenta con un espíritu de liderazgo. 8) Posee intercambio académico con importantes universidades extranjeras.

## Mapa del sitio Universidad A.

<b>Quiénes somos.</b>	
Reseña histórica.	<b>Centros de investigación.</b>
Misión y Principios.	Fondos concursables.
Infraestructura y equipamiento.	Resultados Concurso.
Por qué elegir la Universidad A.	Proyectos años anteriores.
Sello Distintivo.	CONICYT.
Tour Virtual.	Mediática.
Vida Universitaria.	CIEN.
<b>Autoridades.</b>	Centro de Políticas públicas.
Consejo directivo.	PAEX.
Administración General.	SPI Santiago.
Decanos y Directores.	SPI Concepción.
<b>Docencia.</b>	Centro para el emprendimiento y la innovación.
Reglamento alumno regular.	<b>Facultades.</b>
Reglamento de convalidación.	<b>Postgrados.</b>
Reglamento de disciplina	<b>Contáctenos.</b>
<b>Biblioteca</b>	
Reglamento.	<b>Admisión.</b>
Colección	Requisitos de Postulación
Servicios.	Solicitud de información Santiago
Catálogo en Línea.	Solicitud de información Concepción.
Productos.	Becas
Novedades en Biblioteca.	Calendario Académico Santiago.
<b>Becas.</b>	Calendario Académico Concepción.
Becas Santiago	Unidad de Apoyo a la docencia.
Becas Concepción.	<b>Cursos en la Web.</b>
<b>Alumnos Universidad A.</b>	<b>Relaciones Internacionales.</b>
DAE Santiago.	
DAE Concepción	
Información general DAE	
<b>Deportes</b>	
Pastoral.	

### Estructura de la página web

En términos generales el grado de información de esta Universidad otorgada en su portal es amplia, diversa y detallada.

En el portal nos encontramos con un motor de búsqueda que permite ingresar mediante algunas palabras claves a la información que está contenida en el sitio. Paralelamente posee un vínculo de acceso rápido a todos los tópicos importantes para la universidad, a saber: registros académico en línea, centro de emprendimiento e innovación, MBA, el centro de políticas públicas, mediática, postgrados, facultades de las carreras, extensión y capacitación, guía de expertos, biblioteca, CFE, PAEX, CIEN, renovación telefónica de préstamos, y admisión.

En la sección “admisión”, se encuentran señaladas todas las carreras que imparte la universidad en pregrado tanto en su sede de Santiago como Concepción. En éste lugar, se puede acceder a los requisitos de postulación, solicitar información on-line sobre la universidad, informarse respecto de todas becas académicas por carreras, y documentarse sobre las visitas que pueden efectuar los terceros y cuartos medios para conocer a la universidad.

El portal cuenta con un canal especial denominado “*Modyo*” para acceder a foros internos de la institución e integrar una red interactiva de comunidad virtual.

Conforme a las carreras de pregrado, éstas se pueden seleccionar con un *link* para cada una de las facultades a modo de obtener una descripción general de cada carrera en cuestión. Específicamente, se pueden realizar consultas on-line, informarse sobre el perfil profesional de cada una de las carreras, su malla curricular, consultar el *staff* docente, acceder a todas las publicaciones que ha realizado cada una de las escuelas sumado a la documentación y reglamentación interna de la universidad. En ésta misma línea también es posible documentarse acerca de las autoridades de las facultades, su historia y los intercambios al extranjero. También se promocionan las carreras de posgrado que se imparten tanto para Santiago como en Concepción.

Existe un vínculo de información para estudiantes que cuenta con: calendario académico, el registro académico, asuntos estudiantiles, servicios on-line, biblioteca, y un vínculo especial para su sede en Concepción. Dentro de los servicios ofrecidos por el portal, éste cuenta con un apartado especial de: on-line “miUniversidad”, webmail, guía de expertos y cursos en la web.

El portal cuenta con un Centro de Desarrollo de la Docencia para atender a las demandas que hoy enfrenta el sistema universitario, contiene además cuales son los equipos de trabajo, los cursos, documentos, reforma curricular y metodología.

Paralelamente en éste mismo espacio virtual, es posible encontrar el proyecto de desarrollo docente, sitios de interés, fondos concursables con sus respectivas bases y formularios, adjuntamente a los fallos de adjudicación de estos fondos.

Existe una red de ex – alumnos/as, donde éstos pueden ir actualizando sus datos como también una bolsa de empleo para los mismos.

El website contiene un banner a través del cual es posible informarse sobre las relaciones internacionales, los convenios que tiene la universidad con diversos centros y universidades en el extranjero, consideraciones y procedimientos para acceder a la doble titulación, intercambio estudiantil, formularios de convalidación, etc. El portal cuenta con una biblioteca virtual en la cual es posible ubicar boletines bibliográficos, bases de datos, ediciones de la universidad A, catálogos y colecciones on-line.

#### Publicidad y propaganda en el sitio web

Al abrir el portal de Internet de la universidad A, lo primero que se encuentra es una animación flash que señala que ésta universidad es la número uno en emprendimiento en Latinoamérica según el ranking MBA de América Económica. Acto seguido se presenta como una universidad de excelencia entre todas las universidades privadas del país y la mejor acreditada según la Comisión Nacional de Acreditación, en la medida que ésta obtuvo cinco años de acreditación institucional en cuatro áreas, superando otras universidades de prestigio en el país.

El website señala que para entrar a estudiar a ésta universidad en las carreras que poseen mayor demanda, es necesario haber obtenido en promedio 680 puntos rendidos en la prueba de selección universitaria.

De otra parte, la Universidad A, asegura haber sido la institución con mayor crecimiento en AFI 2008, según las fuentes del Ministerio de Educación, en la medida que obtuvo un crecimiento 42,02% situándose muy por sobre la Universidad de los Andes que lo hizo en un 23, 29%. La Universidad A publicita en su sitio de Internet que lidera el ranking de las universidades privadas que se adjudicaron los concursos Fondecyt del año 2008 con cuatro proyectos los cuales fueron aprobados con 95.521.00 millones de pesos para el primer año de ejecución.

Entre las Palabras claves de su publicidad se encuentran los siguientes conceptos: *La mejor universidad privada del país según documentación estadística/ Comprometida con el emprendimiento y la excelencia/ La mejor Universidad acreditada del país.*

## Panorámica General del Sitio

Acceso Directo

> PORTADA > MIUDD.CL > CURSOS EN LA WEB > BIBLIOTECA > GUIA DE EXPERTOS > CONTACTO

# Universidad de Excelencia

- Quiénes Somos
- Admisión**
- Carreras de Pregrado
- Postgrados
- Alumnos
- Extensión y Capacitación
- Docencia
- Investigación

**Admisión 2009**

**Postulación en línea 2009**

**2.100 alumnos de Ens. Media en jornadas vocacionales Vive! 2008**

**NOTICIAS**

Ciclo de lecturas dramatizadas: Teatro de la Palabra

¿Qué se cuenta? Encuentro sobre literatura infantil en Chile

### Universidad B.

La Universidad B se encuentra acreditada desde diciembre del 2005, hasta diciembre del 2009, fue fundada en 1988 y cuenta un total de 15.956 estudiantes.

#### Misión y visión

Según el portal la Universidad B, ésta casa de estudios se encuentra orientada a la docencia, abierta e independiente, comprometida con la formación de profesionales cultos y emprendedores, como también con el desarrollo, la preservación y divulgación del saber superior, lo cual está al beneficio de las personas y a la contribución del progreso de la nación.

Sus vectores de desarrollo estratégico están encaminados a: 1) Mantener a la universidad como una institución con innovación y liderazgo en el ámbito nacional en el proceso de formación de profesionales. 2) Incrementar su contribución al entorno cultural educacional, social y económico. 3) Continuar su vinculación con el entorno internacional de educación superior y profesional. 4) Asegurar la efectividad y eficiencia de la gestión de sus RRHH., materiales y financieros. 5) Continuar su proceso de aseguramiento de la calidad.

El portal web sostiene que sus valores y principios son: 1) Libertad académica. 2) Un equilibrio entre la formación científica y tecnológica y un profundo humanismo. 3) Espíritu de emprendimiento. 4) Autoevaluación permanente. 5) Compromiso con la excelencia y la calidad.

## Mapa del sitio Universidad B.

<b>Universidad.</b>	
Gobierno Universitario.	Requisitos de ingreso.
Autoridades Académicas.	Aranceles y Matrículas.
Directores Institucionales.	Becas y créditos.
Misión y visión.	Contáctanos.
Directrices Estratégicas.	<b>Pregrado</b>
Modelo Educativo.	Facultad de Medicina
Valores y principios.	Facultad de Odontología
Acreditación internacional	Facultad de Ciencias Silvoagropecuarias
Acreditación Nacional	Facultad de Arquitectura.
Investigación.	Facultad de Ingeniería.
Nuestros logros.	Facultad de Cs. Económicas y empresariales.
Historia institucional.	Facultad de derecho y ciencias sociales.
<b>Admisión.</b>	<b>Estudiantes.</b>
Conócenos	Portal estudiantil.
Facultades y carreras.	Biblioteca.
Asuntos estudiantiles.	
Relaciones internacionales.	
Deportes.	
Galería de imágenes.	
<b>Académicos.</b>	
Portal Docente.	
Portal DDA.	
Biblioteca.	
Calendario académico.	
<b>Investigación.</b>	

### Estructura de la página web

El website en su página de inicio otorga escasa información sobre el desarrollo de la institución y opta por una estrategia basada en imágenes de su cuerpo docente y estudiantado a través de animaciones *flash*.

El acceso a la información en el sitio se encuentra supeditada a links dentro de los cuales destacan los siguientes enlaces: universidad, admisión, estudiantes, académicos, pregrado, postgrado e intercambio.

En la parte superior de la página es posible acceder al portal estudiantil, intranet, correo de la universidad y al portal docente. Al interior del *link* “admisión 2009”, se encuentra la posibilidad de realizar una postulación on-line, documentarse sobre las facultades y carreras que imparte la universidad, sus programas especiales, las matrículas y aranceles, becas y crédito, los logros que ha tenido la universidad, sus convenios y sedes.

Al interior de cada *link* de carrera se encuentra la posibilidad de documentarse sobre la malla curricular, el perfil profesional del egresado, los docentes, las formas de postulación y la simulación de sus créditos. Cabe destacar que al interior de cada una de éstas sub-páginas el portal privilegia la estética por sobre el contenido ubicando fotografías del alumnado acompañadas de “frases célebres” y fichas técnicas de las carreras.

#### Publicidad y propaganda en el sitio web

Al introducirse en el portal se publicita a través de una cronología los logros obtenidos por la universidad, se señala que es la primera universidad privada que funda el área de la Ciencia y la Tecnología mientras que las restantes universidades privadas incursionaban en carreras de baja inversión.

El website plantea que fue la primera universidad privada en crear las carreras de Agronomía en Ingeniería Forestal, Medicina Veterinaria, Odontología y Medicina; al mismo tiempo que fue la primera universidad que fundó la primera Clínica Odontológica de una universidad privada y que se consolidó en el año 2001 en el primer lugar dentro de las privadas en AFI (aporte fiscal indirecto).

El portal pone énfasis también en que ésta universidad fue la primera del sector privado que creó el conservatorio de música y que consolidó actividades científico-tecnológicas.

Por otra parte, en el año 2005 destaca que fue Acreditada por la Comisión Nacional de Pregrado, y que en el 2006, fue la primera universidad de América Latina en alcanzar el estatus de candidata a Acreditación Internacional por *Middie States Commission on Higher Education*. Señala que en el año 2007, la Escuela de Medicina logra la acreditación ante la CNAP y Mercosur, convirtiéndose en la primera escuela en su área, de una privada en acreditarse.

Entre las palabras claves utilizadas en su publicidad se encuentran las siguientes: *La primera universidad privada pionera en varios ámbitos de desarrollo y acreditada ante la CNAP.*

## Panorámica General de la Página



### Universidad C.

La Universidad C se encuentra acreditada desde diciembre del 2005, hasta diciembre del 2008, fue fundada en 1982 y cuenta con un total de 6.116 estudiantes.

#### Misión y visión

Según el portal la Universidad C, su misión es servir al país desde el quehacer universitario comprometiéndose con la excelencia integral, la generación de redes con la sociedad y con la sustentabilidad. Siendo los valores que la inspiran la excelencia, integridad, libertad y tolerancia, compromiso con el país y participativa.

La página web señala que ésta universidad, junto con otras dos instituciones son las universidades privadas más antiguas de Chile, y que se encuentra acreditada institucionalmente desde el año 2005.

El portal plantea que una de las principales características de ésta universidad es ser una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, cuya administración y desarrollo recae en sus propios docentes, convirtiéndola en un caso único en Chile.

Se destaca el hecho que cuenta con una infraestructura y equipamiento de primer nivel y en constante renovación. La Universidad C plantea en su portal que busca formar profesionales integrales, emprendedores e innovadores con un alto sentido social.

### Mapa del sitio Universidad C

<b>Universidad</b>	
Facultades y Carreras	La Serena
Postgrados	Antofagasta
Seminarios	Portal de la calidad
Cursos	Bibliotecas
Investigación	Análisis y estudios
Admisión	Asuntos internacionales
Comunidad y empresa	Publicaciones
Egresados	Encuestas
Alumnos	Académicos

#### Estructura de la página web

En la parte superior del portal se puede acceder a los canales de redes interactivas *Facebook* y *“Modyo”* (comunidad virtual), al mismo tiempo que a un motor de búsqueda para ubicar algún ámbito específico dentro del portal.

La página posee la opción de conocer a la universidad, sus facultades y carreras, establece enlaces directos a las áreas de posgrados, seminarios, cursos, investigaciones, análisis y estudios, asuntos internacionales y publicaciones.

En el área de investigación se presenta cual es el cuerpo docente, los fondos para investigaciones, proyectos e investigaciones de la misma universidad, sus centros de estudios y estadísticas. Más específicamente es posible encontrar investigaciones en Chile y las instituciones y programas que otorgan fondos para la investigación, Institutos de Investigaciones y Academias de investigación. El slogan de ésta pestaña es “La investigación en la Universidad C muestra grandes avances”.

En ésta misma línea el espacio de asuntos internacionales muestra cuales son las posibilidades de estudiar en el extranjero, convenios internacionales y becas.

El portal también ofrece información respecto al vínculo entre “comunidad y empresa” en la cual destaca el laboratorio de ensayo de materiales, el centro de servicios empresariales, la clínica jurídica de la universidad, el centro de asistencia psicológica y estudios, el instituto de estudios y gestión pública, el instituto internacional para el desarrollo y, el museo de la educación básica chilena.

Paralelamente se destacan un conjunto de centros: el centro de estudios del patrimonio, el centro de estudios arquitectónicos, urbanísticos y del paisaje, el centro latinoamericano de documentación pedagógica, el centro de microempresas, entre otros.

En el link relacionado con la biblioteca, se encuentra el catálogo electrónico y un programa de base de datos y documentación on-line. Sumado a todas las encuestas que ha realizado el centro de estudios sociales y opinión pública de la universidad.

El website cuenta con un programa denominado Universidad C21, a través del cual alumnado y académicos tienen acceso a un Campus Virtual llamado Red-Campus, el cual ofrece una variedad de servicios y datos de interés relativos a todo el período. Solicitud de Apelación Manual de Ayuda Administración Docente Manual, etc.

La página contiene una aplicación especial denominada “Google-Universidad C”, la que se afirma es una herramienta electrónica que amplía y potencia los canales de comunicación de los alumnos a través de una cuenta de correo especial interactiva e interconectada.

#### Publicidad y propaganda en el sitio web

La Universidad C en el portal web se da a conocer a través de las diversas actividades que actualmente está realizando por áreas temáticas, situando el logo de Universidad Acreditada en la parte superior derecha de la página virtual.

En términos generales el portal, otorga relevancia a las noticias y académicos de prestigio que dictan charlas en las diversas facultades, aunque estas noticias se renuevan con gran frecuencia. Muestra mediante *links* adjuntos vínculos abocados al análisis y estudios y realización permanente de seminarios.

En la parte izquierda del website se comentan separadamente las actividades que actualmente está desarrollando en cada una de las facultades, siendo posible acceder fácilmente a cada una de ellas; conocer sus carreras, autoridades, posgrados y cursos. El slogan que se encuentra presente para publicitar el ingreso a la universidad es “Camina hacia tu futuro”.

En tanto la palabra clave de su publicidad es: *Acreditada*

## Panorámica General de la Página



### Universidad D

La Universidad D, no se encuentra acreditada y fue fundada en el 2006. Su matrícula alcanza a los 8.462 estudiantes.

#### Misión y visión

Según su portal la Universidad D, se encuentra abocada a ofrecer una formación profesional integral de excelencia, con sentido ético, que propicia el interés por la promoción del bienestar social, la formación permanente, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos e innovación en los distintos ámbitos del desarrollo a nivel nacional e internacional.

La Universidad D afirma formar profesionales involucrados con las redes del conocimiento, el manejo del idioma inglés, las nuevas tecnologías y la comunicación globalizada, para que sus estudiantes sean capaces de insertarse en el mundo laboral, a través de organizaciones públicas o privadas, a nivel local o en los nuevos mercados internacionales.

La Universidad D, aspira según sus comunicaciones promocionales a abarcar las principales áreas del saber, para constituir una institución con capacidad de interlocución con otros centros de estudios, capaz de aportar en la divulgación de la cultura y contribuir en el conocimiento y desarrollo de la ciencia y la tecnología.

## Mapa del sitio Universidad D.

<b>Nuestra Universidad</b>	
Misión y visión	Ovalle
Historia	Chillán
Bienvenida del Rector	Concepción
Autoridades	La Serena
<b>Facultades.</b>	Linares
Ciencias de la Salud	<b>Admisión.</b>
Ingeniería	Aranceles
Administración y Negocios	Consultas admisión 2009
Ciencias Jurídicas y Sociales	Entrevistas on line
Educación	Calendario académico.
Arte y Comunicación	<b>Ingles en la Universidad D</b>
<b>Campus.</b>	<b>Universidad Bilingüe</b>
Casa Central	Método Wall Street
Apoquindo	<b>Programas de formación</b>
Los Domínicos	Testimonios
Becas	Convenios

### Estructura de la página web

En la parte superior del portal se puede acceder a: intranet, admisión 2009, profesionales bilingües, recursos bibliográficos, método Wall Street, programa de formación y testimonios de los alumnos de las diversas carreras que imparte la universidad D.

Al acceder a cada una de las facultades que tiene la universidad D, aparece una presentación del decano sobre la facultad y las noticias pertinentes a la casa de estudios, pudiendo acceder mediante pestañas a cada una de las carreras que se imparte por facultad. Específicamente al interior de los *link* de cada carrera se encuentra una breve descripción de éstas, el perfil profesional del alumno y el campo ocupacional pertinente a esa carrera.

El portal contiene un vínculo de entrevista on-line con un cuestionario de postulación a la universidad, al mismo tiempo que una sección multimedia en la cual se publicita a la universidad D a través del formato *youtube*.

La página web de la universidad D es austera, poco dinámica pero con información precisa respecto a su contenido, no utiliza grandes recursos tecnológicos y es tendiente a mezclar texto con información. Su sistema de admisión funciona

mediante consultas que pueden realizar los alumnos que desean ingresar a la universidad en la página web.

### Publicidad y propaganda en el sitio web

La universidad D no presenta una estrategia manifiesta de publicidad, aún cuando se puede identificar dos conceptos que intenta desarrollar la página: 1) La universidad D es parte de una red educacional que tiene sus orígenes desde 1978 2) La ventaja comparativa que tiene ésta universidad es generar profesionales bilingües.

Las Palabras claves posibles de identificar su publicidad son: “*Nuevos desafíos*”, “*Nuevos profesionales*”.

### Panorámica General de la Página



### Universidad E

La Universidad E no se encuentra acreditada, fue fundada en 1990 el y cuenta con un total de 3.302 estudiantes.

### Misión y visión

Según su portal la Universidad E, es una institución de Educación Superior que emerge desde procesos de reconstrucción de la sociedad civil chilena a comienzos de

los años 90, como expresión del mundo alternativo. Su misión es contribuir al cambio cultural, socialmente sustentable, mediante la institucionalización, en el ámbito de las Ciencias Sociales, de una práctica universitaria innovadora que integre en un nudo inextricable tres dimensiones estratégicas: formación, investigación e intervención socio-comunitaria. Sus principios y valores aseguran un énfasis práctico en la propuesta formativa donde el trabajo en terreno adquiere una absoluta centralidad en las organizaciones curriculares de las distintas carreras.

La visión expresada busca contribuir a la formación integral de personas, a una sociedad más justa, solidaria y sustentable, a la paz mundial y a la construcción de una nueva civilización pluralista y de progreso; busca integrar saberes teóricos y prácticos, científicos y espirituales, intelectuales y emocionales, racionales e intuitivos. La Universidad E pretende, mediante un proceso de continua e intensa búsqueda, llegar a ser un centro de irradiación intelectual y cultural con un compromiso muy claro y definido con los principales desafíos que enfrenta hoy nuestra sociedad: el deterioro ambiental; la pobreza y la exclusión social; y la pérdida del sentido de la vida y de las cosas.

#### Mapa del sitio Universidad E.

<b>Nuestra Universidad</b>	
Misión y visión	Myspace
Valores	Fotolog
Principios	Modyo
Autoridades	Podcast
Rectoría	twiter
Vicerrectoría	<b>Contacto</b>
Vicerrectoría económica	<b>Enlaces de interés</b>
Vicerrectoría de extensión	
Corporación Universidad E	
<b>Áreas</b>	
<b>Sedes</b>	
Facebook	
Flicker	

#### Estructura de la página web

El sitio web utiliza el sistema de *links* para acceder a cada una de los apartados del portal. Específicamente es posible encontrar tópicos como: admisión, carreras, programas especiales de titulación académica, postgrados, docencias, direcciones de asuntos estudiantiles, biblioteca, investigaciones y publicaciones, extensión, ex

alumnos y programas internacionales. Según el portal, los mejores libros de desarrollo humano, cambio de paradigma, ciencias sociales, ética, nuevas tendencias, psicología, geografía, política, pueblos originarios, entre otras materias, son parte de los textos publicados por la Editorial Universidad E, y es posible informarse sobre ellos en el link “libros publicados”.

La política de publicaciones de la universidad es una de sus grandes prioridades, lo que se demuestra en que se ha alzado como la universidad privada que editó la mayor cantidad de libros el año 2006, y la cuarta incluidas las universidades del Consejo de Rectores. En el año 2007 incrementó sus títulos aproximadamente en un 20%. En el sitio web también se publican revistas académicas de carácter disciplinario.

La biblioteca es concebida por ésta universidad como un componente fundamental para el desarrollo de las coherencias pedagógicas y como un sostén esencial de la vida académica y del desarrollo global de la institución, integrándose como un ente activo dentro de su comunidad.

Paralelamente en el portal es posible encontrar un motor de búsqueda para las publicaciones de ésta universidad y el acceso a enlaces de interés de web social interactiva tales como *Facebook, flicker, Myspace, fotolog, Twister y postcad*.

#### Publicidad y propaganda en el sitio web

El portal se publicita mediante el sello “Una Universidad a Escala Humana” y en función de eso el proceso de admisión se presenta de la siguiente forma: *“En la era las TIC es importante contar con una plataforma Web amigable, que permita a nuestros alumnos conocernos y saber un poco más de nuestra historia y del quehacer universitario de la Universidad E. En estos 20 años de historia, donde se ha construido un proyecto educativo basado en la calidad académica y la libertad de expresión de nuestros jóvenes, te invitamos a visitarnos y a conocer un poco más de una Universidad distinta, que te entregará un sello que permitirá tu reconocimiento donde vayas como parte de la comunidad E.”*

Del mismo modo, para cada presentación de carrera utiliza en su portada una imagen del alumnado sumado a: una presentación genérica de ésta, el estilo formativo correspondiente, la metodología de enseñanza utilizada; puntualizando en cuáles son sus ventajas respecto de otras universidades, su enfoque específico, el campo de ejercicio laboral, el perfil del estudiante y su malla curricular.

Una particularidad que destaca el website es la relevancia del ciclo común que se fundamenta principalmente en la actualización curricular, a partir de los criterios emergentes en el mundo de la Educación Superior.

La principal tarea del Ciclo Común es dirigir los procesos académicos de formación básica y transversal en coordinación con las diferentes unidades académicas. La

actual propuesta del Ciclo Común tiende a complementar el curriculum de la especialidad de cada Carrera, para lograr así los objetivos educacionales propios de la Universidad E y entregar, en sintonía con otro tipo de acciones que la UB impulse, el sello distintivo de esta casa de estudios a los egresados.

Los conceptos claves que destacan en su publicidad son: “Universidad a escala humana”

### Panorámica General de la Página



### Universidad F

La Universidad F no se encuentra acreditada, fue fundada en 1993 y cuenta con un total de 6.800 estudiantes.

### Misión y visión

Según su portal oficial la Universidad F, es una corporación de derecho privado autónoma, sin fines de lucro que, en conjunto con las demás universidades, está llamada a cumplir la misión genérica de ser Institución de Educación Superior, atendiendo los intereses y necesidades del país, a través de la docencia y

propendiendo a la investigación, extensión y la asistencia técnica a través de una vinculación con las organizaciones y comunidad en general, con el propósito de contribuir al enriquecimiento, conservación y transmisión de la cultura.

La misión fundamental declarada por la universidad F, consiste en preparar y proporcionar al país profesionales capaces de servir a la sociedad desde su actividad particular, en un entorno o ambiente informático y que, como personas, se destaquen por sus capacidades de emprender, desarrollando sus acciones dentro de los valores de nuestra cultura judeocristiana occidental.

La formación como profesionales se funda en tres pilares, ellos son: la información, los valores y el espíritu emprendedor.

#### Mapa del sitio Universidad F.

<b>Nuestra Universidad</b>	
Nuestro sello	Consultas académicas y financieras
Campus Puente Alto	Relaciones internacionales
Sede Melipilla	Foreign Affairs
Facultad de ingeniería y negocios	Contacto.
Facultad de educación	
Facultad de Ciencias Jurídicas, políticas y sociales	
Escuela de arquitectura	
Escuela de Artes Escénicas	
Escuela de Idiomas	
Boletín académico	
Post grados	
Diplomados	
Capacitación	
Extensión	
DAE	

#### Estructura de la página web

El sitio web de esta universidad en la parte superior contiene las opciones de *e-room*, *e-learning*, biblioteca, posgrado, diplomados, capacitación, extensión, académica y financieras, además de relaciones internacionales.

Muestra las diversas carreras que se imparten la universidad, el perfil profesional de los egresados, las sedes, sus aranceles y fotografías de las respectivas autoridades académicas; sus formas de financiamiento y sus mallas curriculares.

Posee un apartado para *e-learning* donde se puede ingresar a clases a distancias y una modalidad de tipo presencial pero en la cual es posible cursar asignaturas en UFvirtual.

### Publicidad y propaganda en el sitio web

El portal contiene elementos publicitarios aunque de manera discreta, La organización de la información y los datos corporativos se encuentran estructurados de manera escasamente llamativa no profundizando en un mayor grado de información para el usuario.

Las palabras claves de su publicidad son: “*El futuro está a tu alcance*”

### Panorámica General de la Página

The screenshot shows the top section of a university website. At the top, there is a dark blue navigation bar with white text listing services: Postgrados | Diplomados | Capacitación | Extensión | DAE | Consultas Académicas y Financieras | Relaciones Internacionales - Foreign Affairs. On the right side of this bar, the slogan "EL FUTURO A TU ALCANCE" is displayed in white, with "Home | Contacto" below it.

Below the navigation bar, there is a grid of links and a banner. On the left, there is a graphic for "BOLETIN virtual 04" with the text "PROGRAMA PARA LA INFORMATIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES" and a hand icon. Below that is a logo for "INFÓRMATE ACREDITACIÓN CARRERAS DE EDUCACIÓN" with a red checkmark icon.

In the center, there is a vertical list of links: Nuestra Universidad, Nuestro Sello, Campus Puente Alto, Sede Melipilla, Facultad de Ingeniería y Negocios, Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, and Facultad de Educación.

On the right, there is a horizontal menu with links to Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Facultad de Educación; Escuela de Arquitectura; Escuela de Artes Escénicas; and Escuela de Idiomas. Below this menu is a red banner for "BOLETÍN ACADÉMICO" featuring a photo of students, and a dark grey button labeled "DESCARGA Número 4".

## CAPÍTULO IX

### ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS FOCALES

- *Objetivo 2: Caracterizar los significados que los principales estamentos poseen respecto de los cambios universitarios vinculados con la sociedad de la información y las exigencias que ha significado el proceso de acreditación institucional.*

Con el propósito de responder al segundo objetivo que implica una mirada cualitativa a la perspectiva de los propios actores, en esta sección se presenta un análisis de los resultados obtenidos como producto de la aplicación de las técnicas de entrevistas y grupos focales para acceder a los significados del estamento directivo, profesorado y alumnado. En el caso de los estamentos directivo y docente de las universidades seleccionadas, se administraron entrevistas individuales, mientras que a los estudiantes se les aplicó grupos focales diferenciados para universidades acreditadas y no acreditadas.

El análisis de la información, se organizó de manera integrada, pues los significados de los tres actores giraron en torno a los mismos temas centrales. Las diferencias surgidas en cada caso se comentan por dimensión, lo que permite una visión comparada así como de los énfasis particulares que en algunos puntos hacían los distintos actores. El análisis privilegia además las diferencias según el resultado obtenido en la acreditación institucional, pues esta variable resultó el aspecto más importante para reconocer las diferencias obtenidas en los relatos de los sujetos. Aspectos como el tipo de carrera, el sexo, la edad, tiempo de docencia o antigüedad de la carrera, no mostraron poseer influencia respecto en los tópicos tratados, tanto en las entrevistas como en los grupos focales aplicados.

Sobre la base de la construcción de una matriz de datos se desarrolló un análisis de contenido temático y social, identificándose catorce temas centrales, derivados de las preguntas incluidas en la pauta del instrumento de entrevista y grupo focal aplicado así como de los significados que enfatizaron los propios informantes. En cada uno de los temas se aplicaron códigos de identificación para facilitar el manejo de la información (Ver anexo N° 4).

Seis de los temas principales dicen relación con las apreciaciones respecto de la sociedad de la información y ocho a los procesos de acreditación. Sobre dicha información se efectuó un análisis cualitativo, orientado a la identificación de énfasis y significados, detección de consensos y principales diferencias en los significados de los diversos actores (Flick, 2004).

Estas categorías de análisis fueron las siguientes y se obtuvieron según se indica en el cuadro:

TECNICAS CUALITATIVAS APLICADAS EN UNIVERSIDADES ACREDITADAS Y NO ACREDITADAS			
DIRECTIVOS	PROFESORADO	ALUMNADO	CATEGORÍAS TEMÁTICAS
E N T R E V I S T A S	E N T R E V I S T A S	G R U P O S F O C A L E S	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manifestaciones de la sociedad de la información en Chile</li> <li>2. Adaptaciones de la universidad ante el desarrollo de la sociedad de la información</li> <li>3. Factores que han favorecido la adaptación</li> <li>4. Factores que han obstaculizado la adaptación</li> <li>5. Aspectos prioritarios a modificar en la universidad respecto de la sociedad de la información</li> <li>6. Relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria</li> <li>7. Visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional en Chile</li> <li>8. Razones por las que su universidad postuló a la acreditación institucional</li> <li>9. Proceso de autoevaluación institucional en cuanto a implicación de los profesores, alumnos y funcionarios</li> <li>10. Consideración sobre la visita de pares evaluadores</li> <li>11. Consideración sobre el resultado obtenido en el proceso</li> <li>12. Consideración sobre el informe emitido por CNA</li> <li>13. Impacto del resultado obtenido</li> <li>14. Cambios que deben efectuarse al sistema de acreditación institucional</li> </ol>

En cada categoría temática se presentan las principales tendencias observadas en cuanto a los significados sociales compartidos por el estamento directivo, docente y alumnado, sus principales diferencias así como la comparación entre las perspectivas de estos tres actores.

## 9.1 Manifestaciones de la Sociedad de la Información en Chile

La sociedad de la información es un fenómeno que si bien se reconoce en sus contornos más amplios, presenta como tendencia principal, un significado con elementos difusos, con grados de información someros o vagos en todos los actores considerados. Sin embargo, los directivos manifiestan más información sobre el tema, a la vez que, realizan conexiones significativas de manera más frecuente que el profesorado, entre los cuales se observa un mayor grado de dispersión respecto de los alcances de este fenómeno, tanto a nivel global como en nuestro país, así como para el sistema universitario en particular. Los estudiantes, en tanto, expresan un menor grado de conocimiento sobre el fenómeno consultado relacionándolo sobre todo con su dimensión tecnológica.

De manera más específica se advierte que el estamento directivo reconoce el despliegue del fenómeno en cuanto a que el país se encontraría en una situación preponderante respecto de Latinoamérica, teniendo en cuenta los avances en la adopción de tecnológica, la informatización de procesos productivos y cotidianos, los cambios en los empleos que manejan y producen información, la creciente presencia del sector servicios y la cualificación de los recursos humanos. Además encuadran sus análisis fundamentalmente respecto de los efectos que estarían teniendo en los modelos educativos que se aplican, así como en los procesos administrativos, las exigencias del mercado, en cuanto a nuevas competencias, los cambios en las expectativas de los alumnos y su padres, además de las posibilidades de contacto con redes internacionales y la posibilidad, aunque aún no masiva, de prosecución de estudios en el extranjero.

*“No me cabe duda que sí, tal vez por una suerte natural de la cultura del homo-Chilensis. Creo que en principio depende de cómo uno entiende este concepto, pero si es una sociedad que basa su actividad fundamentalmente en el manejo de la información yo creo que sí, si uno mira los índices asociados a uso de celulares, computadores y en general todo el hardware que tiene que ver con el manejo de la información” (Directivo Universidad no acreditada),*

En el caso de los docentes, aún cuando se estima que faltan manifestaciones de la sociedad de la información en el país, consideran que existe una valoración por lo general positiva, pero advierten que se presentan marcadas diferencias en el acceso al conocimiento y la información relacionados principalmente con las desigualdades socioeconómicas. Se detecta en este grupo una tendencia a reducir el fenómeno a la mera presencia de Internet o la disponibilidad de recursos tecnológicos.

En ese sentido, los docentes entrevistados coinciden ampliamente y manifiestan que el desarrollo de la sociedad de la información no se encuentra del todo presente en la forma en que se maneja el conocimiento y como este incide en los procesos enseñanza y aprendizaje en el país. También concuerdan respecto a que estas tendencias de cambio llegaron para quedarse y que impactan en diversos ámbitos de su vida, pero aún les cuesta puntualizar sus manifestaciones. La característica más patente se vincula con el despliegue de Internet, pero son muy pocos los que efectúan otro tipo de relaciones y cuando se realizan, se nombran los procesos de innovación continua como una de las más importantes.

*“Están surgiendo, yo creo que les falta tiempo todavía en la medida en que se masifiquen más todavía los diferentes Tics que están apareciendo, en que los profesores estemos más consientes de la necesidad de perfeccionamiento. Que hay mayor accesibilidad a la información como nunca antes visto. ¿De qué modo?, gracias a internet fundamentalmente”* (Docente universidad acreditada).

*“Sí, pero en ciertos puntos, no en un 100%. En ciertos lugares sí se producen, pero en la mayoría no me da la impresión. A ver, en algunas áreas, ponte tu en las áreas de telecomunicación, por ejemplo, en las áreas de investigación en las universidades, bueno ya lo dije, en todo lo que tiene que ver con las comunicaciones, ahí es donde yo encuentro de que está súper fuerte el enfoque que tiene que ver con la globalización y las tecnologías de punta”.* (Docente Universidad no acreditada).

*“Absolutamente, a pesar de que está recién entrando, digamos, con un vigor más o menos importante, que costó para que el país decidiera por esta acción, pero ahora se tomó como bandera y se está ocupando. Por lo menos en el ámbito nuestro, en educación, eh hay un trabajo de, cómo te digo yo, de mucha relación alumno-profesor dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje y ya la validez entre comillas y mucho más rallado que tenía el profesor en función de ser un transmisor del conocimiento y de agente de cultura”* (Profesor universidad acreditada).

Los estudiantes de las diversas carreras y planteles considerados expresan que la sociedad de la información se está manifestando claramente en nuestro país, lo cual se refleja fundamentalmente en el ámbito tecnológico y la fuerte presencia de los medios masivos de comunicación, si bien no se encontrarían distribuidos de manera homogénea por las diferencias de acceso según clase social.

*“Yo creo que si se encuentran presentes, en realidad, no solo en nuestro país, sino que en todo el mundo, porque la sociedad de la información va de la sociedad del progreso, de los medios de comunicación etcétera. Y es manifestada de distintas maneras también, en la televisión, la radio mail de información etcétera”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Si se encuentran presentes, en todo sentido. Es un mecanismo que ahora está presente a todo nivel. La tecnología ahora se encuentra insertada de una manera abismante, lo que deja de lado la mano de obra, el capital humano. Y tiene ventajas y desventajas, las ventajas se ven por el lado productivo, en el tema empresarial, en lo comercial. Pero en el nivel humano, sociológico, no es tanto, porque la tecnología no llega a todos los estratos sociales, es falso decir que todos los niños tienen un computador con Internet en la casa, eso es falso. Y yo creo que si se inserto aquí en Chile, aunque seamos un país subdesarrollado”* (Estudiante universidad no acreditada).

## 9.2 Adaptaciones de la Universidad ante el Desarrollo de la Sociedad de la Información

En cuanto a esta dimensión la diversidad de experiencias al interior de las universidades marcan algunas discrepancias en las apreciaciones sobre todo en la influencia que posee la sociedad de la información en los procesos universitarios de las respectivas instituciones. En este caso se observa un conocimiento más preciso y un grado más directo de contacto con ciertas prácticas de índole informacional.

Directivos, profesorado y alumnado concuerdan ampliamente en el notorio impacto que este fenómeno social ha tenido al interior de sus respectivas organizaciones, distinguiéndose fundamentalmente en los énfasis y profundidad de los procesos en los cuales se ha manifestado con mayor vigor. Se aprecia una cierta distinción, aunque no completa, entre los actores de universidades acreditadas y no acreditadas y una fuerte coincidencia en la mirada de los tres actores.

En las universidades acreditadas y también más antiguas, las apreciaciones de los estamentos, indican que las adaptaciones resultan más abundantes y profundas. En este caso, se insinúan dos tendencias vinculadas a determinadas universidades: en un primer grupo se encuentran aquellos que estiman que las adaptaciones ante el desarrollo de la sociedad de la información, están ocurriendo en sus respectivos planteles de estudio de manera global, pues se manifiesta en el sistema de enseñanza-aprendizaje, mediante rediseños curriculares, la creación de nuevas carreras, posgrados y cursos a distancia, en la administración universitaria mediante la incorporación de plataformas tecnológicas para gestionar procesos administrativos y en la presencia de redes y convenios. Este proceso se habría expresado con mayor claridad durante los últimos cinco años, especialmente en la incorporación de curriculum y planes de estudios basados en competencias, en nuevas perspectivas pedagógicas, sistemas de enseñanza y metodologías centradas en aprender a aprender, donde el docente está tomando una actitud diferente, con clases más interactivas y creativas que incluyen un uso intenso de las tecnologías de la información.

*“Yo creo que se está empezando a reflejar primero porque se está intentando implementar salas de clases con mayor tecnología, que cuenten con Internet utilización de power-point permanente, data show, pizarras digitales, que está empezando a verse la posibilidad de compra masiva no solo en la educación sino el resto de la formación del pregrado también el uso de plataformas virtuales de mayor potencia en algunos postgrados se utilizan no sólo de soporte sino formas también de aprendizaje a distancia con interacción, no tan masiva pero si esto de las Wikis, de que los alumnos no sólo bajen información sino que también interactúen, nosotros también tenemos un fuerte apoyo en las tecnologías y gestión que hacemos, las evaluaciones docentes son todas online, con sistemas de tabulación de las encuestas docentes online también donde hay menos mano humanas en las tabulaciones, nuestro sistema de presupuesto y comunicación interna. (Directivo universidad acreditada).*

*“Desde el año 2005, la universidad ingreso en un proceso que se llama Rediseño Curricular, y el rediseño curricular significa, tomar todas las asignaturas de todas las carreras, o sea, independiente por carrera, en una carrera “X” todas sus asignaturas y llevarlas a lo que es el rediseño curricular, y el rediseño curricular está enfocado al tema de competencia eso significa, que tu tiene que cambiar la metodología de las horas presenciales. Ahora las carreras de educación están en ese proceso, no todas avanzando en el mismo ritmo, pero yo creo que la tendencia de la universidad de aquí a 3 años es para allá. Es más, nosotros tenemos una dirección de diseño curricular que está apoyando fuertemente el tema de que las carreras trabajen hacia lo que tú llamas la sociedad del conocimiento” (Directivo universidad acreditada).*

*“En mi universidad, en una cantidad enorme. Estamos con una avalancha de nuevas cosas en que los cambios son día a día, y estamos viendo bastante implementado con un apoyo enorme en cuanto a que nos capacitan prácticamente cada 30 días. Bueno, aquí estamos en una permanente revisión de lo que son los planes de estudio, articulando asignatura tras asignatura, es más, nosotros a partir del año 2005 esta universidad creó un currículum por competencias”. (Docente universidad acreditada).*

*“¡Uff!, acaba de cambiar la malla curricular, se acaba de implementar todo lo que es un área de educación general donde la tecnología está presente, se insiste mucho en la necesidad de saber diferenciar lo que es un trabajo eh con respaldo de uno que no tenga respaldo” (Profesor universidad acreditada).*

*“Bueno, también hemos visto profundos cambios relacionado a una administración más participativa, en que se han creado una serie de organismos con los cuales se difunden las informaciones, se canalizan estos cambios, eso viene desde una vicerrectoria, rector, vicerrectores que han ampliado sus equipos de trabajo y lo han hecho más participativo” (Docente universidad acreditada).*

*“La universidad tiene convenios internacionales bien fuertes, tiene un área de desarrollo bien importante en relaciones internacionales, con muchas universidades de todo el mundo, Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, entonces hay mucho intercambio de estudiantes que vienen a hacer pasantías y también estudiantes chilenos que viajan a esas universidades a hacer pasantías” (Docente universidad acreditada).*

Particularmente los estudiantes tienden a centrar su análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero advierten también que en sus planteles existen expresiones en el ámbito de la información general, redes y convenios de intercambio con universidades extranjeras.

*“En las formas de enseñanza igual se ha manifestado la información, en el cómo hacer la enseñanza y en cómo se desenvuelve en las aulas de clase las enseñanzas, yo creo que eso también tiene un peso importante en la sociedad de la información, en ese sentido (Estudiante, universidad acreditada).*

*“Claro, es importante 100%, por ejemplo en mi área que es negocio y comercio y todo eso, se necesita manejar información y tener alguna forma directa como actualmente en Internet, para poder, no sé, como base de negociación. Si no manejo información, no puedo saber a que me atengo contra mi oponente” (Estudiante universidad acreditada).*

*“En mi universidad por ejemplo, hay una página web para cada carrera, esta la página de la universidad, la de ingeniería, de arquitectura, cada una tiene su carrera y cada una tiene un centro de ex alumnos. Esta también una carrera aparte que se llama cursos en la web, donde los profesores suben todas las cosas que quieran, esta la parte mails y tareas que también mandar por ahí por mail. Esta la otra parte donde uno toma ramos, hace la encuesta, ve la parte financiera, hay otra web que se llama innova, se trata que las mismas personas de Santiago y Concepción, se vayan ayudando en cuanto a tareas o informes o cosas, así, cosa de mostrar ejemplos y uno se vaya guiando” (Estudiante universidad acreditada).*

*“Si existen, a mi me llegan por lo menos cada 3 días mails de intercambio” (Estudiante universidad acreditada).*

*“Si, en mi caso, uno de mis amigos fue a hacer la práctica a Estados Unidos. Pero muy bien (Estudiante universidad acreditada).*

Un segundo grupo vinculado con dos universidades, una acreditada y otra no acreditada, estiman que estas adaptaciones, se encuentran presentes fundamentalmente en dos áreas principales: en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la administración universitaria, que se ha tornado más eficiente, mediante la automatización de muchos procesos que antes se manejaban de manera burocrática. Particularmente, los docentes consideran que se ha manifestado la sociedad de la información en los planes de estudio pero que falta avanzar en el

desarrollo de nuevas carreras, posgrados y convenios. A su vez, los estudiantes ven la aplicación fundamentalmente en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la forma como se estudia y obtiene información para complementar la clase tradicional además de la administración universitaria.

*“En nuestro caso es todo por Internet. La toma de ramos es por Internet, ver las notas es por Internet, el material que envía el profesor es vía Internet, la calendarización también. Por ejemplo, si mañana tenemos clases a la 8 de la mañana y el profesor no puede ir, se avisa vía el sistema”.* (Estudiante universidad no acreditada)

Los directivos, profesorado y alumnado de otras dos universidades, que además coinciden con aquellas no acreditadas y de más reciente creación, consideran que existen solo algunos cambios. Entienden que se ha incorporado el tratamiento de estas temáticas en los contenidos de las carreras pero, en términos generales, sus centros de estudio se encuentran rezagados en todos los procesos adaptativos a la sociedad de la información. Ello sería fruto fundamentalmente del marcado centralismo administrativo existente y de la débil infraestructura tecnológica con que cuentan sus respectivos planteles.

*“Cambios curriculares yo diría que no está basado en términos que es el ciclo común que sea instaurado en los últimos. Pero cambio radical al nivel de currículo yo creo que no, no a habido en los últimos años aquí impera curriculum tradicional basado en contenido, no el currículo basado en competencia, no hay bachillerato, lo único que es como te digo es el ciclo común que busca entregar herramienta a los estudiantes en los primeros años para que se definan a posterior cierto lo que quieran estudiar”* (Directivo universidad no acreditada).

*“O sea, nosotros tuvimos una eh, una capacitación eh pero no relativamente, eh no tan dirigida hacia el tema de, de nuevas tecnologías, eh la capacitación fue más en relación digamos a metodología educativas”* (Docente universidad no acreditada).

*“En la administración universitaria, de esta universidad, no tiene nada que ver con la tecnología, no tiene nada que ver con la globalización...”* (Docente universidad no acreditada).

*“Pero el fin u al cabo es mercado. En ese sentido yo hablaría pestes de mi U, porque hemos estado en condiciones paupérrimas. Si yo estoy ahí es por la malla la escuela el rector que tiene la escuela obviamente. Y ahí está esa contradicción, porque todos los años pasas preguntando, porque estoy aquí metido que estoy haciendo aquí”* (Estudiante universidad no acreditada).

*“En una reunión con profesores se dijo que iba a haber un convenio con una universidad de Estados Unidos, para hacer intercambio de alumnos, de hecho esta como en pañales, casi nadie lo sabe”* (Estudiante universidad no acreditada).

### 9.3 Factores que han Favorecido la Adaptación de la Universidad

En términos generales se observa una marcada coincidencia en este punto independientemente de la universidad a la que pertenezcan los actores. Los aspectos de consenso dicen relación en primer término, con el entorno social que ha impuesto el manejo, alcance y desarrollo de las tecnologías de la información en todos los niveles y actividades, tanto cotidianas como de tipo laboral, transformándose en un verdadero imperativo social. Particularmente, adquieren relevancia la globalización y la necesidad de abrirse al mundo y la exigencia de incrementar la competitividad en el mercado.

Esta dimensión no estuvo diferenciada según tipo de universidad como las demás, aunque aquí también se advierte una diferencia en la profundidad y especificidad de la información que maneja cada actor, mayor en el caso de los directivos, mediana entre los profesores y superficial por parte de los alumnos.

*“Yo creo que en general digamos la intensión de una universidad como esta es, es ser competitiva respecto al mercado, y por lo tanto en ese sentido digamos es necesario que se estén moviendo y que estén adquiriendo nuevas cosas, pero es el marco, el contexto donde están, como empresa e institución-empresa, digamos, pero más allá de eso, no sé algo particular”* (Docente universidad no acreditada).

*“La misma demanda del mercado, el mismo sistema laboral que tenemos hoy en día precisa de unos profesionales o de unas personas que están estudiando y que van a trabajar en el mundo laboral con una mucha mejor preparación en ese sentido, entonces, si es importante tenerlo en cuenta para un profesional y más que importante necesario* (Docente universidad no acreditada).

En términos más específicos, especialmente los directivos relevan el rol que han tenido los procesos de autoevaluación a nivel de las carreras lo que ha facilitado la identificación oportuna de falencias en este aspecto, focalizando de mejor forma las acciones de mejoramiento tanto de la infraestructura, materiales de apoyo, programas computacionales, etc., como en la actualización de los recursos humanos tanto de profesores y administrativos.

*“En general los procesos de autoevaluación de las carreras, a pesar que han sido bastante engorrosa, justamente por un tema central, que es lo que contábamos al principio que es el tema de la información”* (Directivo universidad acreditada).

A ayudado a este proceso adaptativo, la actitud positiva y proclive al cambio de la mayor parte de los actores involucrados, así como la capacidad y calidad de los recursos humanos, quienes han estado dispuestos a la adopción de ciertas innovaciones tecnológicas, aunque sea a nivel de usuario.

*“Adaptación o adaptarse al cambio yo creo que pasa por, pasa mucho por el recurso humano, o sea si el recurso humano no está eh apto, no está con la camiseta puesta, no está, no quiere adaptarse, no se va a adaptar, entonces claro, nosotros hemos tenido una inducción fuerte eh a todo nivel, administrativo, directivo”* (Docente universidad acreditada).

*“Pienso que la universidad cuenta con recursos humanos muy buenos, sus recursos humanos, su nivel fuerte. Una de las fortalezas que tiene son los recursos humanos que tiene. Tareas profesionales muy conocidos, las áreas que están trabajando son respetadas a nivel nacional y algunas a nivel internacional, y eso han sido los focos que han permitido hacer contactos con instituciones de diferentes niveles, creo que ese es el gran foco y la gran fortaleza que tenemos”* (Docente universidad acreditada).

También ha contribuido la disposición y características de los alumnos, quienes vienen ya desde su ingreso con ciertas habilidades básicas, especialmente, en lo relativo al manejo de ordenadores y programas computacionales.

*“Los alumnos prácticamente están siendo hijos del tema computacional, o sea, si algunos fuimos alguna vez hijos de la televisión en blanco y negro, otros hijos de la televisión a color, hoy día son hijos claramente de la tecnología computacional, por lo tanto ahí ya tenemos dos argumentos, las necesidades más lo que saben nuestros alumnos que vienen ingresando y la acción de que el mundo globalizado hoy día te dice que las distancias físicas se han acortado a través de la tecnología”* (Docente universidad acreditada).

Las nuevas demandas del mercado constituyen otro elemento que favorece la tendencia de las organizaciones universitarias para incorporar cambios acordes con el entorno, que exigen a los egresados un conjunto de nuevas competencias básicas. El convencimiento y las decisiones de las autoridades académicas que han impulsado cambios al interior de las universidades, en el sentido de armonizarse con las transformaciones producidas por la sociedad de la información, es percibido como otro elemento relevante que favorece la adaptación, especialmente por parte de los docentes.

#### **9.4 Factores que han Obstaculizado la Adaptación de la Universidad**

Los tres estamentos coinciden en varios aspectos como elementos que han obstaculizado las adaptaciones universitarias ante el avance de la sociedad de la información. En primer término, se observa un acuerdo independientemente del tipo de universidad, en que la limitación de los recursos económicos, sumado a ciertas deficiencias materiales especialmente de infraestructura adecuada, han limitado las posibilidades de avanzar, pues no se dispondrían de los apoyos básicos para alcanzar el nivel de cambio, innovación y velocidad de reacción que el nuevo tipo de sociedad requiere.

*“Yo creo que uno muy importante son los costos, los costos en función de las instancias físicas, lo que cuestan los equipos, lo que cuesta manejar redes, lo que, el acceso que deberían tener todos eh, como situación propia ¿cierto?”* (Docente universidad acreditada).

*“Yo creo que en mi caso es la infraestructura, porque es lo que fallamos, sinceramente no estamos cómodos, porque donde comemos el salón de almuerzo es súper chico cabe la mitad de la universidad, entonces nosotros tenemos que ir a comer al frente a una plaza, entonces, eso impide que tengamos una mejor vida universitaria* (Estudiante universidad no acreditada).

*“También es la infraestructura en mi caso, porque son las condiciones más básicas que debe tener uno para desenvolverse* (Estudiante universidad no acreditada).

Asimismo, los directivos y docentes señalan que aspectos administrativos relacionados con la presencia de trabas y sistemas pertenecientes a lógicas más antiguas, han dificultado el proceso de adaptación en la universidad, así como también la presencia de una cultura organizacional poco propicia para un de rápido ajuste e innovación continua que posibilite mayor apertura en las comunicaciones internas.

*“Bueno, los principales factores en general yo creo que son las debilidades que se arrastran con los sistemas organizacionales que existen en Chile”* (Estudiante universidad no acreditada)

*“En este caso creo que una de las cosas que nos estuvo privando de todo este proceso era la estructura interna que tenía esta universidad, era muy rígida en realidad, muy jerárquica, entonces en general los profesores con muchas ganas de ser emprendedores, como es el espíritu de la universidad, muchas veces se veían, o se ven en algunos casos todavía, limitados por más cosas administrativas digamos que de poder hacer una mejor gestión”* (Docente universidad acreditada).

*“Claro yo creo que aquí uno de los grandes defectos que tiene la universidad y es reconocido en nuestro informe de autoevaluación, es la comunicación interna, las comunicaciones internas de las universidades no son de lo mejor, o sea tu te enteras en la mayoría de los casos por una conversación con alguien de que están haciendo por ejemplo un seminario de criminología y fue porque te metiste en la página Web, no somos muy abiertos, o se acá funciona todavía como pequeños fundos: mi carrera, mi facultad y mi escuela y la casa central, así todavía nos vemos. Entonces eso ha costado un poco”* (Directivo universidad acreditada).

También se identifica como obstáculo una falta de valorización de la información como fuente de producción y desarrollo y la incapacidad para seleccionar y manejar adecuadamente la sobreabundancia de datos disponibles.

Por otra parte, sorprendentemente, se indican como obstáculos algunos aspectos que se veían como favorables, tales como ciertas disposiciones de los docentes y los alumnos, aunque en este sentido, se enfatiza el hecho que estos actores presentaban actitudes refractarias y de temor al cambio o un número alto, no cuentan con la preparación necesaria para iniciar procesos de innovación y han tenido que aprender forzosamente o definitivamente se han negado a hacerlo.

*“En general los profesores, haber, aquí hay dos escenarios si hay profesores que si están cercanos a este tipo de tecnología, por supuesto que son más flexibles y están abiertos a recibir, pero hay otros que son bastantes tradicionales y hay que reconocer que desconocen o no están bien formados en estas materias, entonces aquí cuesta bastante más, pero tenemos un programa de capacitación que va abriendo camino...(Directivo universidad no acreditada).*

*“Depende del área del cambio que está indicando en general los cambios al interior de las instituciones en termino de modalidad de enseñanza o efectividad de enseñanza o de adecuación de los currículos son cambios que tienen resistencia. Hay una suerte de resistencia al cambio que es muy fuerte al interior de las instituciones educativas especialmente en el plano de los docentes en general” (Directivo universidad acreditada).*

Si bien se verifica un fuerte acuerdo entre ambos actores, los directivos tendieron a enfatizar en mayor medida la presencia de grupos refractarios que dificultan los procesos de ajuste a las transformaciones, pues el cambio de la mentalidad, sería según ellos, un aspecto de difícil modificación.

Los estudiantes tienden a ser más críticos respecto del sentido comercial y marcadamente económico que las autoridades de sus universidades pondrían a la hora de establecer prioridades, ello es particularmente claro entre los jóvenes pertenecientes a universidades no acreditadas.

*“Si tu no pagas no tienes derecho a entrar a clases, ni siquiera a tomar ramos, lo encuentro el colmo, por qué, porque nuestra universidad particular, se exige de sobremanera que tu estés pagando bien, pero ellos no te entregan a ti, por ejemplo, cuando necesitamos datas para nuestras clases, ellos no invierten, de hecho tenemos súper pocos datas. Otro ejemplo, el nivel de alumnos aumento, o sea tendría que haber más recursos. Entonces la universidad te exige mucho esto de los pagos y no responde, no se refleja por lo menos, porque pasa algo súper básico, en los baños no tenemos confort. El punto es que nosotros pagamos hartos, para no tener nada” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Por lo general, en las universidades están los lideres y hay una parte que es la pedagógica y la otra la administrativa que va por el cuento de la plata, nunca quieren soltar la plata, nunca quieren ceder el brazo, la parte pedagógica, dice oye tenemos que comprar, no sé, mas*

*sillas mas computadores y dicen tengo 100 lucas, ve lo que se puede hacer con eso... y que pasa, para comprar más sillas se compran más baratas, y eso pasa netamente por un cuento administrativo. Porque ven todo esto como negocio, simplemente como plata” (Estudiante universidad no acreditada).*

### **9.5 Aspectos Prioritarios de Modificar en la Universidad Respecto de la Sociedad de la Información**

Los tres grupos consultados coinciden en dos prioridades para hacer frente a los desafíos que demanda la sociedad de la información. El primero se refiere a la necesidad de capacitación de los recursos humanos en todos los niveles. Se entiende que aún es necesario nivelar entre docentes, estudiantes y personal administrativo, las competencias básicas, intermedias y avanzadas para el uso de las tecnologías de la información, como una plataforma mínima que permita dar impulso a las transformaciones que se requieren en el país. Asimismo se percibe que el manejo especializado en el uso de las TIC es insuficiente, no es continuo y no se ha instalado en la cultura organizacional de la universidad como proceso permanente.

*“El primer cambio, bueno junto con implementar, invertir y poner a disposición fácil las tecnologías, claramente la capacitación o perfeccionamiento en general de las personas que formamos parte de la universidad y en ese grupo importante los profesores. Porque yo diría que básicamente perfeccionamiento profesores implementación o compra de estos elemento y también una mayor auto regulación evaluación y uso de lo que se da efectivamente a lo que se le pone a disposición de a las personas, porque yo creo que una cosa es que las compres y las coloques ahí y otra es que se aproveche y el hagas un seguimiento” (Directivo universidad acreditada).*

*“No sé, yo encuentro que en la universidad que estoy yo y en mi facultad específicamente, hay profesores que no utilizan la herramienta que tiene como sistema interno, para enviar información, para subir bibliografía, trabajos, las ayudantías, no lo utilizan, porque yo creo que la universidad los tiene que mandar a capacitación también para que aprendan a usar el sistema, porque igual hay profesores reacios a ocupar con el tema de la computación. Entonces en ese sentido encuentro que falta un poco también” (Estudiante universidad acreditada).*

La segunda urgencia se refiere a la infraestructura y tecnología disponible, la que si bien se observa que ha tenido mejoras importantes, aún no se encuentra en el nivel que requieren los grandes desafíos actuales, pues no se renueva con la velocidad adecuada y no siempre se distribuye de manera homogénea en la universidad.

*“Un aspecto prioritario que te comentaba recién es lo que tiene que ver con la parte administrativa de la universidad, de incorporar nuevas tecnologías que permitan que los procesos que lleva la universidad a cabo, que tienen relación, que cubren el ámbito de la*

*administración, etcétera, sean mejor llevados en términos tecnológicos” (Docente universidad no acreditada).*

*“Yo creo que hay que capacitar a los profesores en el tema, yo creo que necesitamos más implementación tecnológica dura” (Docente universidad acreditada).*

Los directivos son más precisos que los docentes al identificar ciertas carencias de actualización para ajustarse a los nuevos modelos de formación basados en competencias, donde ven la necesidad de capacitación para una implementación más efectiva del modelo informacional, el cual estaría en una etapa intermedia de avance.

*“Y ya el tema de enseñar por objetivos en términos de, lo que llamamos nosotros: “pasar materia”, en algún minuto se tiene que terminar y nuestra universidad está en ese proceso, avanzando hacia lo que son los enfoques por competencia. De tal manera de medir al alumno en términos de lo que él es capaz aprender y lo que es capaz de razonar y dentro de eso que es lo es capaz de ejecutar con lo aprendido. La universidad en general tiene carreras que funcionan en esos términos... entonces, ahí uno se da cuenta efectivamente en el discurso dice que tu estas trabajando con competencias y en el otro efectivamente el discurso no condice lo que se está haciendo en el aula” (Docente universidad acreditada).*

Existen también algunos directivos, si bien de manera minoritaria, que creen que los procesos se encuentran bien encaminados, aunque se precisa mayor fluidez administrativa, así como de un manejo más eficiente de los recursos para reducir los altos costos que estas inversiones requieren.

Los estudiantes centran sus prioridades especialmente en aspectos de infraestructura, de contenidos educativos, diversidad ideológica, a la vez que, critican especialmente el sistema de administración docente, aunque advierten que si bien los sistemas informatizados han mejorado en el último tiempo aún presentan deficiencias que los afectan.

*“Por ejemplo, en mi caso, yo encuentro necesario que nos hagan un curso de inglés, porque ya se está siendo necesario, necesitamos ingles para acercarnos o crear redes sociales con el extranjero. Lo encuentro bastante necesario y no está (Estudiante universidad acreditada).*

*Las salas de computación, de repente se hacen un poco chicas, pero es porque creció el número de alumnos, pero si está bien, el laboratorio de ingeniería lo agrandaron al doble. Quizá lo que falta más, pero ya no va de la mano, son salas de estudios (Estudiante universidad acreditada)*

*“En mi caso por ejemplo, mi universidad se reconoce como de derecha, y a mí en particular me gustaría que fuera más diversa a todo” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“En la mía por ejemplo, era un desastre, en primero año por lo menos, porque colapsaba todo el sistema, y ahora ultimo la universidad hizo una inversión de no se cuanta plata y compro un programa súper moderno y en las ultimas tomas de ramos han sido el descueve (buenas), ni un problema” (Estudiante universidad acreditada).*

*“Eso igual es malo, porque de repente el sistema tiene recaídas, o uno necesita bajar un trabajo urgente y lamentablemente no lo podemos sacar de ahí” (Estudiante universidad no acreditada).*

## **9.6 Relación entre Sociedad de la Información y el Desarrollo de Sistemas de Acreditación Universitaria**

Esta relación adquiere, en la visión tanto de los directivos como de los docentes, un marco difuso, si bien se reconocen nexos relevantes. La mayor parte de los informantes estima que los vínculos entre el desarrollo de la sociedad de la información y los sistemas de acreditación son de índole contextual y se conectan por el desarrollo que han experimentado las tecnologías de la información. Otro elemento genérico señalado, indica que existiría una influencia a través del desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, para responder a la velocidad del cambio. Adicionalmente se indica que se ha manifestado una generalización de criterios básicos para competir en el marco de exigencias de carácter global, lo que eleva los estándares a nivel local.

*“Yo creo que sí, indirectamente está como en el marco de esta idea de que la sociedad de la información implica cambios, implica nuevos procesos en formas de aprender, que de repente los CV tienen que estar adaptados, y que hay que tener la mirada flexible, etc., (Docente universidad acreditada).*

*“Por una parte entiendo por qué las universidades quieren acreditarse con universidades europeas, norteamericanas, o acá mismo a nivel nacional con, con los sistemas de acreditación del ministerio de educación. Entiendo porque en el fondo quieren validarse ehh, para presentarse como una oferta válida frente a una sociedad que está informada. Hoy en día tenemos una sociedad que está más informada que antes, por lo tanto no consume cualquier tipo de educación, consume la educación acreditada, entonces esa es la relación que puedo establecer, la única, no se me ocurre otra por ahora” (Docente universidad acreditada).*

*“Si la acreditación tiene que ver con una forma de legitimar los conocimientos, hacerlos validos, darle un logotipo o un sello... Yo creo que en el fondo tristemente mi hipótesis dice que no tiene que ver, ósea alguna relación si debe haber, pero una relación de causa - efecto estrecha no creo que sea eso porque creo que el sistema de acreditación es una especie de control de calidad, que sencillamente lo que estamos estableciendo es un estándar donde*

*veamos como lo está haciendo de acuerdo a estos parámetros que se han establecido” (Docente universidad no acreditada).*

De una manera más débil, algunos docentes consideran que los sistemas de acreditación se encuentran conectados genéricamente con el proceso de globalización, pero no establecen las formas en que ello ocurre ni pueden identificar vínculos concretos. Los estudiantes de todas las carreras y universidades tanto acreditadas como no acreditadas no efectúan conexiones claras entre ambos procesos y algunos afirman incluso que no poseen relación alguna.

*“Yo no encuentro que tenga relación, porque por ejemplo todos nosotros hemos hablamos que nuestra universidad han integrado este sistema parcialmente o completamente el tema de la información y del Internet y todo eso, pero igual no están acreditadas entonces, no creo que este tan relacionado” (Estudiante universidad no acreditada).*

### **9.7 Visión Respecto del Sistema de Acreditación Institucional en Chile**

En esta dimensión los directivos y docentes entrevistados manifiestan consideraciones bastante más definidas y consolidadas, observándose dos grandes visiones, una más positiva y otra claramente más crítica del sistema imperante en el país. Si bien la relación no resulta completamente segmentada, se aprecia que los significados positivos tienden a ser sustentados por los directivos y profesores de aquellas universitarias que se encuentran acreditadas y los más negativos por aquellos que no obtuvieron la acreditación.

La perspectiva favorable indica que, si bien el sistema de acreditación chileno es menos exigente que el internacional, contribuye decididamente a establecer parámetros de calidad en la educación superior. Además, es una muestra de que el país está en consonancia con las nuevas realidades emergentes y se está abriendo al mundo y permitiría abrir posibilidades para competir internacionalmente. Sin embargo, también se reconoce que aún tienden a predominar ciertos estándares relacionados con la estructura de universidades tradicionales en el sistema.

*“Bueno, yo creo que parte importante del sistema de acreditación es precisamente poder constatar lo que hemos planteado antes como elementos fundamentales de un centro académico moderno, bien administrado, ejecutivo, dinámico, con alternativas para los alumnos no solamente de acceso a la información sino que de prestación de servicios tanto académicos como de otro tipo creo que es fundamental” (Docente universidad acreditada).*

*“Las instituciones realmente han internalizado estos procesos pasaron por una etapa de aprendizaje muy primario con una etapa incluso de reacción en contra o de escepticismo incluso, lo escuche de rectores que decían que eso nunca se va a aplicar aquí o que nuestra cultura no es para eso en fin había un escepticismo todo eso se superó o sea ahora no se discute que si la acreditación debe aplicarse o no debe aplicarse se puede estar discutiendo el cómo se está aplicando y si es más adecuado o menos adecuado pero ya no el hecho mismo” (Directivo universidad acreditada).*

*“Desde mi punto de vista es necesario, yo creo que la sociedad, tenemos que pensar no en lo que nosotros vivimos en realidad, sino en lo que le viene a nuestros hijos” (Docente universidad acreditada).*

*“Mira, yo creo, voy a ser positiva con los temas de acreditación, yo creo que lo que permite a las universidades es mirarse y tener el tiempo para auto-reflexionar de sus procesos, porque de otra manera, no se hace muy posible el que tú dediques tiempo, personas que se dediquen a sentarse y mirar qué se está haciendo, cómo se está haciendo, yo creo que la acreditación permite hacer esos procesos, yo te diría que sí, lo que de repente uno se cuestiona es que, lo que te observan, los que te vienen a mirar muchas veces, son los de las universidades públicas tradicionales” (Docente universidad acreditada).*

La acreditación constituye además, según quienes adoptan una posición favorable, un mecanismo que garantiza a los diversos actores estándares generales de tipo educativo y de los procesos universitarios básicos. Se estima que el sistema ha favorecido el desarrollo de ciertas funciones universitarias en el sistema privado como es la investigación y las publicaciones. Sería a la vez, un buen parámetro que resulta complementario a los propios procesos internos que realizan las universidades, aunque se reconoce que involucra un arduo trabajo en todos los niveles de la organización.

*“Nosotros tenemos una visión positiva de los procesos de acreditación, entendiendo que ahí críticas como que se homogenicen las carreras o que incluso esos criterios pueden venir de las universidades tradicionales por lo tanto se te imponen ciertos criterios, que no pertenece a la cultura de las universidades privadas que es diferente, pero yo te diría que para nosotros siempre a sido positivo la acreditación institucional nos ha permitido realizar reflexionar, sistematizar poner en valor lo que hacemos, tener claro hacia dónde vamos, involucrar a los profesores, yo te diría que mi experiencia en la acreditación ha sido positiva creo que es una forma de perfeccionar el sistema” (Directivo universidad acreditada).*

*“la acreditación finalmente es fomentar la calidad fomentar el cambio, fomentar el mejoramiento ese es su objetivo primario, ese objetivo primario no hay un mecanismo en mi opinión que esté asegurando ese cambio ...” (Directivo universidad acreditada).*

*“De lo que yo visto, creo que es un proceso largo, que hay que trabajar mucho, que hay que reunir cualquier cantidad de antecedentes, por lo menos el equipo de trabajo que lidera la acreditación en una facultad, en un universidad, tienen que estar sintonizados todos por el mismo lado, con la misma visión, los mismos objetivos, es mucho, mucho trabajo, sé que hay distintas instancias o instituciones que acreditan, es lo único que sé, pero sé que te piden muchísimas cosas. Voy a la institución y la acredito es porque estoy verificando que están existiendo u operando ciertos elementos, en docencia gestión, investigación en fin” (Docente universidad acreditada).*

El punto de vista desfavorable, tiende a identificar los procesos de acreditación como un mecanismo aún en pañales, con instrumentos poco afinados y escasa flexibilidad. Se añade, que el sistema se encuentra mal enfocado, pues sería fundamentalmente un negocio, que enfatiza lo económico por sobre lo educativo. Sería además un sistema importado, poco adaptado a la realidad local y que fue desarrollado sobre necesidades inmediatas. Se alude, a modo de crítica, los problemas de transparencia que presentaría el proceso y los elevados costos que requiere su aplicación. Al mismo tiempo se afirma que no es posible medir a todas las universidades con el mismo parámetro, y que el sistema estaría estandarizando procesos de realidades universitarias y organizacionales muy diversas. Se añade que habría aún pocas garantías para objetivar la opinión de los pares evaluadores.

*“Aquí tu sabes que la universidad no fue acreditada, entonces quedamos algo dolidos con el sistema, mi opinión personal es que el sistema debiera funcionar, no como lo está haciendo en el sentido de ser una especie de tribunal que dice, usted sigue usted no, sino más bien un proceso de acompañamiento para mejoras, porque lo que ocurre cuando a una universidad le niegan la acreditación, le dan un golpe en el sentido de poder competir en igualdad de condiciones” (Directivo universidad no acreditada).*

*“Considero que los sistemas de acreditaciones universitarias son una burla, sí. Yo formé durante muchos años parte de la Comisión Nacional de Acreditación y claro, nosotros vamos, nosotros, quienes formamos parte de otras universidades vamos a las otras universidades a observar, y considero que ha sido una burla como se hace el sistema de acreditación nacional sobre todo” (Docente universidad no acreditada).*

*“Soy una persona que está bastante en contra de la forma en cómo se está haciendo en Chile, yo creo que en Chile es un negociado ya, ahora iba a ser más negociado!, ahora con las instituciones acreditadoras” (Docente universidad no acreditada).*

*“Yo creo que la acreditación, ya sin hablarte de las nuevas tecnologías, yo creo que en realidad es como pesar a una guagua y decirte el porte y el peso, más allá de lo que pasa por dentro ¿ya?, creo que son variables, a ver, que tienen muy poco nivel de profundidad ¿ya?” (Docente universidad no acreditada).*

También es visto como un sistema complicado, que otorga poca importancia a los temas de fondo, que aún no cuenta con suficiente información y que presenta un conjunto de problemas de implementación y que puede resultar un arma de “doble filo” en la forma en que se está aplicando, especialmente para las universidades que atienden a los estudiantes de menores ingresos.

*“Me da la impresión que es un poco engorroso, que la idea es buena, no hay ninguna duda al respecto, es un poco engorroso y me da la impresión de que en algunos aspectos requiere mayor fiscalización, en general” (Docente universidad no acreditada).*

*“Además hay que sumar a eso que este tipo de universidades, por ejemplo son las que educan a estudiantes de sectores que vienen con mas carencias, entonces además les dicen que no están acreditados, es un problema complejo creo yo que tiene que resolverse a nivel de estado, es una ley que no está bien hecha, que no ayuda a mejorar la calidad, porque, por ejemplo esta universidad si le hubiesen dicho, mire tiene este problema uno, dos, tres y los problemas que le dijeron los resuelve en un año, pero le dijeron no, no se acredita por esto entonces ha tenido tal impacto a nivel de institución que al final impide que se corrijan esos problemas que se señalaron y se transforma casi en una situación de supervivencia” (Directivo universidad no acreditada).*

Todos los estudiantes en cambio tienden a valorizar y considerar positivo el sistema de acreditación institucional vigente en la actualidad, pues da garantías importantes para su propia educación, aunque reconocen manejar poca información y tener bajo interés en el tema. Sin embargo, algunos alumnos estiman que posee elementos comerciales, especialmente los pertenecientes a universidades no acreditadas.

*“Lo otro es que hay un nivel alto de ignorancia de la gente que se matricula en las universidades, porque hay mucha gente que no entiende que es lo que significa la acreditación. Es como que les da lo mismo, no saben que es la CNA” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Yo creo que está bien, porque al fin y al cabo igual es mejor para nosotros, yo creo que la acreditación hace ver que la universidad este trabajando bien, para que tenga bueno profesionales en la universidad, por algo yo creo que exigen tanto para estar acreditados, exigen profesores con doctorados magíster, infraestructura” (Estudiante universidad no acreditada)*

*“Yo creo que igual debería haber más exigencia para los profesores, para acreditar a los profesores, que tengan un grado mayor académico, no sé si me entiende” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Claro, pero si o vemos del punto de vista comercial, lo único que busca es como la competitividad de “ellos están acreditados, nosotros no” ¿Qué hay que hacer? Invertir más plata, para que para infraestructura tecnología, ¿para qué? Para que entren más alumnos,*

*mas plata, y al final el asunto de la acreditación, se transforma muchas veces, en más de un cuento de docencia y esas cosas, en lo que vende, entonces, “ah, esta universidad está acreditada, ah, vende más” (Estudiante universidad acreditada)*

*“Yo creo que todos estamos de acuerdo en que exista la acreditación en las universidades, que exista un parámetro que pueda regir la calidad. Pero no apunta a eso, a eso es lo que voy” (Estudiante universidad no acreditada).*

## 9.8 Razones por las que la Universidad Postuló a la Acreditación Institucional

Este aspecto también generó una cierta polarización en las respuestas de los directivos y docentes. No obstante, ambos estamentos reconocen que existe una suerte de obligatoriedad, que se impone desde el entorno social como necesidad de adaptarse a los nuevos contextos internacionales e institucionales que generó la normativa de acreditación en el país.

Por una parte, se encuentran aquellos que recalcan razones de índole preferentemente institucionales, que fueron parte de decisiones tomadas por las autoridades para entrar en el proceso acreditador y de tipo académicas, relacionadas con el establecimiento mecanismos de calidad y excelencia educativa, que permita a los egresados ser competitivos en el mercado y demostrando capacidades para proyectarse al futuro. Esta perspectiva es compartida fundamentalmente entre el estamento docente y directivo pertenecientes a las universidades acreditadas.

*“Son decisiones que se toman a nivel de directorio y se dieron cuenta que era bastante relevante por su nivel de competitividad porque mejora el prestigio y también porque en forma interna la universidad se sentía preparada para un proceso de acreditación digamos porque ya había pasado por un proceso de autonomía que también consiste en identificar tus procesos y también porque contábamos con la información para poder enfrentar adecuadamente el proceso de acreditación, ósea se tenía confianza en que lo que se estaba haciendo era de una calidad adecuada” (Directivo universidad acreditada).*

*“Cuando se empezó a hablar de acreditación, la universidad y en general los profesores vemos con muy buenos ojos en demostrar que somos una universidad competente, una universidad que se proyecta al futuro, una universidad que puede servir al país, y de hecho sirve al país, está entregando profesionales para este tiempo y para el tiempo que viene, esa fue la primera orientación que ha tenido la universidad para los procesos de acreditación” (Docente universidad acreditada).*

*“Lo que pasa es que la universidad que no se acredita ahora en Chile no puede funcionar, no puede, prácticamente está muerta ¿te fijas?, o sea eso los alumnos lo saben, o sea no pueden postular a crédito, o sea hay una serie, da una marca, un sello de, de, de, es como un ¡hay, se*

*me fue la palabra!, un, bueno, es certificación pero en el fondo es que se están haciendo las cosas o sea, no voy a decir bien, pero medianamente bien, aceptable, en forma aceptable, porque estamos entrando todos al mismo saco, entonces que hay alguien que se está regulando eso y eso le da confiabilidad y tranquilidad al alumno, a los papás, a los postulantes ¿te fijas?” (Docente universidad acreditada).*

En cambio se detecta una perspectiva opuesta, especialmente prevaleciente entre los no acreditados, respecto de las decisiones para emprender estos procesos en la universidad. En este caso, se afirma que fueron consideraciones más bien prácticas y de conveniencia para sus respectivas instituciones, las que llevaron a involucrarse en el sistema. En este aspecto, los directivos de estas universidades recalcan que las decisiones no fueron probablemente las correctas y el momento el más adecuado.

*“No hay una postulación voluntaria, es obligatoria, es decir hay una obligatoriedad voluntaria por así decirlo, ósea las instituciones deben acreditarse, es una ley. La voluntariedad está dada en que hay algunas universidades que no se quieren someter a dicho procedimiento, las podríamos nombrar, son como tres o cuatro en Chile y hay otras que nos asiste la convicción del sistema de acreditación garantiza frente a la comunidad un estándar de calidad” (Directivo universidad no acreditada).*

*“El 2005 bueno porque se estimo en su momento, yo no estaba acá llevo poco menos de un año, pero se estimo en su momento que al universidad estaba en condiciones de acreditarse en las tres áreas en las 2 obligatorias que eran docencia pregrado, gestión institucional y vinculación con el medio y se tiraron a la piscina , y te digo cometieron un error gravísimo si yo hubiese estado acá en ese momento mi sugerencia hubiese sido que la universidad no estaba madura para presentarse a la acreditación que había que rectificar una serie de irregularidades” (Directivo universidad no acreditada).*

Por su parte, el profesorado de las universidades no acreditadas, si bien reconocen la necesidad de certificar la calidad de los procesos, tienden a ser más críticos con el sistema, esgrimiendo razones relacionadas con meras “estrategias de marketing”, o por un cumplimiento formal obligatorio o “mero trámite que no otorga “ninguna ventaja” en el medio nacional, salvo permitir el acceso a créditos con aval del Estado.

*“Es una necesidad de la sociedad universitaria, estar acreditada es como hacer un postgrado una cosa así” (Docente universidad no acreditada).*

*“Porque está obligada, no hay otra razón, está obligada, porque teniendo pedagogías y carreras del área de la salud es obligación (Docente universidad no acreditada).*

*“Bueno, en el caso nuestro, la universidad tuvo problemas en una primera etapa, pero sirvió para que se ordenara” (Docente universidad no acreditada).*

*“Mira eso es muy contradictorio en general el proceso, porque, se contrató a una persona para que haga todo lo que es la acreditación de la universidad, y esta persona nos dijo que no nos postuláramos y...estamos en un proceso en que educación hay que acreditarla si o si”* (Docente universidad no acreditada).

*“Es una necesidad de la sociedad universitaria, estar acreditada es como hacer un postgrado una cosa así”* (Docente universidad no acreditada).

*“Porque, si no te quedas fuera, porque si no, llegan muy pocos alumnos, y por una cuestión bien concreta que cuando tú no estás acreditado no puedes acceder a los créditos, a los créditos que te financien a los alumnos, y esta es una universidad de alumnos muy pobres, con pocos recursos...y porque yo creo que es una manera de mostrarse, de no quedar a un nivel inferior, y hoy en día, lamentablemente, eso es lo que te da el mercado, entonces el alumno mira “esta universidad está acreditada y ésta no”* (Docente universidad no acreditada).

El alumnado, en tanto, manifiesta no manejar mayores datos al respecto y sólo aquellos que poseen cargos de representación de sus compañeros poseen alguna información adicional.

*“Es un nivel de ignorancia, se ve hasta en nuestros pares, yo me entere porque el año pasado pertenecía al centro de alumnos de trabajo social”* (Estudiante universidad no acreditada).

*“En mi universidad estaban acreditando al mismo tiempo con una universidad extranjera, no me acuerdo cual”* (Estudiantes universidad acreditada).

*“Yo pregunte cuando me matricule, mi idea inicial, era entrar a un estatal”* (Estudiante universidad no acreditada).

### **9.9 Proceso de Autoevaluación Institucional en cuanto a Implicación del Profesorado, Alumnado y Funcionarios/as**

Respecto de este punto también es posible identificar una segmentación entre una visión más positiva, detentada por docentes y directivos principalmente de las universidades acreditadas, respecto de aquellos que no obtuvieron un resultado favorable.

En la primera posición se destaca el compromiso e implicación de una parte importante de los miembros de la universidad y el grado de cohesión que generó el proceso, así como el rol que significó la acreditación para identificar de manera clara los puntos débiles y propiciar planes adecuados de corrección. Se destaca la buena conformación de las comisiones y el hecho de que no haya sido un proceso inducido.

*“El proceso parte con una decisión de la junta de ingresar al proceso de acreditación. Se crean Las dos unidades, que es la comisión de aseguramiento de calidad y la comisión asesora del aseguramiento de la calidad. Para que sea el referente, para que se pueda hablar del tema. Posteriormente se crean equipos de trabajo, se ven cuales son los criterios a los que van a someter la acreditación, se decide en ese instante que vamos a ir por las dos áreas obligatorias y se conforman los equipos de trabajo y estos equipos de trabajo no fueron hecho jerárquicamente, sino que los hicimos multidisciplinarios” (Directivo universidad acreditada).*

*“Yo te diría que fue un proceso que duro un tiempo importante meses o un año yo creo, empezamos a trabajar por condiciones esto se aborda por condiciones de personas que estábamos a full en la universidad, condiciones como los centros, vinculación con el medio, en lo que nosotros nos acreditamos ahí participamos grupos interdisciplinario de diferentes personas diferentes carreras y diferente nivel jerárquico por decirlo de alguna manera y por lo tanto fuimos trabajando en forma sistemática con grupos de otras carrera y empezar a conocer a otras gente que participaba de la universidad de otro punto de vista y eso fue muy positivo porque además fue un conocimiento mutuo de lo que se hace en otras carreras como se evalúa el proceso etc.” (Directivo universidad acreditada).*

*“Se formaron comisiones para hacer análisis de cada una de las cosas, estas comisiones después de serie de reuniones de trabajo, emitieron informes, al evacuar estos informes que están en ellos fortalezas y debilidades, se crearon remediales, se crearon tutorías en algunos casos para corregir los aspectos de los estudiantes en que estaban bastante bajos en rendimiento en algunas áreas del saber y en lo administrativo se fueron creando otro tipo de organizaciones que pudieran mejorar algunas cosas, como mejorar las secretarías de estudio, implementar mejor las direcciones docentes, etc., entonces han estado preocupados, se han hecho cambios, se notan muchos cambios” (Docente universidad acreditada).*

*“Yo puedo hablar por lo que he visto y los vi 100% en cada una de las acciones que se pedían eh, se trabajó mucho por tareas, muchas acciones que contemplaban instancias muy precisas dentro de lo que se pedía y cada uno de los profesores, de los administrativos que fueron manejados en esta acción cumplían a cabalidad los plazos que yo logré ver” (Docente universidad acreditada).*

Sin embargo, también se relevan algunos elementos menos favorables, tales como la necesidad de mayor información y el hecho que algunos actores como los funcionarios se comprometieron más que el profesorado, muchos de los cuales poseen jornadas parciales o por horas. A la vez se reconoce que los informes de autoevaluación tuvieron un carácter algo general o con resultados dispares en cuanto a calidad y profundidad en las distintas comisiones conformadas al efecto.

*“Y la verdad que habían unos informes muy buenos y otros informes muy malos. Y lo que tuvimos que hacer fue tomar toda esa información y volverla a consolidar, prácticamente rehacer todos los informes y consolidar un informe coherente. Pero cuál es la ventaja de haber formado grupos multidisciplinarios: primero, que se conocieran. Esos grupos entregaron el primer informe y vimos que algunos equipos tenían falencia a esos los reforzamos” (Directivo universidad acreditada).*

*“A ver, los aspectos negativos, te insisto digamos en que ehh, una universidad que descansa fundamentalmente en una plataforma docente de profesores taxi, que tienen compromisos puntuales a partir de ciertas cátedras, pero que no tienen los tiempos necesarios y suficientes como para poder formar parte de una comunidad universitaria en términos mucho más complejos de formar parte de este análisis, creo que es uno de los problemas” (Docente universidad acreditada).*

*“..las entrevistas, es un cuestionario súper global, me parece que tiene que ir apagando más problemas más puntuales” (Docente universidad acreditada).*

La visión que pone énfasis fundamentalmente en los aspectos negativos, destaca que el proceso estuvo muy centralizado y contó con baja o escasa socialización, dispuso de muy poca información y no se estructuró mediante los canales adecuados. Adicionalmente, se afirma que se generaron informes autocomplacientes, que no detectaron adecuadamente las verdaderas fortalezas y debilidades, lo que influyó para que no se tomaran las medidas requeridas y urgentes en ese momento.

*“A ver, yo sé que el año antepasado parece, yo supe de la, de la, de que se estaba en el proceso iya?, pero yo no estuve invitado a ninguna reunión en particular” (Docente universidad no acreditada).*

*“Buena pregunta, aunque tú no lo creas internamente yo creo que no tuvo mucho impacto, se llevo a cabo una gestión que yo no la comparto porque una vez q se conoce la resolución comienza un crecimiento inorgánico comienza a crearse sedes varias sedes en el norte y en el sur y carreras en el área sociales , área técnica, área economía y de alguna manera el proyecto se empieza a abrir pero también a perderse el proyecto original y no se asume lo más grave es que no se asumen las grandes críticas que se hacen el en dictamen de la CNA” (Directivo universidad no acreditada).*

*“Haber, yo creo que hubo problemas, yo creo que tanto con los pares evaluadores, como después con la comisión, tuvimos problemas con la autoevaluación, porque nosotros, hay como mucha cuestión de piel, entonces, la evaluación a lo mejor la vieron que era muy buena por el lado de nosotros, era muy complaciente, por llamarlo así, pero no era porque estuviéramos sincronizados para ser complacientes, sino que tú ves...tu trabajas aquí y quieres tu puesto de trabajo, a lo mejor para los pares evaluadores y para todos fuimos*

*como demasiado complacientes, y por eso mismo no nos permitió ver defectos” (Docente universidad no acreditada).*

Se reconoce, no obstante, que la experiencia permitió activar una serie de procesos que no estaban implementados y sirvió como una toma de conciencia y para el mejoramiento de algunas deficiencias principalmente en la infraestructura disponible, aunque significó una recarga laboral importante para los participantes.

*“Los aspectos positivos es que la gente empezó a comunicarse más a abrirse más a poder explicitar mas su perspectiva y visión crítica, a establecer relaciones más francas y claras, la comunidad se articulo completamente, los alumnos con los docentes, los docentes con los directivos, los directivos con las autoridades de la universidad, etcétera. Y el aspecto entre comillas negativo es el exceso de trabajo” (Directivo universidad no acreditada)*

En este punto los estudiantes nuevamente manifestaron nula información, pues señalan no tener recuerdo del proceso. Algunos agregan que las autoridades tampoco informaron adecuadamente.

*“Pero yo creo que en la universidad tampoco se informa, se deja entre ellos. No hacen como una reunión para informarles a los alumnos para que sepan de qué se trata” (Estudiante universidad no acreditada).*

## 9.10 Consideración Sobre la Visita de Pares Evaluadores

Los relatos de directivos y docentes reflejan en este tema situaciones dispares que no se agrupan necesariamente en relación a la dirección de los significados ni al tipo de universidad o resultado de acreditación obtenido, pues refleja fundamentalmente la experiencia individual vivida en cada caso. Es así que tampoco se presentan relaciones o consensos fuertes, aunque los profesores manejan claramente menor información al respecto o definitivamente no la disponen. Los estudiantes de universidades acreditadas como no acreditadas declararon en totalidad no conocer ni recordar este hecho.

*“Mira, no la conozco. Porque te digo esto se hace, se ha hecho más que nada a nivel de los directivos administrativos” (Docente universidad acreditada).*

*“Fue para mi gusto rápida, no sé poh, estuvieron una semana acá en la escuela yo los debo haber visto dos veces. Sí. Nada más que dos veces. No, simplemente vine más peinado no más que otros días (risas). O sea lo digo como broma pero, porque en el fondo no hay una preparación, o sea es un día igual que todos” (Docente universidad acreditada).*

Un aspecto que parece organizar, en cierta medida, las narraciones es la tendencia a revelar una preparación del proceso de visita de pares, frente a otra posición que

señala de manera explícita, que no se hizo ninguna acción especial en ese sentido. En el primer caso, se indica que las autoridades junto con informar de manera amplia al cuerpo académico y administrativo, se procedieron a efectuar una simulación con la ayuda de un experto, socializando un conjunto de factores clave, lo que habría implicado un esfuerzo especial respecto de una situación normal. Otros informantes revelan que en sus universidades no habría existido un proceso de preparación, ni reconocen haber tomado medidas especiales al respecto porque hubo participación constante.

*“Dentro del proyecto nuestro, una vez entregado el informe de autoevaluación, la idea era hacer una comunicación o socialización. Mostrarle a todos los estamentos en qué consistía ese informe de evaluación. En el aula magna hicimos una presentación explicando que habíamos hecho, toda la universidad se socializo con el informe estaban presentes desde la junta directiva, hasta los cargos más bajitos. Y después de eso nosotros hicimos una simulación, y en esa simulación, conseguimos la participación de otro par evaluador externo. Los de la unidad encargada empezamos a ir a los distintos estamentos, primero con el rector, simulando exactamente igual como si fuera la visita con tiempos controlados, o sea esta visita va a durar 15 minutos”* (Directivo universidad acreditada).

*“No, o sea, nos dijeron la fecha justo que iba a ir, ordenaron los grupos que teníamos que ir, pero que dijeran lo que teníamos que hablar, o mucho menos, nada, yo por lo menos nada”* (Docente universidad no acreditada).

En dos universidades no acreditadas, se advierte una carencia de información sobre los detalles de la visita anterior, resultado que habría sido recibido con sorpresa por la comunidad.

*“No estuve ahí, yo solamente fui a una reunión final en la que, finalmente, ya se había...ya el proceso estaba en un avance muy importante, pero no estuve en ese proceso, no lo conocí”* (Docente universidad no acreditada).

*“Ahí también desconozco, no sé si lo han visitado, por lo menos a mí, es que no soy profesor de jornada completa, no sé si vinieron en algún momento, puede que hayan venido y no...”*(Docente universidad no acreditada).

*“Bien, de hecho fue súper...la universidad todavía no está acreditada, pero fue súper sorprendente, porque nosotros...el informe decía, de alguna manera manifestaron que la universidad estaba bien, y la sorpresa fue cuando llegó el informe final y dijeron que la universidad no estaba acreditada”* (Docente universidad no acreditada).

En el relato de algunos entrevistados se refleja que habría existido una indudable expectación y tensión junto a la sensación de sentirse rindiendo una especie de examen durante estas visitas.

*“Fue como nervioso, esa visita de los pares, si nosotros tenemos 2 sedes Santiago y concepción estuvimos todos informados cómo y cuándo vendrían la universidad fijate tengo la impresión que es muy serio todo ósea hubo una preparación, no como un panfleto que tu tenías que repetir sino quien eran estos pares a que verían con quienes se entrevistan” (Directivo universidad acreditada).*

*“Aquí tenemos que recordar, volver 4 años atrás, la visita fue una buena visita en el sentido que se focalizo en los aspectos que debía focalizarse, ósea en las áreas de trabajo, se aprendió del proceso, al someterse a este examen por decir así externo es sano es bueno para la institución” (Directivo universidad acreditada).*

*“...el que viene de afuera, viniendo del comité de pares asume el rol más bien de un inspector de impuestos internos que viene a ver donde esta lo malo y donde puedo hacer caer el machete sobre la institución y a castigarla es decir en el fondo te pille” (Directivo universidad acreditada).*

Entre los directivos las opiniones tienden a ser más consistentes al considerar que la visita de los pares fue correcta, positiva, cordial y se enfocó en los aspectos que correspondía, a pesar de la tensión reinante en la ocasión.

*“Reunimos a la gente les contamos previamente de que se trataba socializamos el proceso concordamos conceptos para no aparecer dicen que en esto a veces son cuestiones interpretables tratando de alinear a la institución hicimos un esfuerzo en eso y nos pareció que la visita transcurrió con absoluta normalidad no hubo absolutamente ningún problema que ellos nos señalaran , hicimos todo lo que ellos nos pidieron lo llevamos a visitar todas las instalaciones de la universidad se reunieron con todas las autoridades con quien ellos quisieron incluso manifestaron conceptos interesantes en el sentido de la opinión de los estudiantes que tenían acerca de los académicos , a me pareció que fue un muy buen ejercicio de reexaminación y quedamos muy esperanzados , pero bueno la comisión decide otro cosa” (Directivo universidad no acreditada).*

Entre el profesorado las opiniones son en general positivas pero con un menor grado de información, dado que no todos ellos participaron de manera igualmente activa en el día de la visita o no se informaron especialmente al respecto. Sólo uno de los casos entrevistados señala que la visita de los pares fue poco rigurosa si se compara con la de tipo internacional en que participa su universidad en particular.

## 9.II Consideración sobre el Resultado Obtenido en el Proceso

Las respuestas en este tema presentan cierta diversidad por universidad y actor, dividiéndose entre quienes no quedaron completamente conformes con el resultado, aquellos que lo consideraron adecuado y ajustado a la realidad de la universidad, y finalmente, aquellos que lo evaluaron como muy bueno. Estas apreciaciones son compartidas tanto por directivos como por docentes.

Entre los primeros se encuentran las opiniones de directivos y docentes de dos universidades acreditadas de mayor antigüedad que esperaban más años de acreditación y que enfrentaban proceso por segunda vez, pero que de todas formas estiman que lo logrado constituye un mérito. Incluso en el caso de una de ellas, se señala que se produjo un proceso de apelación por considerarse que la CNA, no había ponderado todos los aspectos señalados en la autoevaluación institucional.

*“Esto es muy personal, yo no quede de acuerdo con la cantidad de años que nos dieron, efectivamente la universidad tiene una cantidad importante de falencias, y si no se pudieron resolver en el plazo en donde trabajamos en el proceso, nosotros las colocamos todas en el plan de mejora, entonces siempre fueron detectadas, fuimos muy críticos. Los pares evaluadores cuando vinieron, no detectaron nada que nosotros no hayamos visto antes”* (Directivo universidad acreditada).

*“Yo diría que el informe en general fue acertado y hubo algunos aspectos que la universidad represento en su momento a la CNA señalando que no correspondía que no se relacionaba con la realidad como la vemos nosotros, y por lo tanto nosotros pensábamos en su momento que el número de años otorgado legalmente no corresponde a calidad a llegado a ser así el número de años, pero estrictamente no era eso, pensábamos que la Universidad considero que 4 años no se condicen con la situación de la universidad entonces debió haber sido 5 pero fue mantenido en 4”* (Directivo universidad acreditada).

*“El resultado obtenido por la universidad hasta el 2009, me pareció bajo fijate, sí, yo esperaba que podía ser un poco más”* (Docente universidad acreditada).

En el segundo grupo se encuentran los directivos y docentes entrevistados de las tres universidades no acreditadas seleccionadas, quienes reconocen la existencia de falencias importantes. Incluso opinan que, la institución no se debió haber presentado al proceso, porque no existían las condiciones necesarias, que los informes de CNA fueron negativos pero veraces y sirven como un insumo relevante para enfrentar las falencias detectadas.

*“Me parece un fundamento veraz, me parece un fundamento también generoso, en el sentido que creo que fue un muy buen informe porque nos ha servido para mirarnos más profundamente”* (Docente universidad no acreditada)

*“Por lo tanto me parece lógico que eh no haya sido acreditada por un montón de cosas que han estado en el aire por el traspaso”* (Docente universidad no acreditada).

*“A mí me parece que el informe en sí de la universidad estaba bien, a tal punto que a la hora de la decisión de no acreditar hubo 3 empates”* (Docente universidad no acreditada).

*“O sea, yo creo que la comisión debió haber tenido todos sus criterios bien ajustados para tomar esta determinación, yo creo que es un desafío justamente, hay que dar una respuesta positiva, tenemos que mejorar en muchos aspectos”* (Docente universidad no acreditada).

Los directivos y docentes que pertenecen a una de las universidades privadas que ha obtenido más años de acreditación, calificaron el resultado obtenido como excelente, alcanzando el objetivo que se habían propuesto, lo que constituiría un precedente para seguir haciendo bien las cosas.

*“Em...bueno, el resultado es bastante espectacular, según lo que nos han dicho.... Claro, significa que las cosas están funcionando súper bien, o sea, es un indicador, si ese es el indicador, si la acreditación es un indicador”* (Docente universidad acreditada).

Los estudiantes en cambio de todas las universidades, manifestaron una opinión más uniforme, fundamentalmente en acuerdo con el resultado obtenido, pues las falencias detectadas eran según ellos evidentes, aunque en este tema, también se observa cierto desconocimiento por los detalles del dictamen oficial.

*“No tengo idea, cuantos años le dieron a la universidad”* (Estudiante universidad acreditada).

*“No de hecho nos informaron: nos volvieron a acreditar, pero nada más que eso”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Es que tampoco andamos hablando así del tema, no es tema para nosotros”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Por lo menos yo creo que mi universidad estuvo bien no haberla acreditado”* (Estudiante universidad no acreditada).

*“En mi universidad estaban acreditando al mismo tiempo con una universidad extranjera, no me acuerdo cual, entonces esa era como mas importante, entonces esa fue como la que se llevo todo, es más uno se metía a la pagina y salía gigante: acreditados en tal país y ahora*

*hay intercambios y bla bla bla, entonces la de acá era como ya... y la internacional era la importante” (Alumno universidad acreditada).*

*“Yo creo que debería hacerse y se está haciendo, de hecho, para mejorar más bien la calidad de los profesores, porque también viene de eso” (Estudiante universidad acreditada).*

*“Me pareció que estaba ajustada, por el tema de la infraestructura” (Estudiante universidad no acreditada).*

## 9.12 Consideración sobre el Informe Emitido por la CNA

En relación con este aspecto se advierten dos situaciones diferenciadas entre los directivos por una parte y el profesorado y alumnado por otra, que dicen relación con el nivel de información que maneja cada uno.

Los directivos claramente manejan mayores detalles por el acceso que la mayoría ha tenido del informe, señalándose además, que dicho documento ha sido objeto de discusión y análisis al interior de diversas unidades.

*“Entonces, en informe de los pares evaluadores es muy bueno, habla muy bien de la universidad, entonces tu vez el informe de los pares evaluadores, y dices súper bueno, claro conciso buena información buena presentación con una documentación bastante fuerte en lo que era documentación, se entregaron el plan estratégico el plan educativo, se entrego todo de estos tipos impresos en imprenta trabajos bonitos.....cuando se hizo el análisis completo, cuando ya habíamos hecho las apelaciones se hizo todo y nos dijeron que no, el dijo hoy día nosotros estamos en otro pie, hoy día no vamos a dejar de irnos a la cola de las otras universidades, tenemos que ir delante de ellos, y eso significa que hoy día nos tenemos que poner como meta que de aquí a 4 años nosotros ya tenemos que tener de alguna manera alguna tener implementado lo que tiene que ver con vincularon con el medio” (Directivo universidad acreditada).*

*“En general el informe yo diría que fue adecuado, no el 100% pero en gran parte de los informes de pares evaluadores difícilmente, por la naturaleza del tema difícilmente pueden ser 100% objetivos, por la naturaleza misma no es un tema de personas, es una cuestión que está en la naturaleza del trabajo que se hace porque hay cosas que son hechos que son cifras pero el grado de satisfacción de estándares es una cuestión que será siempre así es en E.E.U.U. y países con más experiencia en esto, siempre hay un grado de subjetividad inherente inevitable” (Directivo universidad acreditada).*

En cambio los docentes y estudiantes, en su gran mayoría indican, que no lo conocen, la difusión no ha sido la adecuada o no tienen un interés especial en ello.

*“Eso en realidad no lo conozco. No lo conocí. No tengo los antecedentes para decirte qué me parece”* (Docente universidad acreditada).

*“¡Uy, imagínate poh!, no lo considero porque ni lo conozco”* (Docente universidad acreditada)

*“No tengo idea, justo mi universidad fue acreditada el año anterior que entre a la U.”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Si esta la información, creo que yo no me informe, como debí”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Yo creo que demás que la universidad demás mando esos mail como de el resumen de la semana, pero yo nunca abro esos mail”* (Estudiante universidad acreditada).

### 9.13 Impacto del Resultado Obtenido

Los relatos sobre el impacto provocado por el resultado obtenido se dividieron nuevamente entre las universidades acreditadas y las no acreditadas. Los directivos, profesorado y alumnado de las universidades que obtuvieron la acreditación, coinciden en que las principales consecuencias fueron en general positivas, aunque algunas no se han manifestado completamente. En esos términos, habría servido para elevar el número de matrículas, los puntajes de los que ingresan y un mejor posicionamiento en el mercado, eliminando además prejuicios respecto de las universidades privadas.

*“Después de estos procesos hemos ganado prestigio, hemos tenido una admisión muy buena ha ido creciendo la admisión y el puntaje psu sea ido sofisticando un poco también el alumno que ingresa y eso a sido una ganancia”* (Directivo universidad acreditada).

*“Bueno, el impacto interno dentro del proceso de acreditación no solamente de nuestra universidad, sino de todas, es que hoy día tenemos catorce mil estudiantes como universidad, en nuestra carrera este año ingresaron ciento noventa alumnos, ahí está la importancia de la acreditación, nosotros estábamos entre los noventa y ciento veinte y llegamos a los ciento noventa, porque también sabemos que otras universidades donde venían éstos alumnos optaron este año por esta universidad y ahí está el impacto, de lograr mejores resultados y mantenerse acreditados. Somos un mercado favorable”* (Docente universidad acreditada).

*“Bueno, estamos claros que el impacto, el impacto interno que puede tener una acción de esta naturaleza va a ser siempre positivo para entrar a las instancias de orgullo, a las instancias de buenos manejos, en lo interno ¿no es cierto?, que va a dar una acción de*

*trabajo mucho más llevadera con los logros obtenidos, y en la externa, no es cierto, es que insisto en la palabra posicionarse más y mejor en el, en el sistema de las universidades privadas” (Docente universidad acreditada).*

*“Yo creo que el que te digo, yo creo que la universidad se posicionó dentro de las 3 mejores universidades privadas del país, y a nivel interno, es que yo creo que a nivel interno es lo mismo” (Docente universidad acreditada).*

*“La universidad se ha ido posicionando de a poco, como una universidad, en la cual se saben hacer bien las cosas, en la cual estamos sacando profesionales de calidad, apostamos a la excelencia, y eso se ha ido reflejando en los puntajes de entrada, en la calidad de los alumnos, yo encuentro que ha sido súper positivos por todos lados” (Docente universidad acreditada).*

Además se agrega como efecto positivo el mejoramiento del clima y la cohesión, el incremento en las oportunidades y vínculos con el entorno, la focalización del plan de mejora y el incremento general de la calidad en los diversos procesos.

*“Claro, eso es muy bueno que pase, porque te están viendo como una entidad confiable, para hacer proyectos, para hacer cosas, y eso se ha notado” (Docente universidad acreditada).*

*“Se dan más oportunidades, exactamente, se dan intercambios permanentes con otras universidades, y claro es un argumento, si una universidad australiana quiere hacer un convenio con una universidad ¿a dónde se va ir?, a la que no está acreditada, que salieron todas sus cosas bajos los niveles, o a la universidad que está emergente, que tiene sus sistemas probados, tiene un control de calidad...es obvio” (Docente universidad acreditada).*

Los jóvenes de las universidades acreditadas, recuerdan que las autoridades informaron poniendo cierto énfasis en el resultado como un logro para la institución, aunque efectúan menos relaciones de significado que los profesores y directivos.

*“A nosotros el rector se puso a hablar en el patio central y les regalaron no se que a cada alumno, no si fue show, se noto. Si también cambiaron el logo de la universidad y también el rector hablando al medio del patio central, casi colegio, como un acto cultural” (Estudiante universidad acreditada).*

Entre los no acreditados, predominan las opiniones que enfatizan consecuencias evidentemente negativas para la universidad, pues habría impactado en una disminución de los matriculados y generado la perplejidad en los diversos estamentos. Por otra parte, se reconoce que el resultado negativo provoca la imposibilidad de postular a créditos con aval del Estado.

*“Fue un impacto, yo diría brutal en términos de tanto de matrícula por ejemplo como de recepción, de la imagen, los profesores, los estudiantes, yo creo que la universidad entra en una suerte de shock los primeros meses” (Directivo universidad no acreditada).*  
*“...la tesis que yo he escuchado es que la no acreditación no impacta en nada pero eso no es cierto, quizás era cierto hace unos años, pero hoy día no. Una no acreditación, realmente puede afectar y llevar al límite a una institución” (Directivo universidad no acreditada).*

*“Personalmente me imagino que al no estar acreditada la cantidad de alumnos que en una primera instancia intentaron matricularse en la universidad, o más bien dicho pudo haber sido un criterio de exclusión para la elección de algunos alumnos o potenciales alumnos a inscribirse en la universidad al no estar acreditada y al tampoco poder acceder a ningún tipo de crédito fiscal” (Docente universidad no acreditada).*

*“Lo que te estaba diciendo, o sea, hubieron impactos internos, como que los alumnos anduvieron como 1 mes así como...parecían fantasmas, o sea, “exijo una explicación, qué pasó” (Docente universidad no acreditada).*

Los estudiantes particularmente recuerdan que, conocida la no acreditación de sus respectivas universidades, se generaron una serie de movilizaciones estudiantiles que buscaban presionar para que la universidad realizara los cambios necesarios para alcanzar un mejor resultado en el futuro.

*“Lo que paso en nuestra universidad, medicina se fue a paro y solucionados los problemas y ahora se fue a paro enfermería” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Porque tenemos que llega a eso, bueno a mí me gusta, pero a que haya un descontento general del alumnado, para que se tomen cartas en el asunto. Y de hecho ni siquiera se meten. Te prometen no mas y punto” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Si en la mía hubo un paro como carrera de trabajo social, protestando por el resultado. Hicimos un foro, nosotros lo creamos, sin ayuda de nadie ni de los profesores, sino que todo lo contrario los profesores de nuestra carrera estaba en desacuerdo totalmente” (Estudiante universidad no acreditada).*

*“Nosotros hicimos toma, porque en las condiciones que estábamos eran deplorables, eso fue después del resultado. Y en ese punto, aparte de la acreditación fueron como lo que gatillo que se diera la situación que estábamos” (Estudiante universidad no acreditada).*

Se reconoce, no obstante, sobre todo por parte del grupo de docentes y directivos, que el resultado adverso también permite generar conciencia para agilizar y reordenar procesos y la generación de un espíritu de superación.

*“Se están haciendo varias medidas correctivas el último año por ejemplo a nivel de pedagogía estamos cerrando alrededor de 19 carreras que te quiero decir con esto que en el último año en el que llega Alex la idea era racionalizar la oferta y entregar una oferta de calidad sustentable académica y financieramente en ese marco es que van a hacer un diagnóstico” (Directivo universidad no acreditada).*

*“Ahí hay un cambio de la estrategia potente que yo creo que hoy provocó un giro en todo el proyecto académico yendo hacia un camino y ahora hay que poner los aspectos en otra parte. Mucho en la formalidad, en el registro de datos con el fin de tener todo absolutamente claro, en que todo se vea bonito y que nada sea pintura fresca” (Docente universidad no acreditada).*

*“Todos, el cuerpo de coordinadores, docentes y alumnos trabajaron unidos por los mismos fines, hubo una cohesión, y externo, que no nos acreditaron y hubo presión y preocupación de los alumnos por saber cuáles fueron las causas y si su título iba a valer” (Docente universidad no acreditada).*

#### **9.14 Cambios que deben Efectuarse al Sistema de Acreditación Institucional**

La última dimensión presenta consistencia entre los relatos de directivos y docentes así como entre las diversas universidades, tanto acreditadas como no acreditadas, salvo pequeñas diferencias puntuales.

Los cambios que se sugieren, pueden agruparse en aspectos relativos al sistema en general, la transparencia de los procesos, los pares evaluadores y ciertas consideraciones relacionadas con el tipo de universidad.

En el plano general, se señala que debería existir un reconocimiento y validación del sistema en el concierto internacional, mejorar la claridad y pluralidad de los criterios de evaluación, disminuir la burocratización y generar mayor comprensión para los proyectos educativos particulares. Además, se añade que debería haber mayor preocupación por las agencias acreditadoras, lo cual revela imprecisión en el manejo de la institucionalidad vigente, pues en el caso chileno, estos organismos abordan la acreditación de las carreras.

*“Yo creo que lo que está haciendo falta, el hecho de que la CNA tenga de alguna manera algún tipo de reconocimiento internacional, o sea tu te acreditas hoy día ante la CNA y pasas a ser una universidad acreditada y tienen todos los logos, pero tu sales de aquí del país y fuera del país y aparte de que te conoce la mamá y el papá no te conoce nadie más, por lo tanto la CNA debe hacer los contactos internacionales, de tal manera que una acreditación hecha por ellos sea reconocida fuera” (Directivo universidad acreditada).*

*“Los miembros de los consejos consultivos de la CNA también son mayoritariamente públicos entonces se trata que un organismo que administra procesos de acreditación tiene que dar garantía de la pluralidad de su composición o sea tiene que representar el sistema, y no solo en lo que estoy diciendo público, privado, metropolitano o regional, laico o tamaños muy grande de instituciones complejas y instituciones más pequeñas no complejas especializadas, técnico profesional” (Directivo universidad acreditada).*

*“Creo que el sistema debiera, primero definir estándar mucho más claro, porque en términos de referencia son algo vagos” (Directivo universidad no acreditada).*

*“Dar una exigencia real al proceso de acreditación si realmente todos se acreditan cual es la diferencia esas son las dudas reales que uno puede tener hasta como ciudadano común todos están acreditados cual es la diferencia entre estar o no estar acreditados” (Directivo universidad acreditada).*

*“Sería interesante que las acreditaciones tienen que tener estándares mínimos pero también ser flexibles a los propios proyectos educativos de las universidades pretender que todos seamos Universidad Católica, Universidad de Chile, tampoco nos parece sino respetar la identidad de las universidades y yo te diría que ir revisando lo que está pasando con las agencias acreditadoras que es una cosa muy nueva que ya no es la CNA (Directivo universidad acreditada).*

Por otra parte, se sugiere introducir mayor transparencia en la selección de los pares evaluadores, aumentar su número y una mayor énfasis por mejorar los procesos de entrenamiento de estos expertos, pues habría diferencias importantes en los niveles de inducción y experiencia necesaria.

*“Yo te diría que hay que entrenar un mayor número de evaluadores, por eso enfatizo la palabra entrenar en este campo porque la tarea de evaluar instituciones o carrera no importa, porque la tarea de hacer un par externo no es suficiente el tener un buen conocimiento en el área o tener mucha experiencia en la academia” (Directivo Universidad acreditada).*

*“Tiene que haber un mayor entrenamiento o sea de un mayor número, porque ahí una falencia de evaluadores y un mayor entrenamiento de esos evaluadores, esto no es menor porque al haber pocos tiene que estar recurriendo a los mismos si tú haces una estadística en este momento y esto pasa a una segunda falencia o cosa por hacer o superar es que en esta ampliación debe integrarse más en los distintos sectores de las instituciones universitarias” (Directivo universidad acreditada).*

Cabe indicar que el cuerpo académico tiende a ser más explícitamente crítico en algunos de los aspectos antes indicados por lo directivos, como el énfasis comercial de la acreditación o los posibles vínculos ideológicos con otros agentes del sistema,

como las agencias que acreditan las carreras o la diversidad de pares evaluadores actualmente existente.

*“Yo cuestiono un poco el sistema de acreditación como se está haciendo. Porque veo que es un nuevo negocio volver a lo que antes tenían los colegios profesionales” (Docente universidad acreditada).*

*“Como no ponerse como jueces, como, como un poco con los arreglines, ojo quién va, a qué universidad, ojo con las agencias acreditadoras, que son agencias que se están configurando para ganar plata, entonces tú te haces amigo de la agencia acreditadora, entonces es un chiste. ¿Por qué?, porque siento que Chile es un país que copia a medias las cosas internacionales” (Docente universidad acreditada).*

*“Bueno, ese es el cambio, mirar otro, otras acreditaciones de otras partes del mundo, creo que puede ser tremendamente importante estar acreditados por organismos europeos que tienen seiscientos años de antigüedad” (Docente universidad acreditada).*

*“Yo creo que es una falencia que también está dada por el marco legal y yo creo que el marco legal, a ver bueno, si uno se pone un poco más paranoico, eh en casi todos los directorios de las universidades digamos es fácil conocer los nombres digamos, porque funcionan en términos políticos y qué se yo, entonces no conviene mover mucho, me imagino yo que esa es la razón, pero todos sabemos de que la plata que sale de ingreso de matrícula adicionales (Docente universidad acreditada).*

*“Un sistema de acreditación tendría que considerar en las universidades privadas, sobre todo, la diferenciación en términos de aranceles y matrículas, las universidades privadas suben cada vez más los aranceles, la situación del país está cada vez más mala” (Docente universidad acreditada).*

*“A mí me gustaría que hubiera más presencia de pares de las universidades privadas, los pares evaluadores en general son de universidades tradicionales y yo creo que sería interesante que hubiesen pares más abiertos, diversos, que tuvieran una mirada más complementaria, esperaría que los niveles de exigencia también fueran altos, y que no fuese un trámite de que la acreditación no se transformara en un instrumento burocrático, de llenar formularios y ya está, sino realmente que hubiera más profundidad, entonces los pares evaluadores vienen por 1 día, y en un día es muy difícil que un par evaluador pueda mirar los procesos, un cambio que yo haría sería unos pares evaluadores que vinieran, idealmente, en distintos momentos, o que permanecieran más días” (Docente universidad no acreditada).*

Los estudiantes, si bien estiman que es positivo que exista el sistema de acreditación, tienden a diferenciarse entre los acreditados y no acreditados. Los primeros ponen el

acento en aspectos relacionados con las exigencias educativas a las universidades, en cambio los segundos, subrayan el carácter economicista del sistema.

*“Es que por lo que ustedes dicen, yo encuentro que está bien el sistema”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Yo creo que igual debería haber más exigencia para los profesores, para acreditar a los profesores, que tengan un grado mayor académico, no sé si me entiende, yo encuentro que el resultado obtenido por los alumnos, tiene que ser vinculante con la evaluación docente. Y la evaluación que se hace acá también debe ser vinculante con el tema de la elección de los profesores y que el elemento externo que es la CNA tiene que fiscalizar en ese sentido eso, que sean tomados en cuenta, si al final la universidad es de los estudiantes”* (Estudiante universidad acreditada).

*“Es que lo que pasa que el tema de la acreditación, va totalmente arraigado al tema de lo comercial”* (Estudiante universidad no acreditada).

*“Si deberían modificarse, la transparencia”* (Estudiante universidad no acreditada).

## CAPÍTULO X

### ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

- *Objetivo 4: Describir las opiniones del profesorado y estudiantado respecto del avance de la sociedad de la información en el país y su relación con los procesos de acreditación institucional, su aplicación y los resultados obtenidos por las respectivas universidades.*

En esta sección se abordará el análisis cuantitativo de la información derivada de la de una encuesta aplicada a una muestra de docentes y estudiantes de seis universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago. Con la información cuantitativa obtenida de la muestra de 402 estudiantes y 144 docentes, se efectuó un análisis estadístico mediante el programa computacional SPSS.

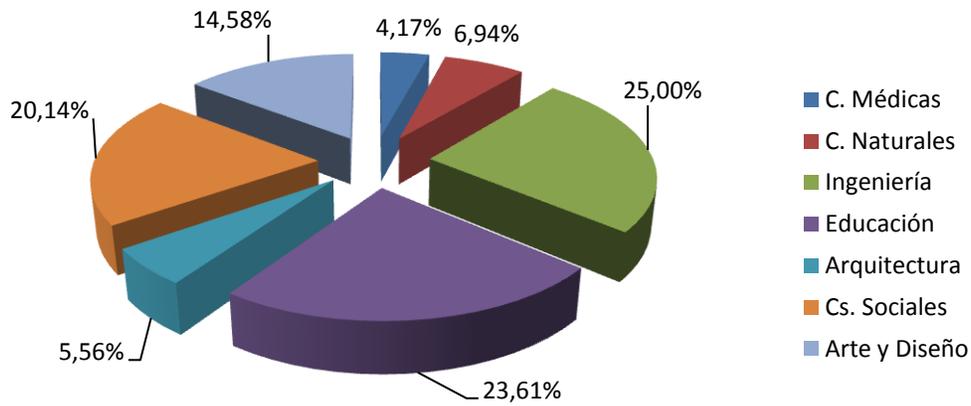
El capítulo se organiza sobre la base de cuatro secciones principales. En la primera se realiza una breve caracterización de los dos estamentos considerados en la muestra. En la segunda sección, se aborda un análisis descriptivo, referido a un conjunto de aspectos relacionados con las opiniones de docentes y estudiantes sobre sociedad de la información y su vinculación con la actividad de la universidad. La tercera sección se encuentra referida al parecer de los dos estamentos sobre el proceso de Acreditación Institucional. En la cuarta sección en tanto, se presenta un análisis comparativo de las principales diferencias encontradas entre las universidades acreditadas respecto de las no acreditadas.

#### 10.1 Caracterización General del Profesorado y Alumnado

Del total de docentes encuestados, 61,1% correspondió a profesores, mientras que 38,9% correspondía a profesoras. Respecto de la edad, su promedio alcanzó a 49,2 años, lo que da cuenta en general de académicos de mediana edad, ello coincide con los años de experiencia docente, cuyo promedio alcanzó a 18 años. Dicho dato indica que la mayor parte posee amplia experiencia en la docencia universitaria, aunque no necesariamente en la universidad privada en la cual se desempeña actualmente, pues el promedio en ellas alcanzó sólo a 5,51 años.

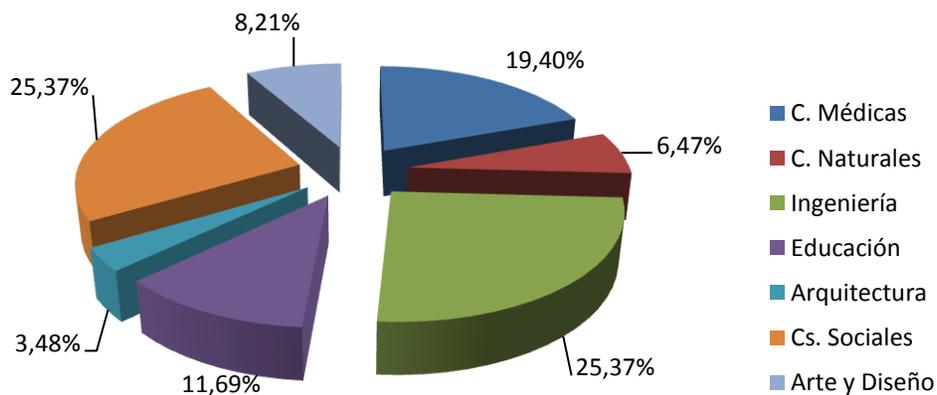
Las áreas educacionales principales en las cuales se desempeñan correspondió a las de ingeniería (25%), educación (23,61%), ciencias sociales (20,14%) y arte y diseño (14,58%), en tanto, ciencias naturales, arquitectura y ciencias médicas, figuraron con porcentajes más bajos, tal como lo muestra el siguiente gráfico:

### Área de Pertenencia Académica del Profesorado %



Por otra parte, el 52,2 %, de los estudiantes son mujeres y 47,8% hombres. El promedio de edad de los estudiantes fue de 23,2 años, mientras que el tiempo en la universidad fue de tres años como promedio. Las áreas educacionales a las que pertenecen las carreras de los estudiantes encuestados fueron fundamentalmente las de ingeniería (25,37%), ciencias sociales (25,37%), ciencias médicas (19,4%) y educación (11,64 %), mientras que con porcentajes menores aparecen aquellos pertenecientes a las áreas de arte y diseño, ciencias naturales y arquitectura.

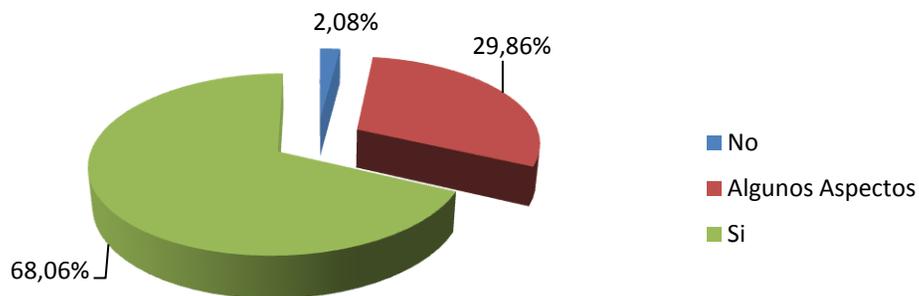
### Area de Pertenencia Académica del alumnado %



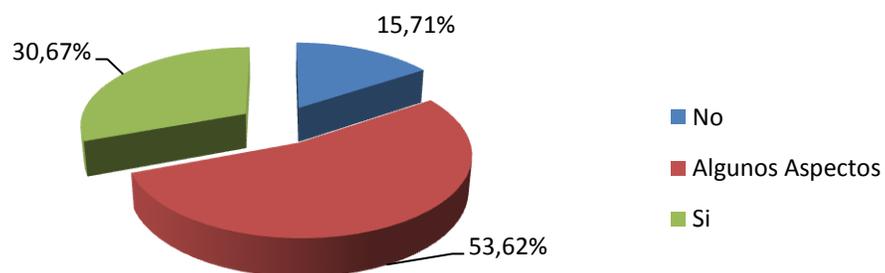
## 10.2 Sociedad de la Información y Educación Universitaria

Un primer aspecto consultado a ambos estamentos universitarios, se refirió a la posible manifestación de la sociedad de la información en Chile. Los datos muestran ciertas diferencias en las opiniones del profesorado y alumnado, pues mientras los primeros consideran que este modelo social se encuentra presente en el país en un 68,06%, los estudiantes estiman mayoritariamente que ello ocurre solamente de manera parcial en un 53,2% y de manera clara en un 30,67 %. El detalle de esta información puede apreciarse en los siguientes gráficos:

**Opinión del profesorado sobre la Manifestación de la Sociedad de la Información en Chile %**

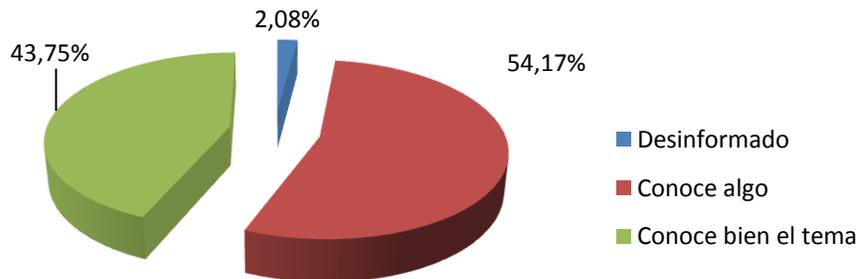


**Opinión del Alumnado sobre la Manifestación de la Sociedad de la Información en Chile %**

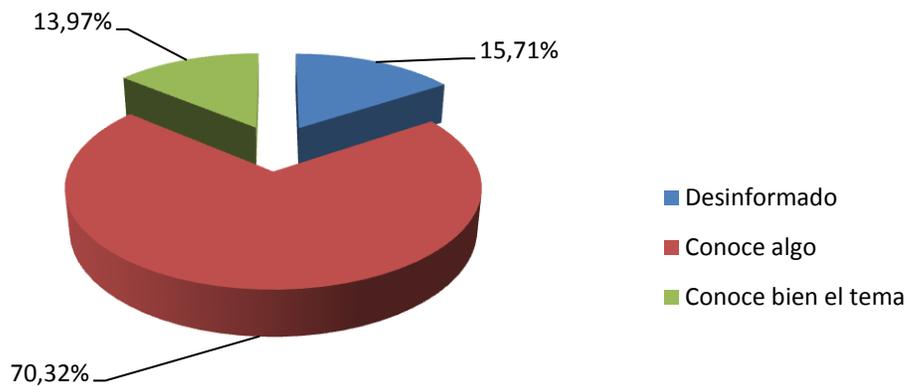


Cuando se consulta sobre el nivel de conocimiento que se cree poseer respecto de la sociedad de la información, los docentes mayoritariamente opinaron que conocían algo del tema (54,17%), mientras que el 43,75%, afirmó que lo conocía bien y sólo un 2,08%, dijo encontrarse desinformado. Los estudiantes por su parte, señalaron que conocían algo del tema en un 70,32% y en segundo lugar opinaron, encontrarse desinformado (15,71%), en tanto que una minoría, afirmó conocer bien el tema (13,97%).

**Opinión del Profesorado sobre su Grado de Conocimiento respecto de la Sociedad de la Información %**

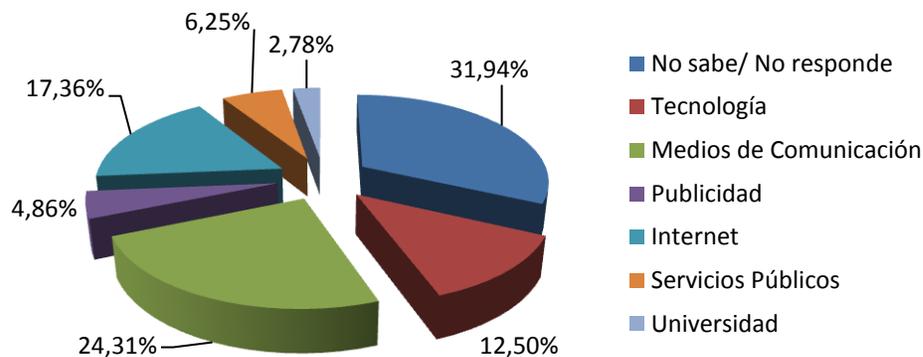


**Opinión del Alumnado sobre su Grado de Conocimiento respecto de la Sociedad de la Información %**

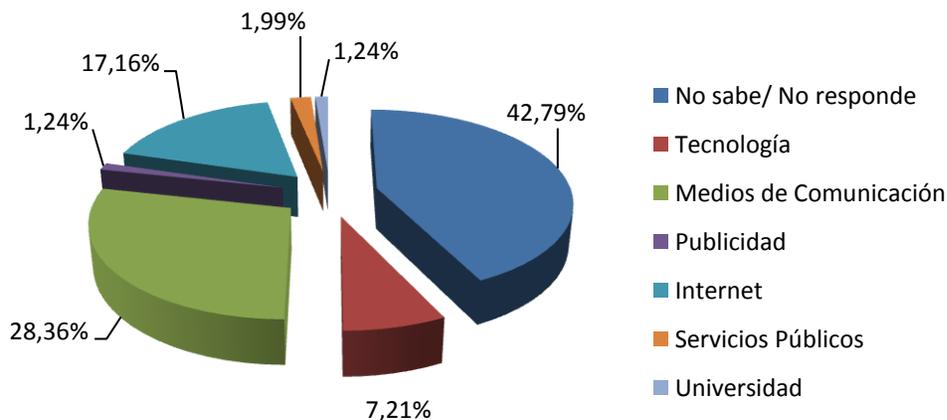


Ahora bien, al solicitar que los actores precisen la forma en que se manifiesta la sociedad de la información en el país, existe bastante coincidencia, pues en las cuatro primeras mayorías, tanto docentes como estudiantes, señalan las mismas respuestas de manera espontánea. La mayoría “no sabe o no responde” (31,94%) entre los primeros y (42,79%) en los segundos, a la vez que en ambos casos el porcentaje siguiente es seguido por “los medios de comunicación” (24,31% en el profesorado y 28,36% en el estudiantado). Posteriormente, se señala que la sociedad de la información se manifestaría mediante la presencia de “internet” (17,36% entre los docentes y 17,16% entre los alumnos). Con porcentajes inferiores ambos estamentos se refieren a la “tecnología”, la “publicidad”, los “servicios públicos” y la “universidad”, como otras realidades donde se aprecia la influencia de esta nueva estructura social, tal como se aprecia en los siguientes gráficos:

**Opinión del Profesorado sobre la Presencia de la Sociedad de la Información en Chile %**



**Opinión del Alumnado sobre la Presencia de la Sociedad de la Información en Chile %**

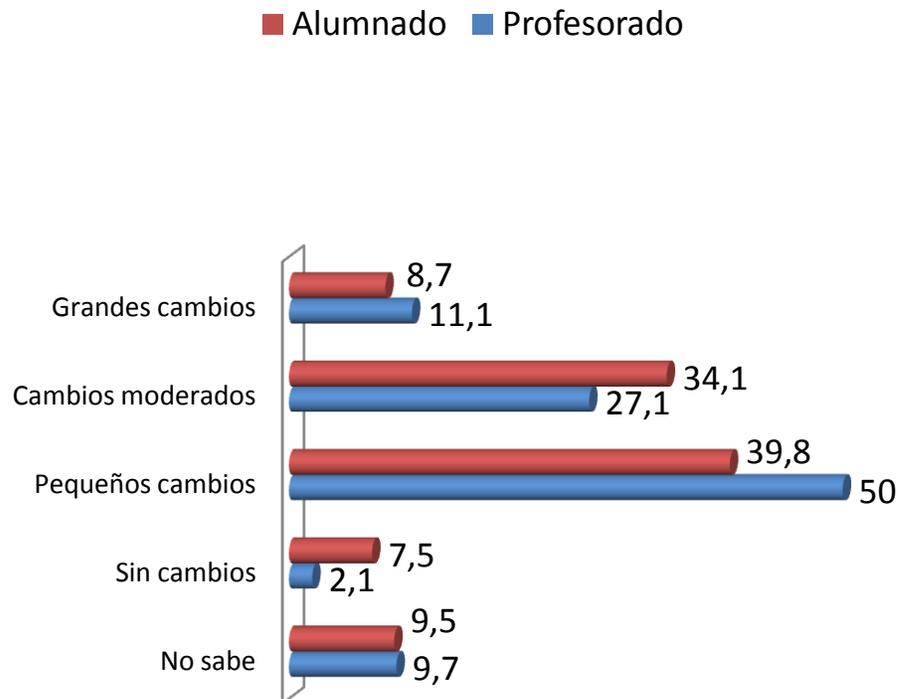


Una dimensión importante de conocer en el estudio decía relación con el impacto que ha tenido la sociedad de la información sobre un conjunto de aspectos relevantes de la universidad.

En primer término, se consultó sobre los posibles cambios en los Planes de Estudio, observándose que el cuerpo académico y el alumnado, coinciden en estimar mayoritariamente que la sociedad de la información ha generado “pequeños cambios” (50% y 39,8%, respectivamente) o “cambios moderados” (27,1% y 34,1%).

Con porcentajes muy inferiores se plasman los juicios que consideraron que se apreciaban “grandes cambios” o “sin cambios”, como puede observarse en el siguiente gráfico:

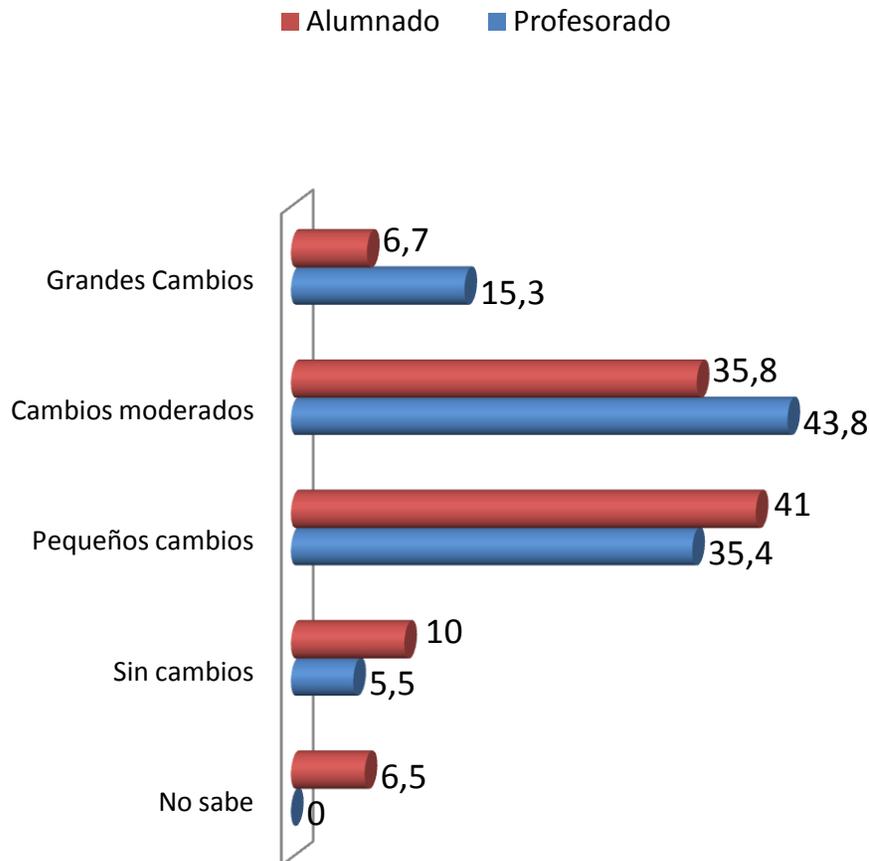
**Cambios en los Planes de Estudio Producto de la Sociedad de la Información %**



Cuando se consultó sobre el impacto en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, las opiniones presentaron cierta variación, pues en este caso la mayoría de los docentes consideró que, la sociedad de la información ha traído aparejado “cambios moderados” en este aspecto (43,8%), en tanto que, la mayoría de los alumnos estimó que había generado más bien “pequeños cambios” (35,8%).

Quienes consideraban que se habían generado “grandes cambios” o no habían existido transformaciones, fueron porcentajes minoritarios en ambos casos, como queda en evidencia en la gráfica a continuación:

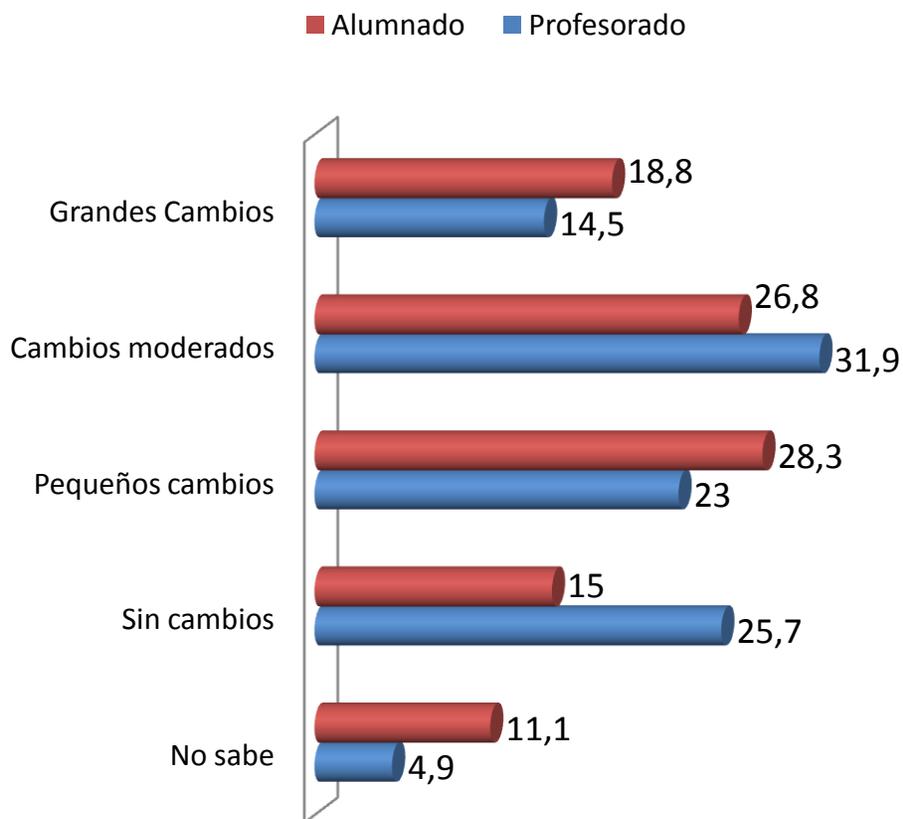
**Cambios en los Sistemas de Enseñanza/Aprendizaje Producto de la Sociedad de la Información (%)**



Respecto de las opiniones sobre la influencia en las creación de nuevas carreras, se aprecia una tendencia similar pero con algunas variaciones menores. Es así que a juicio de los docentes los cambios han sido fundamentalmente “moderados” (31,9%), en tanto que el estudiantado estima, en su mayor parte, que han existido solo “pequeños cambios” (28,3%). Los docentes consideran en una segunda opción que no hay cambios (25,7%), mientras que los alumnos creen que los cambios son moderados (26,8%).

Con porcentajes menores nuevamente quedan las opiniones que atribuyen grandes cambios en este aspecto de la acción universitaria.

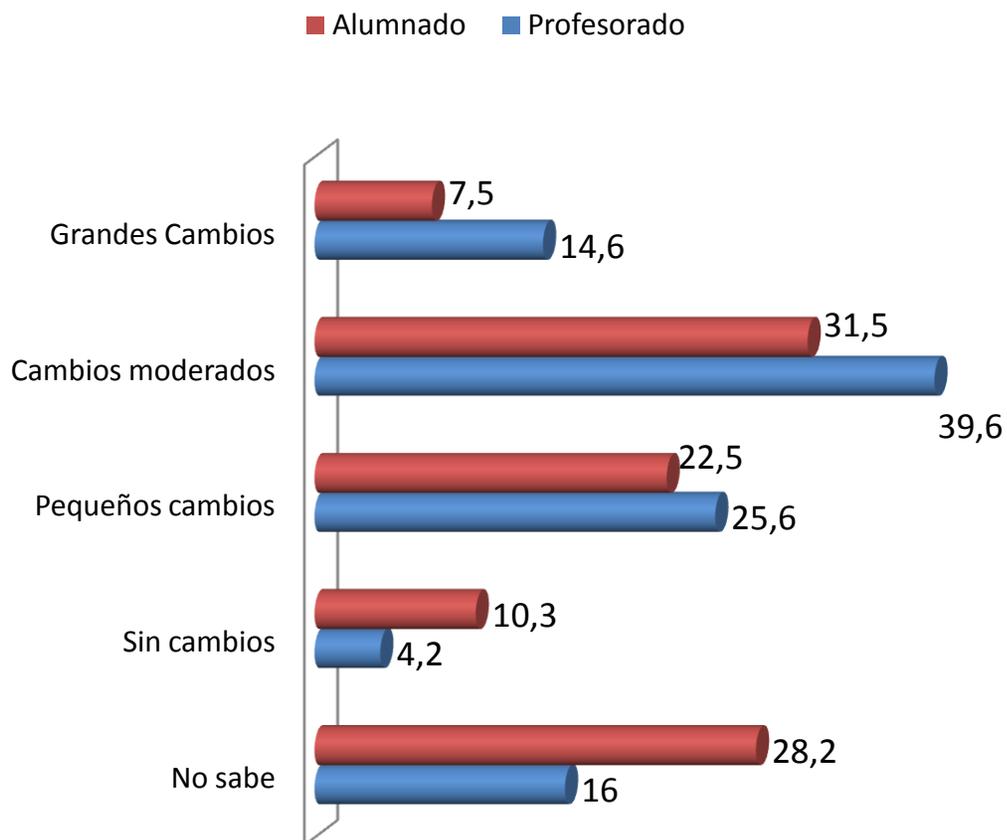
### Opinión Sobre la Creación de Nuevas Carreras producto de la Sociedad de la Información %



En relación con la creación o adaptación de cursos de postgrado o postítulo ante la influencia de la sociedad de la información, ambos estamentos concuerdan en que los cambios han sido “moderados” (39,6%) en el caso de los docentes y 31,5% en el caso de los estudiantes. Porcentajes bastante cercanos se observan en la segunda mayoría de las respuestas, que señalan que dichos cambios han sido pequeños (25,6% y 22,5%, respectivamente).

Cabe indicar que en el caso del alumnado se eleva las respuestas que afirman no saber del tema (28,2%). Nuevamente quienes consideran que han existido grandes cambios acumulan porcentajes bajos.

### Creación o Adaptación de Cursos de Postítulo o Postgrado Producto de la Sociedad de la Información %

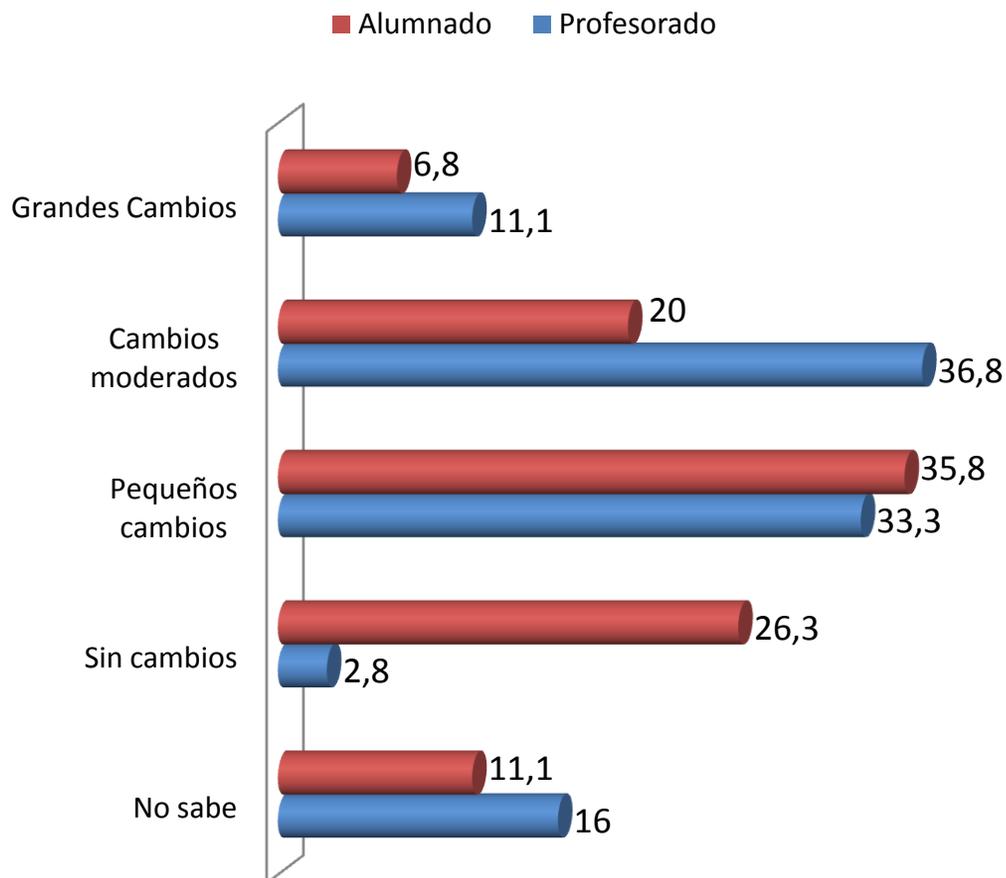


Cuando se consultó sobre los cambios observados en la administración universitaria como producto de la sociedad de la información, los docentes estiman mayoritariamente, que las transformaciones han sido moderadas (36,8%), mientras que los alumnos piensan en su mayor parte que son “pequeños” (35,8%).

Resulta interesante indicar que, el 26% del estudiantado afirmó que la situación se encuentra “sin cambios”, muy contrastante con la opinión del profesorado que apenas seleccionan esta alternativa en un 2,8%.

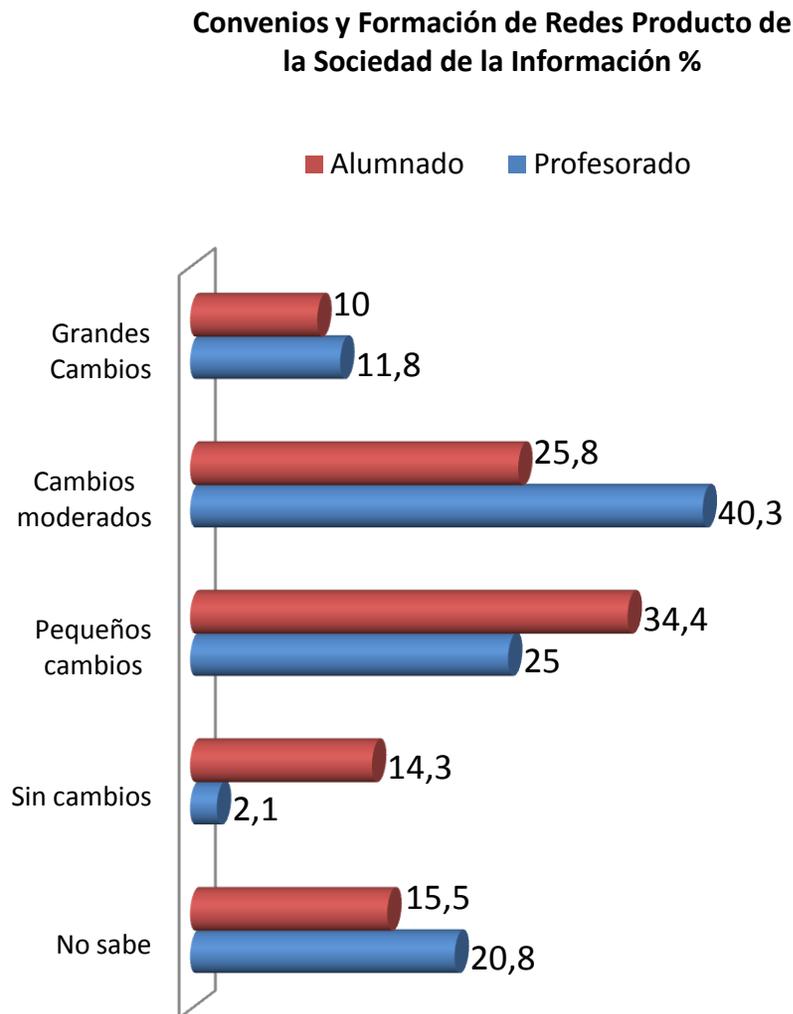
En este tema también el porcentaje tanto de profesores como de alumnos que consideran que se perciben “grandes cambios”, es minoritario (11,1% y 6,8%, respectivamente).

### Cambios en la Administración Universitaria Producto de la Sociedad de la Información %



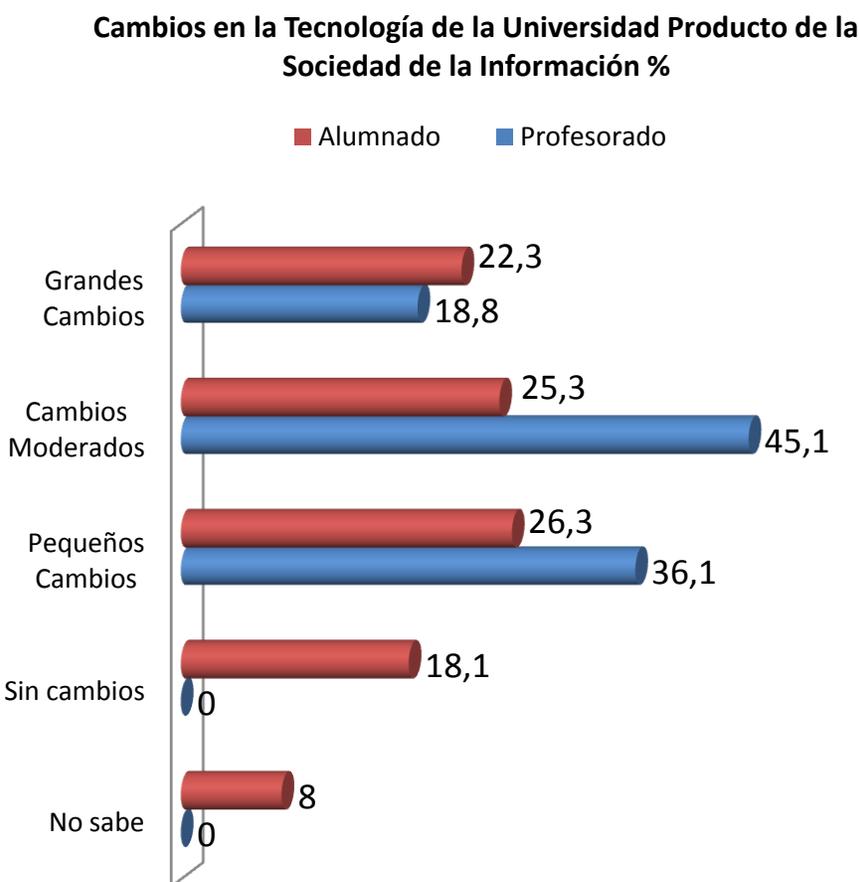
Respecto de la opinión respecto de la influencia de la sociedad de la información sobre la formación de redes y convenios de la universidad con el medio, predominó también entre académicos y estudiantes los que consideraron que los cambios eran moderados (40,3% y 25,8%, respectivamente), seguido por aquellos que estimaron que los cambios eran pequeños (25% y 34,4%).

En este aspecto nuevamente los que aprecian “grandes cambios”, son un porcentaje menor, tal como se observa en el gráfico siguiente:



También se recabó información acerca de los posibles cambios en la universidad en cuanto a la tecnología, como producto de la sociedad de la información.

Los docentes estimaron mayoritariamente, que las transformaciones eran moderadas (45,1%), mientras que los estudiantes opinaron que estas eran sólo pequeñas (36,1%). En esta dimensión aumentaron en ambos estamentos, quienes consideraron que se habían experimentado grandes cambios en la tecnología de la universidad atribuible a la influencia de la sociedad de la información. Llama la atención que sólo los alumnos estimaron en un 18%, que no había existido cambio alguno.



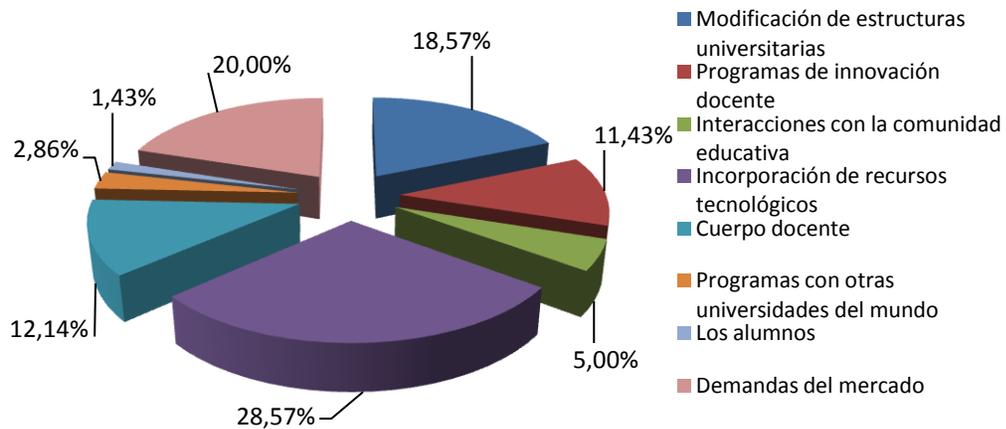
La encuesta consultó en seguida sobre los factores que han favorecido la adaptación de la universidad a la sociedad de la información. Las respuestas muestran cierto acuerdo entre ambos actores puesto que concuerdan en los tres primeros aspectos, aunque con variaciones porcentuales.

Los docentes relevan la incorporación de los “recursos tecnológicos” en primer lugar (28,57%), y en segundo lugar, las “demandas del mercado” (20%), y la modificación de las estructuras universitarias (18,57%), en tercer lugar. Por su parte, los

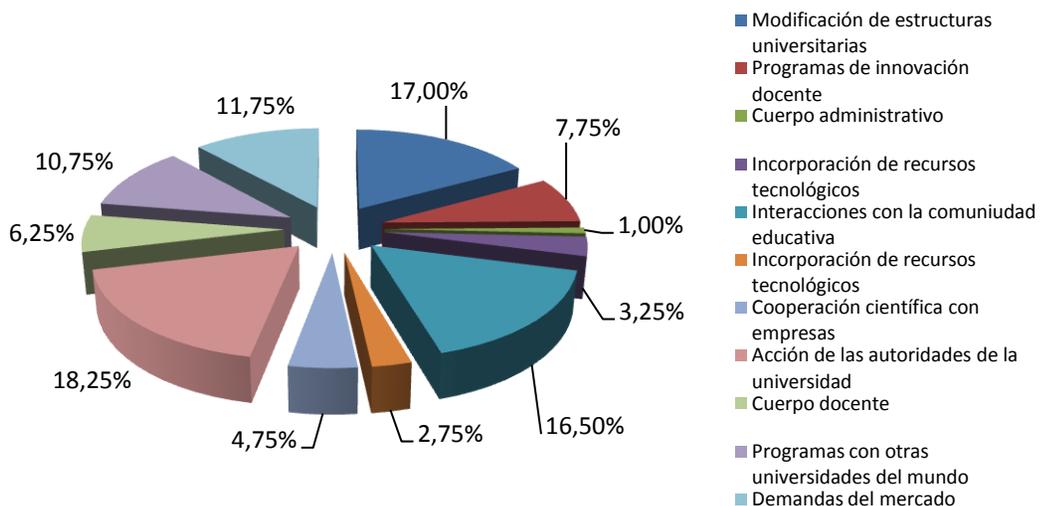
estudiantes estiman que el principal factor adaptativo es el “cuerpo docente” (18,25%), seguido por la “modificación de las estructuras universitarias” (17%) y en tercer término, la “incorporación de recursos tecnológicos” (16,5%).

Aspectos relacionados con los “programas de innovación docente”, “interacciones con la comunidad educativa”, “los alumnos”, entre otros aspectos, son señalados con porcentajes más bajos, tal como se aprecia en los siguientes gráficos:

**Opinión del Profesorado sobre los factores que han Favorecido la Adaptación de la Universidad a la Sociedad de la Información %**



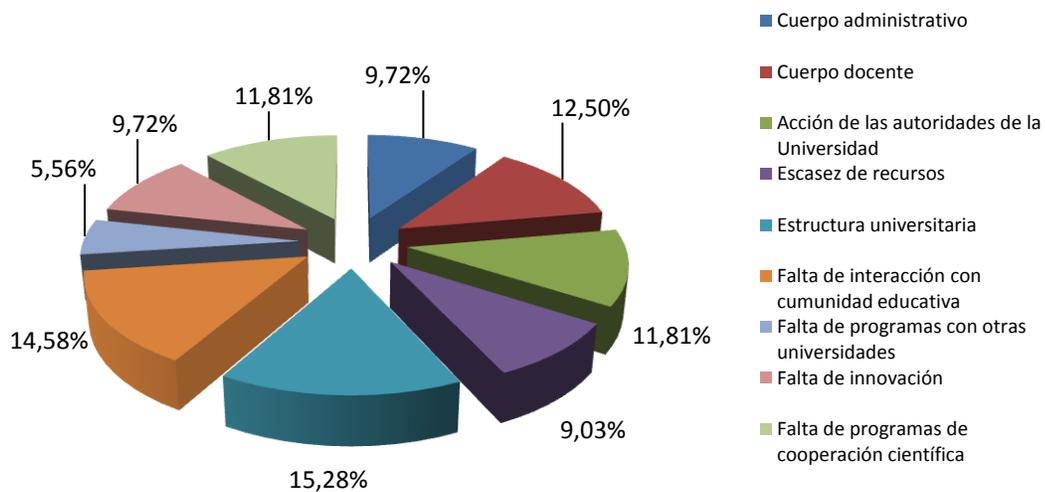
**Opinión del Alumnado sobre los factores que han Favorecido la Adaptación de la Universidad a la Sociedad de la Información %**



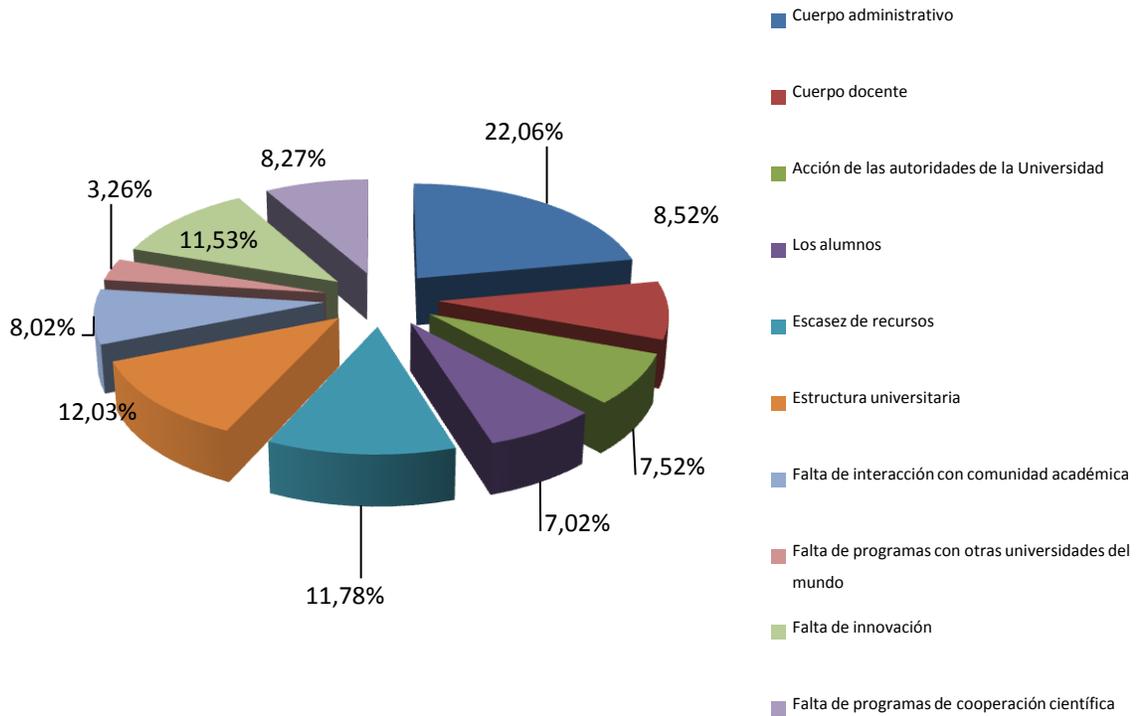
Por otra parte, se solicitó que se identificaran los factores que obstaculizan la adaptación de la universidad a la sociedad de la información, consulta respecto de la cual los profesores tienden a discrepar con el alumnado. Es así que los académicos consideran que las “estructuras universitarias” (15,28%), “la falta de interacción de la comunidad académica” (14,58%) y el propio “cuerpo docente” (12,5%), son los principales factores que han dificultado el ajuste. En tanto que consideraciones tales como “la acción de las autoridades”, la “falta de programas de cooperación académica” y “la falta de innovación”, son aludidos con porcentajes más bajos.

Por su parte los estudiantes consideran que “el cuerpo administrativo” (22,06%), la “estructura universitaria” (12,03%), la “escasez de recursos” (11,78%) y “la falta de innovación” (11,53%), son los principales factores que obstaculizan la adaptación de la universidad al nuevo entorno informacional. Otras respuestas como “el cuerpo docente”, la “falta de programas de innovación”, la “falta de interacción con la comunidad académica” o “los alumnos”, acumularon menores porcentajes en las preferencias de los jóvenes.

**Opinión del Profesorado sobre los factores que han Obstaculizado la Adaptación de la Universidad a la Sociedad de la Información %**



**Opinión del Alumnado sobre los factores que han Obstaculizado la Adaptación de la Universidad a la Sociedad de la Información %**

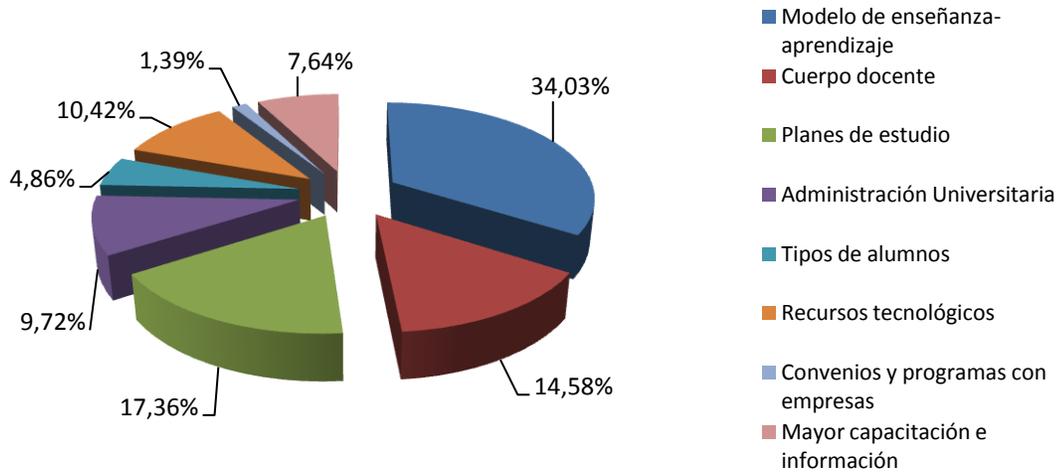


Como complemento, se indagó sobre las modificaciones que debería introducir la universidad, teniendo en cuenta la sociedad de la información. Tanto docentes como estudiantes coinciden en cambiar el “modelo de enseñanza-aprendizaje” (34,03% y 24%, respectivamente), pero difieren en el resto de factores que destacan cada uno.

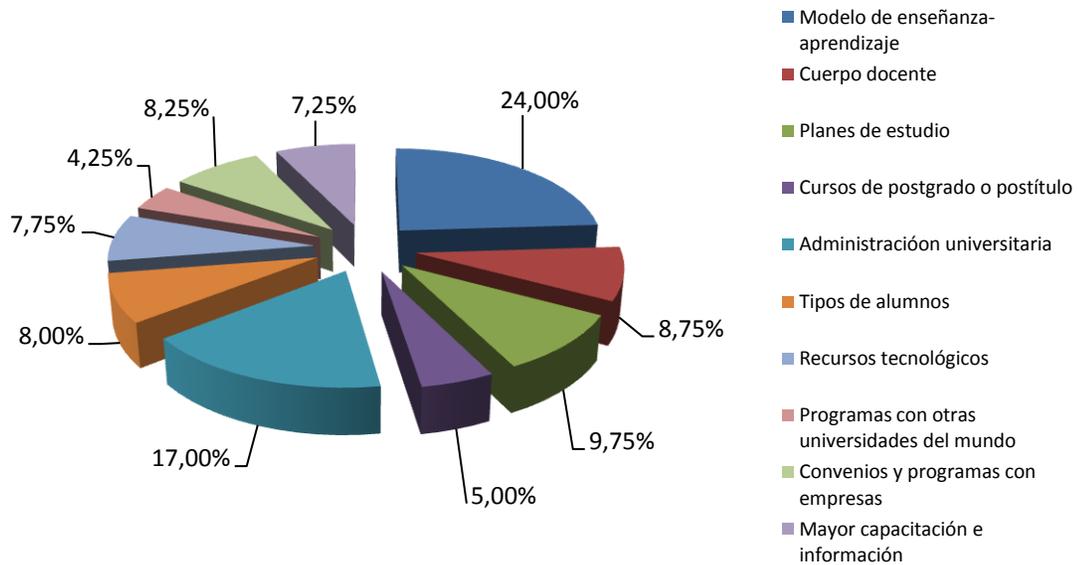
El estamento académico señala como segunda y tercera preferencia “los planes de estudio” (17,36%) y el propio “cuerpo docente” (14,58%), a la vez que indican los “recursos tecnológicos”, la necesidad de “mayor capacitación e información” y la “administración universitaria”, como otras prioridades.

El alumnado, en cambio, refiere como segunda y tercera preferencia la “administración universitaria” y “los planes de estudio”, mientras que asignan menor relevancia a la necesidad de cambiar “los convenios y programas con empresas”, “los tipos de alumnos” y “los recursos tecnológicos”.

**Opinión del Profesorado sobre los aspectos que la Universidad debería Modificar teniendo en cuenta la Sociedad de la Información %**



**Opinión del Alumnado sobre los aspectos que la Universidad debería Modificar teniendo en cuenta la Sociedad de la Información %**



La última dimensión abordada en esta sección de la encuesta estuvo destinada a conocer la noción que ambos estamentos de la universidad poseen respecto de la sociedad de la información como idea o concepto general. Para ello, se recurrió a la técnica del Diferencial Semántico, que consideró la elaboración y presentación de nueve pares de conceptos opuestos, que califican determinados aspectos de este modelo social.

Los resultados muestran un grado importante de coincidencia entre las respuestas de profesores y alumnos, reflejada tanto en los promedios generales como en las variaciones en cada par de conceptos.

La noción que poseen ambos actores sobre la temática consultada, sin ser completamente favorable, tiende a asociarse en mayor medida hacia los polos positivos, lo cual queda en evidencia en ambos promedios generales, 4,79 en el caso de los estudiantes y 4,63 entre los docentes.

Sin embargo, se observan algunas diferencias importantes, entre las cuales están las evaluaciones asignadas a los calificativos “productiva-improductiva”, donde los docentes alcanzan un puntaje de 5,78 en sus respuestas, mientras que los alumnos sólo promedian 4,96 puntos.

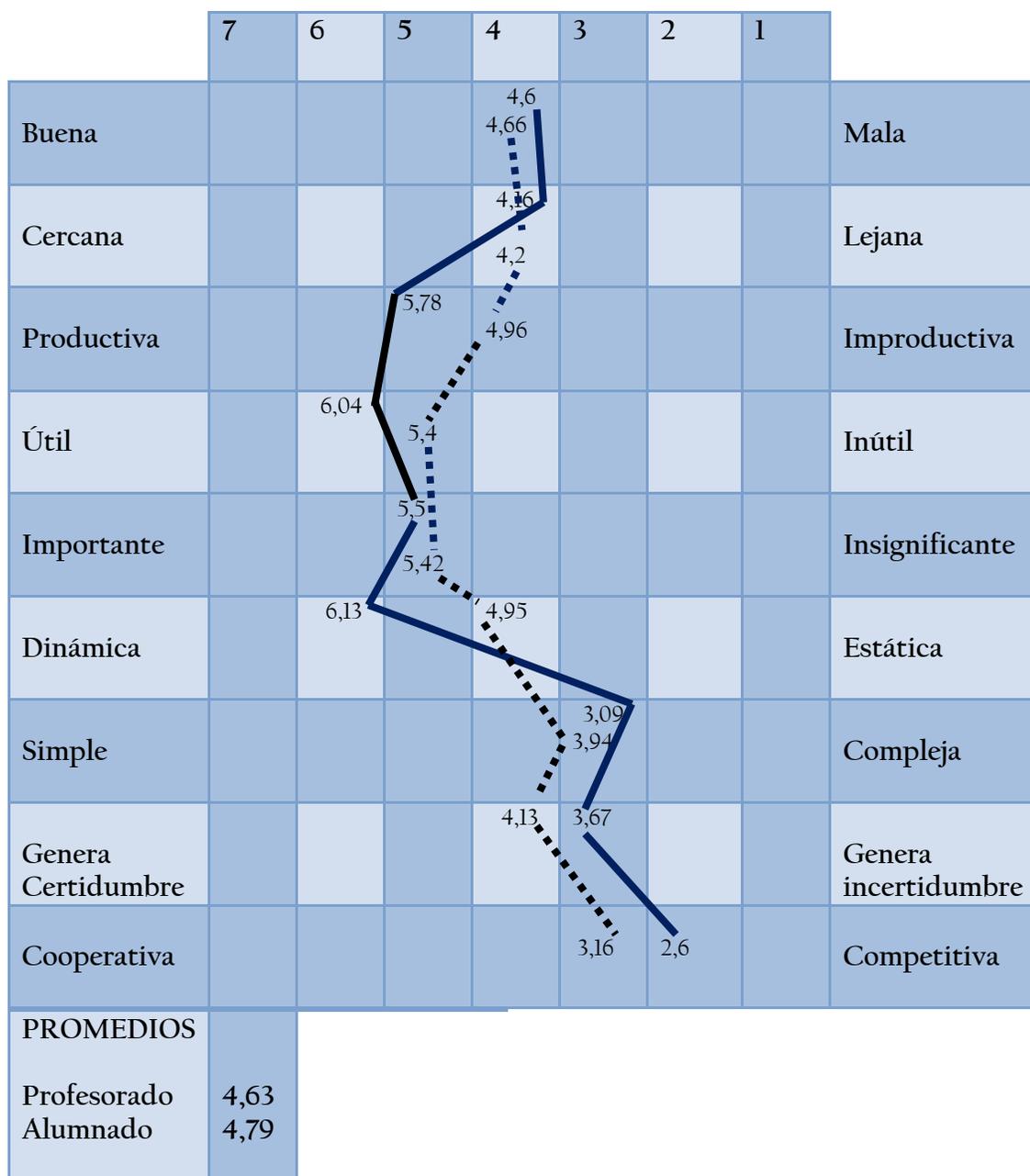
Algo similar ocurre en los opuestos “útil-inútil”, donde el cuerpo de académicos asignaron un puntaje promedio de 6,04 y los estudiantes en cambio, 5,4 y en el par “dinámica-estática”, con puntajes promedios de 6,13 y 4,95, respectivamente.

Para los docentes, los rasgos más positivos atribuibles al concepto “sociedad de la información”, serían entonces “productiva”, “útil” y “dinámica”. Mientras que las características negativas más evidentes serían “lejana”, “compleja” y “competitiva”.

En cambio los aspectos más positivos asignados en opinión de los estudiantes serían “útil”, “importante” y “dinámica”. En tanto que, los atributos más negativos serían “compleja”, que “genera incertidumbre” y “competitiva”.

Estos resultados obtenidos en cada dimensión y las diferencias detectadas entre el profesorado y alumnado pueden observarse en el siguiente gráfico:

### Diferencial Semántico sobre el Concepto de SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN



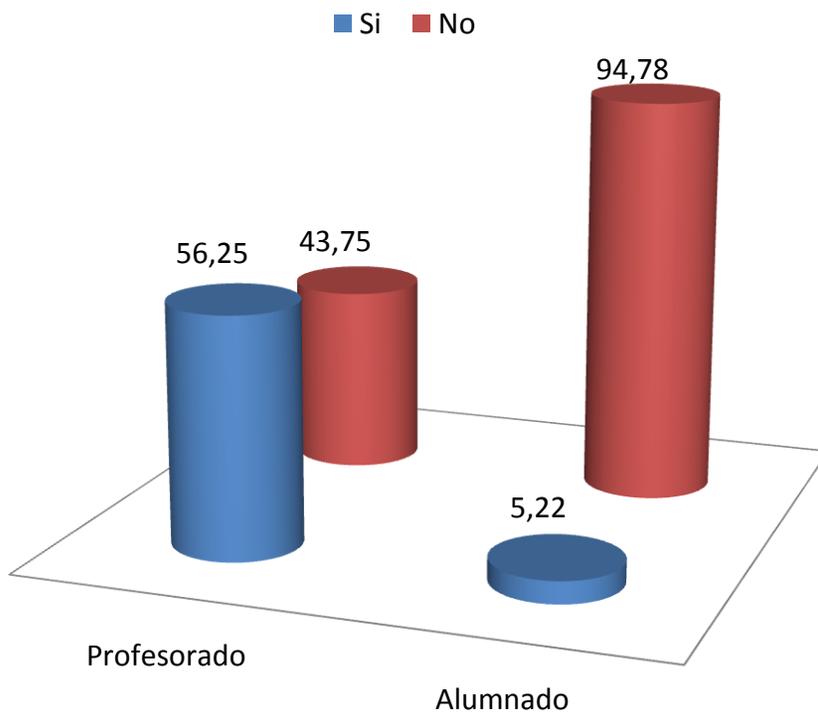
Profesorado —  
Alumnado - - - -

### 10.3 Acreditación Institucional

La primera consulta en esta sección de la encuesta buscó establecer si docentes y estudiantes conocían la Declaración de Bolonia, que constituye un hito importante respecto de los procesos de internacionalización educativa, la acreditación universitaria, el aseguramiento de la calidad y los cambios en la actividad universitaria a nivel internacional.

Los resultados indican que existe una diferencia notoria en las respuestas, toda vez que, mientras los académicos señalan en su mayoría conocer dicha declaración de la Comunidad Europea en un 56,25%, entre el alumnado, en cambio, casi la totalidad reconocen no tener conocimiento acerca de ella (94,78%).

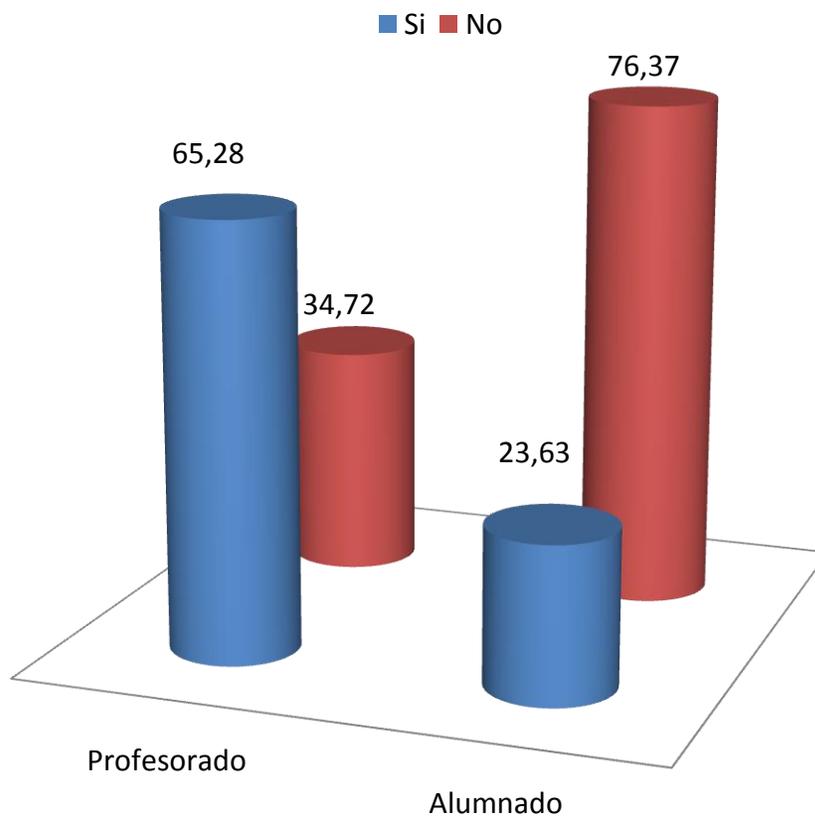
**Conocimiento sobre la Declaración de Bolonia %**



Otra pregunta se orientó a conocer el parecer de los encuestados respecto de la posible relación entre las manifestaciones de la sociedad de la información y el sistema de acreditación universitaria.

En este caso también ambos estamentos discrepan, pues mientras los docentes afirman mayoritariamente que dicha vinculación existe (62,28%), los estudiantes opinaron en su mayor parte que no había relación alguna (76,37%), diferencia que puede apreciarse con toda claridad en los gráficos siguientes:

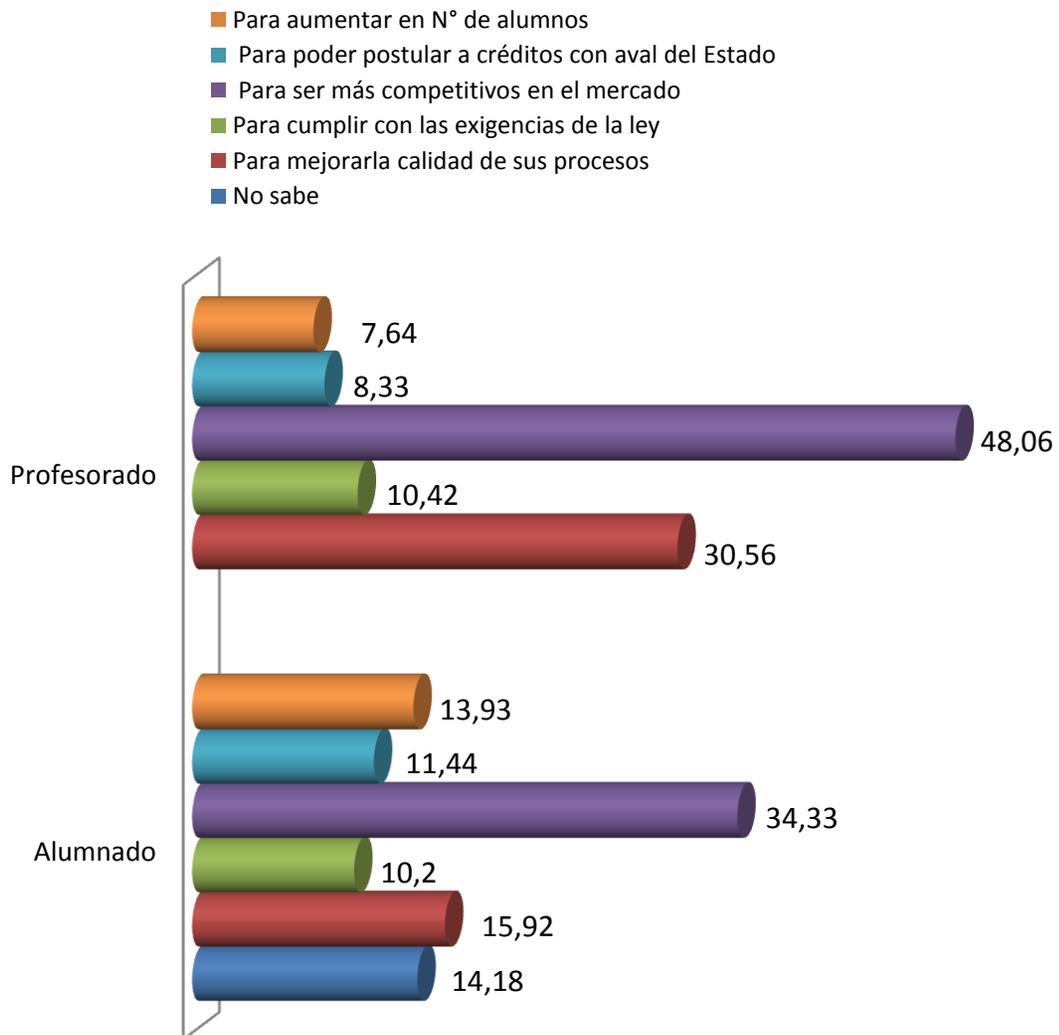
**Relación entre las Manifestaciones de la Sociedad de la Información y el Sistema de Acreditación Universitaria %**



Era importante para el estudio conocer el parecer de ambos estamentos sobre los motivos que ellos estimaban que tuvo su institución para postular al sistema de acreditación universitario. Los resultados revelan alta coincidencia entre los dos estamentos, en la medida que tanto los docentes como los estudiantes opinan mayoritariamente que fue para “ser más competitivos en el mercado” (43,06 y 34,33%, respectivamente y en segundo término para “mejorar la calidad de sus procesos” (30,56% y 15,93%).

Otras razones para participar en el proceso pero que concentraron frecuencias más bajas en ambos estamentos fueron “para cumplir con las exigencias de la ley”, “para poder postular a créditos con aval del Estado” y “para aumentar el número de alumnos”, tal como se aprecia a continuación:

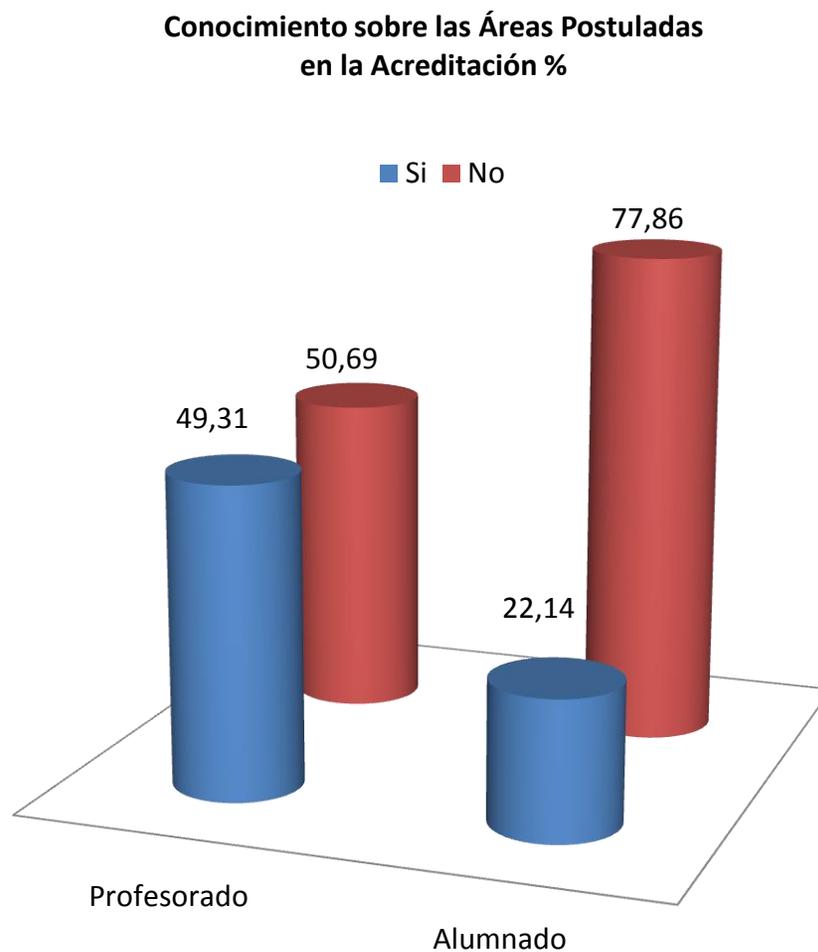
### Razones por las cuales su Universidad decidió postular a la Acreditación Institucional %



Otra consulta referida al proceso fue el conocimiento de los encuestados sobre las áreas de acreditación a las cuales postuló su universidad.

Según lo establece la actual reglamentación vigente en el país, las universidades pueden seleccionar las áreas que someterán a evaluación, siendo obligatorias como mínimo, las de gestión institucional y docencia conducente a título.

La mayor parte de los sujetos afirmaron que no conocían las áreas postuladas, aunque el porcentaje en el caso de los docentes (50,69%), fue inferior al de los estudiantes, entre los cuales el desconocimiento fue claramente superior (77,86%), como queda de manifiesto en la gráfica siguiente:

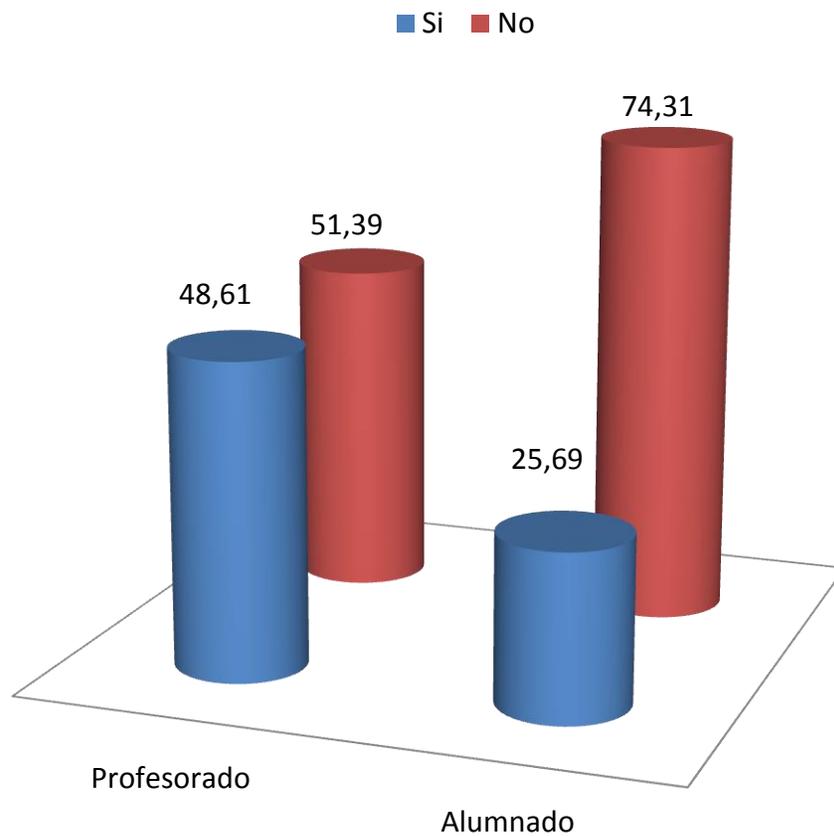


La encuesta también consignó un conjunto de preguntas más específicas del proceso de acreditación a las que se sometieron los docentes y estudiantes de todas las universidades seleccionadas en la muestra.

Respecto del proceso de autoevaluación, que constituye una etapa importante del proceso acreditador, los resultados fueron coincidentes entre ambos estamentos, los cuales afirmaron en su mayoría que no supieron del proceso (51,39% entre el profesorado y 74,31%, entre el alumnado).

Nuevamente, el porcentaje de desconocimiento declarado entre los educandos fue claramente superior.

**Conocimiento sobre el Proceso de Autoevaluación %**

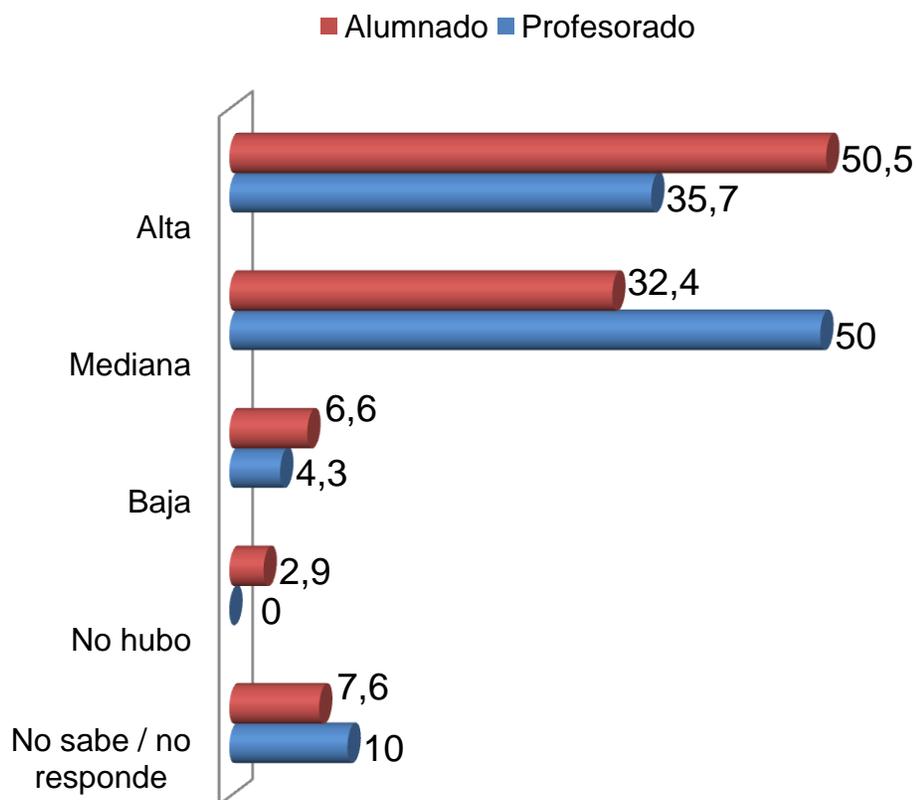


Ahora bien, sólo a quienes afirmaron tener información sobre el proceso de autoevaluación, se les consultó adicionalmente, sobre la participación que tuvieron los diversos actores universitarios en el proceso de autoevaluación institucional.

En primer lugar se inquirió sobre el involucramiento del estamento docente, aspecto sobre el cual los propios académicos calificaron en su mayoría como “mediana” (50%), mientras que los estudiantes la calificaron en su mayoría como “alta” (50,5%).

Cabe destacar, que en ambos estamentos las opiniones referidas al hecho que durante el proceso autoevaluador la participación de los docentes fue “baja” o “no hubo”, acumularon muy pocas preferencias, tal como lo indica el gráfico siguiente:

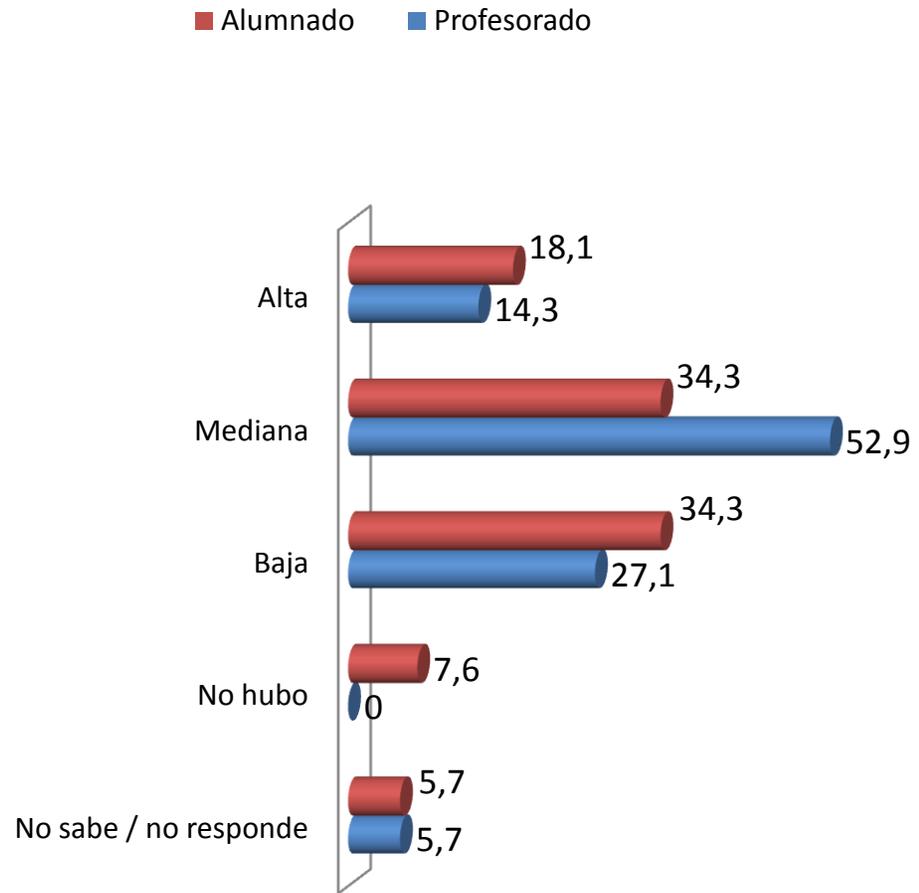
**Participación de Profesorado en la Autoevaluación %**



Cuando se consultó sobre la participación de los estudiantes en el proceso de autoevaluación institucional, ambos actores coinciden en su mayor parte, en que esta fue “mediana” (52,9%) entre docentes y 34,3%, entre los estudiantes.

La segunda categoría en la cual también se observa acuerdo estimó que la participación de este estamento universitario fue “baja” (27,1% entre el profesorado y 34,3%, entre el alumnado).

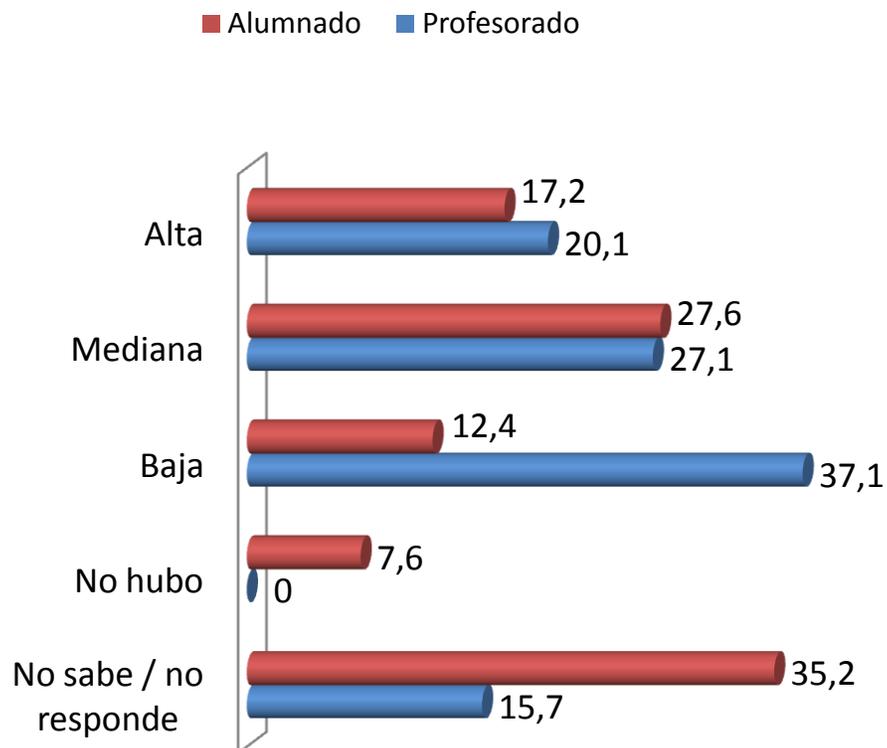
### Participación del Alumnado en la Autoevaluación Institucional %



En este caso también se consultó por la participación de los funcionarios, obteniéndose respuestas diferenciadas. Los docentes consideraron que los funcionarios de la universidad tuvieron una “baja” participación en el proceso de autoevaluación (37,1%), versus los estudiantes, que mayoritariamente desconocían este aspecto (35,2%).

Ambos estamento coinciden, sin embargo, en el hecho de considerar porcentualmente la participación de este grupo como “mediana”, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

**Participación de Funcionarios/as en Autoevaluación %**

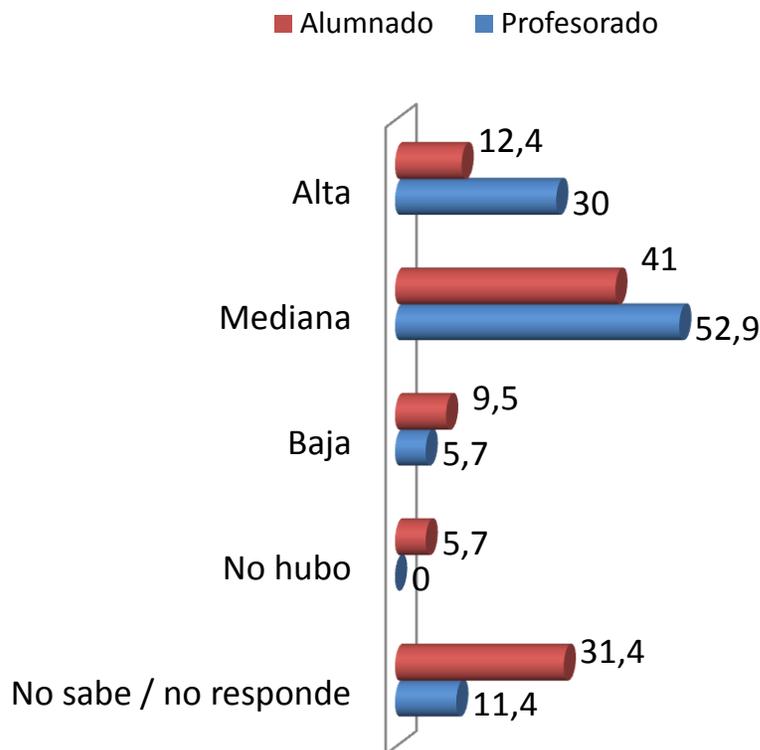


Otra fase importante del proceso de acreditación dice relación con la visita de los pares evaluadores, sobre lo cual, se preguntó sobre el nivel de preparación de ese evento por parte de las autoridades de la universidad.

Los resultados obtenidos son consistentes entre profesorado y alumnado, pues ambos estimaron mayoritariamente que había sido “mediana” con 52,9% entre los docentes y 41% entre los estudiantes. Posteriormente, los docentes estimaron en un 30% que el nivel de preparación había ante la visita de los pares había sido “alta” (30%), en tanto, la segunda mayoría en los estudiantes la concentró la respuesta que desconocía los detalles (31,4%).

Con porcentajes bajos en ambos casos se manifestaron aquellos que opinaron que la preparación para esa etapa del proceso había sido “baja” o no había existido preparación alguna por parte del cuerpo directivo de la institución.

#### Preparación de la Visita de Pares por parte de las Autoridades %

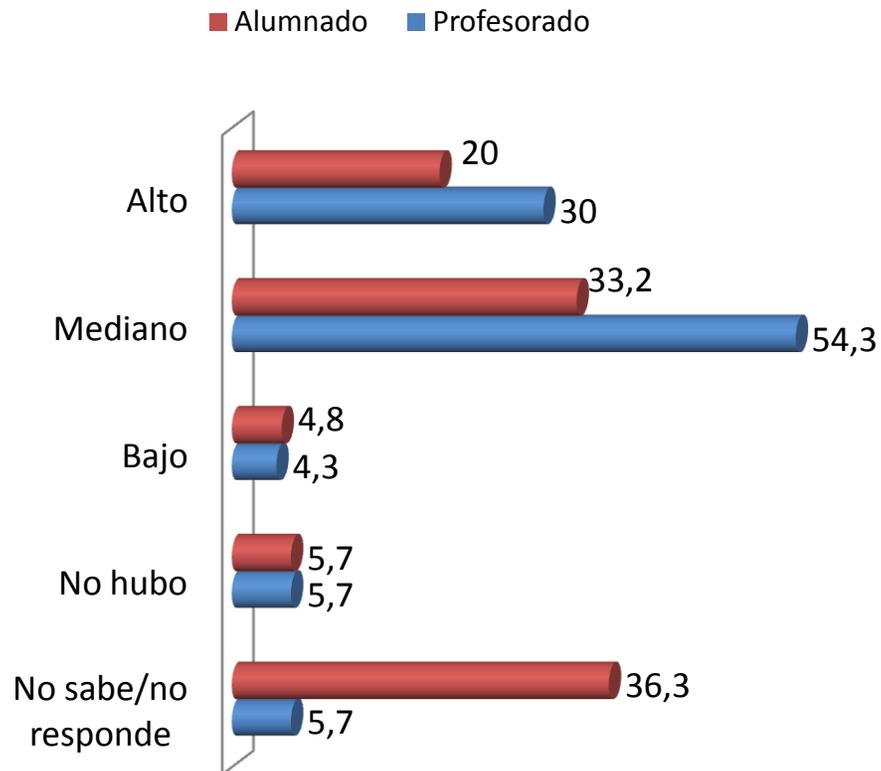


Cuando se consultó por el nivel de compromiso asumido por el cuerpo académico en la visita de los pares externos, aparece una tendencia similar, toda vez que, en su mayoría los propios docentes estimaron que había sido “mediano” (54,3%).

En tanto los estudiantes declararon no saber sobre el tema (36,3%), seguido por aquellos que coincidían con la apreciación del profesorado respecto a que el compromiso de éstos fue “mediano” (33,2%).

Nuevamente, el nivel de compromiso “alto” es reafirmado por una segunda o tercera mayoría y los que pensaban que era “bajo” o “no hubo”, alcanzaron porcentajes inferiores del total de respuestas.

### Compromiso del Profesorado en la Visita de Pares %

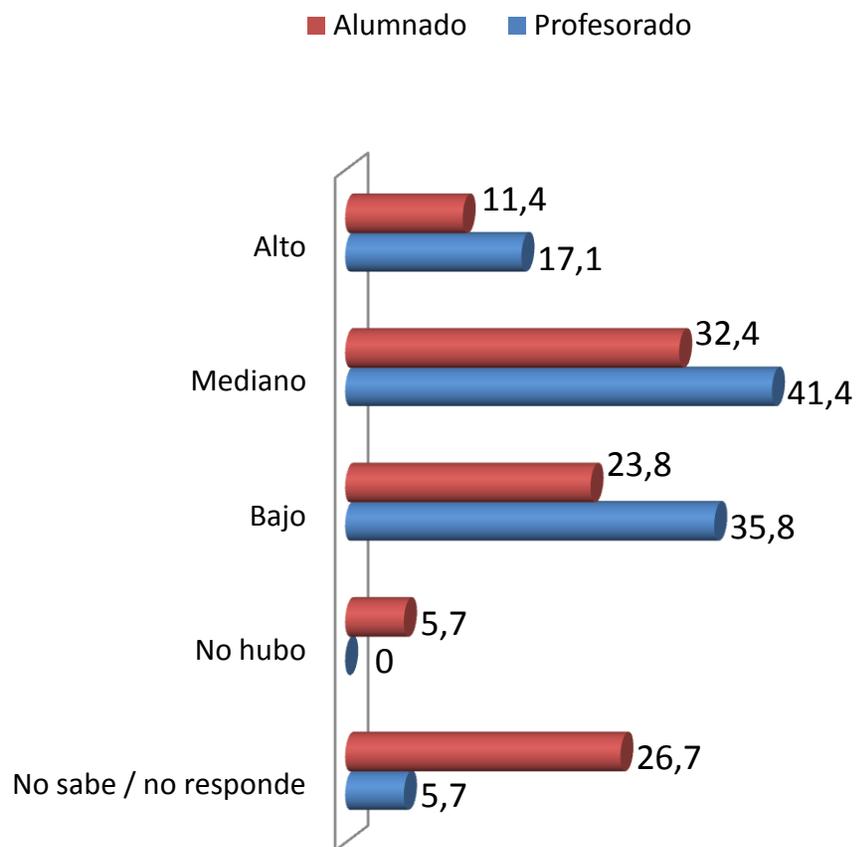


El nivel de compromiso de los estudiantes en la visita de los pares, en tanto, reflejó acuerdo en las apreciaciones generales de ambos estamentos.

El porcentaje más elevado se concentra en la categoría “mediano” con 42,4% y 32,4%, respectivamente, seguido por la opinión que consideró que el compromiso durante dicha visita había sido “bajo”,(35,8%) según los docentes y 23,8%, entre los estudiantes.

Nuevamente figura un porcentaje no despreciable entre el alumnado, que dicen no saber o no responden cuando se consultó sobre este tema.

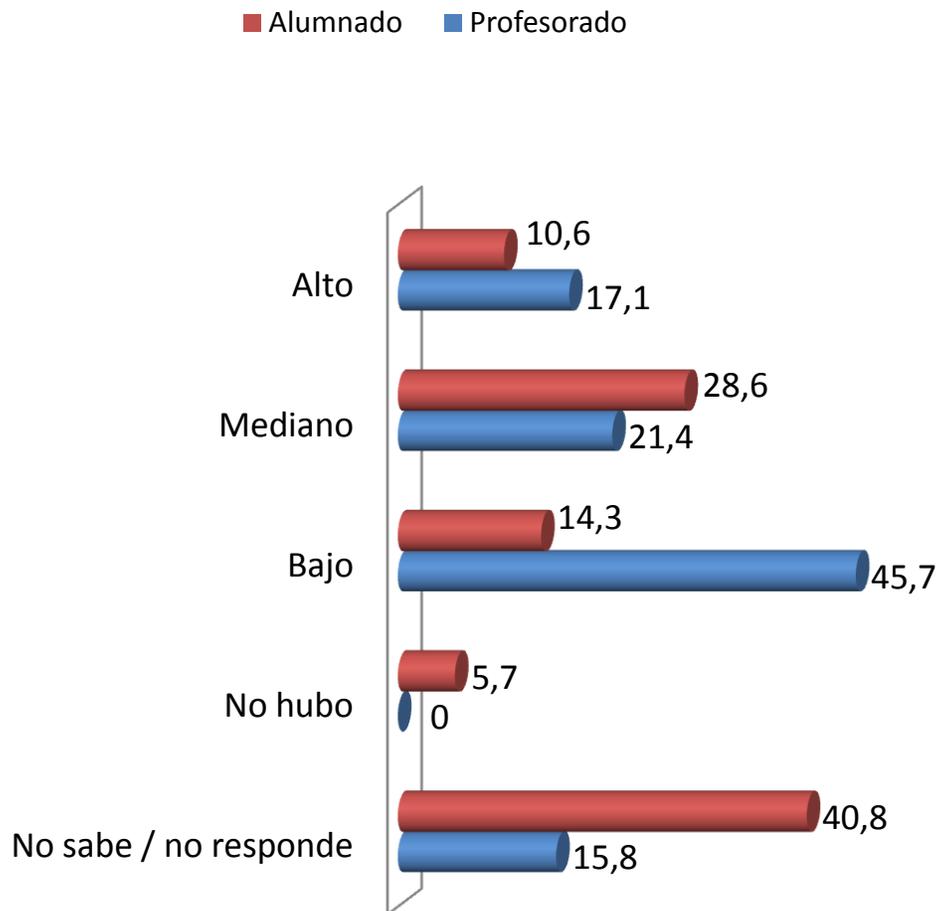
### Compromiso del Alumnado en la Visita de Pares %



Adicionalmente también se inquirió sobre el compromiso demostrado por los funcionarios/as.

En opinión del estamento académico, los empleados de la universidad habían tenido un compromiso bajo durante la visita de los pares evaluadores (45,7%), mientras que los estudiantes nuevamente manifestaron desconocer lo que ocurrió en esa ocasión (40,8%).

### Compromiso de los Funcionarios/as en la Visita de Pares %

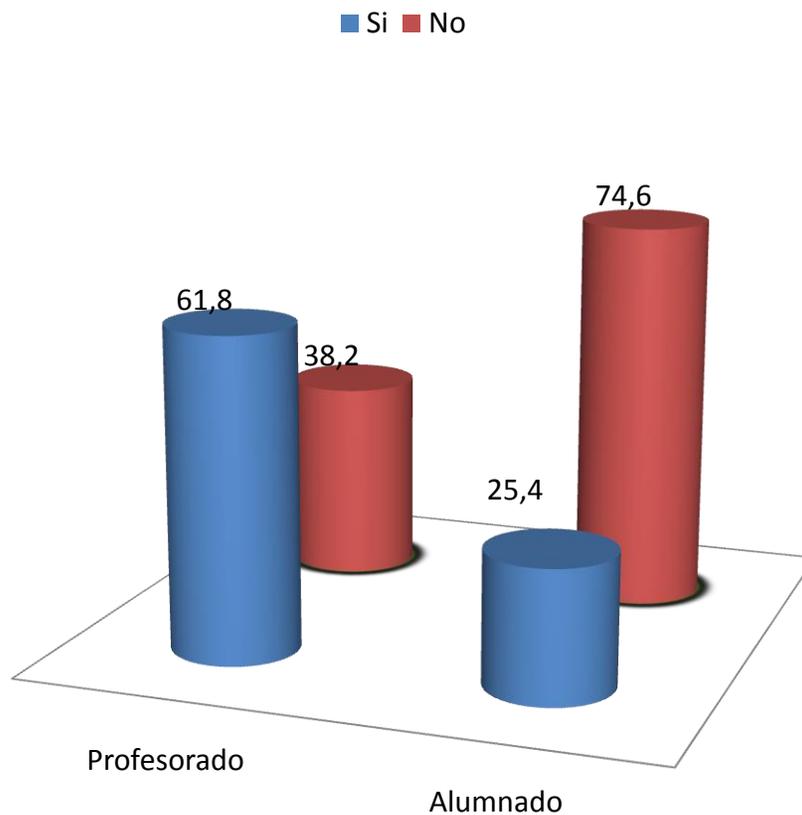


La última fase del proceso de acreditación institucional radica en la comunicación del resultado obtenido por la universidad respectiva.

Por esta razón se buscó conocer mediante preguntas más específicas de la encuesta como fue el manejo de la información en esta fase en opinión de los actores.

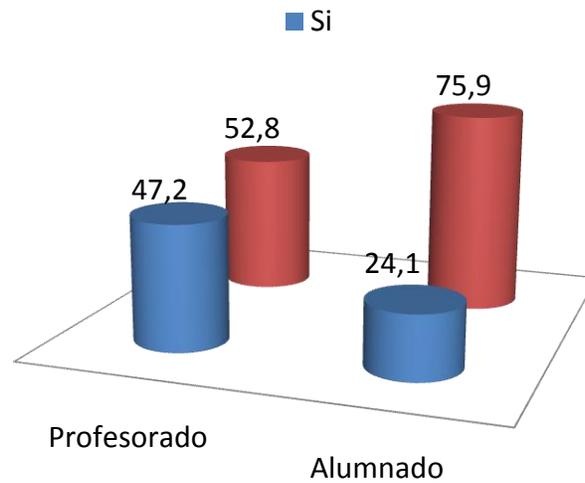
Los datos muestran, diferencias apreciables, pues en tanto que los docentes afirmaron mayoritariamente saber el resultado obtenido por su universidad en el proceso acreditador (61,8%), entre los estudiantes predominó claramente el desconocimiento (74,6%).

### Conocimiento del Resultado Obtenido por la Universidad en la Acreditación %



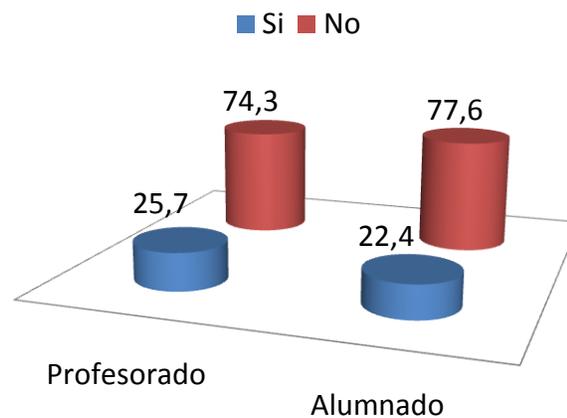
Complementariamente, se preguntó si las autoridades habían informado el resultado del proceso de acreditación al cual se había sometido la universidad, ante lo cual tanto profesorado como alumnado responden en su mayor parte en forma negativa, aunque en el caso de los alumnos el porcentaje resultó considerablemente más alto.

### Información entregada por las Autoridades sobre el Resultado de Acreditación %



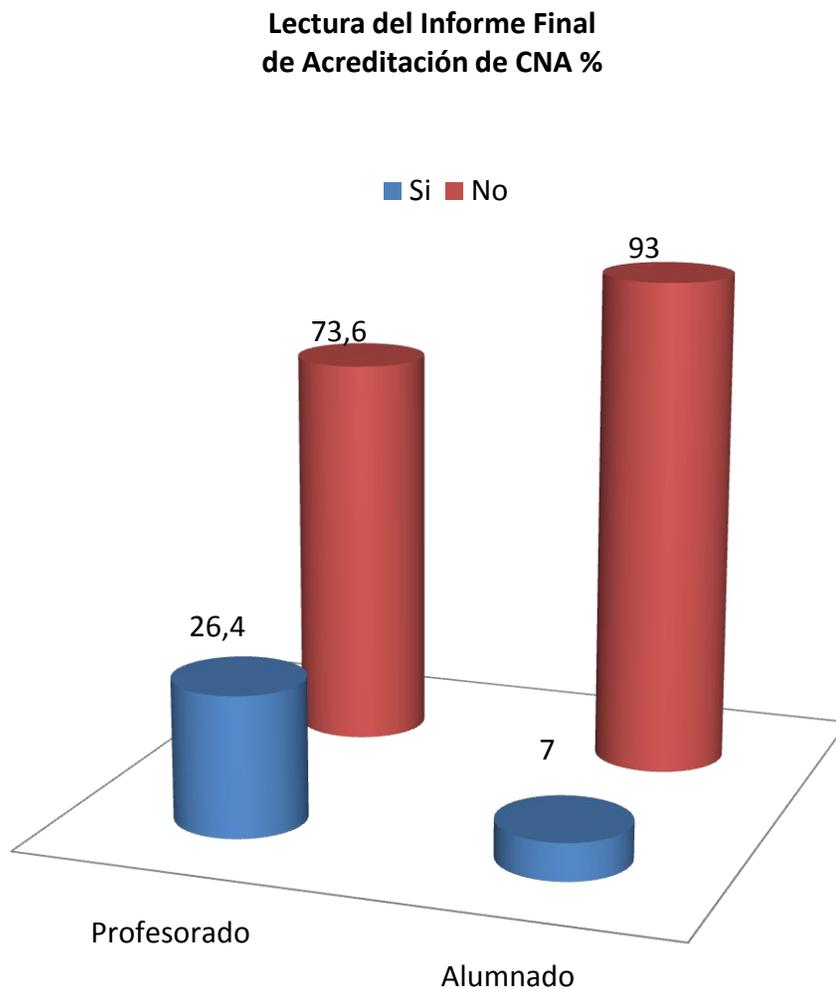
Por otra parte, ninguno de los dos actores señaló haber buscado información adicional del resultado obtenido por su universidad en otros medios, tales como la prensa escrita o páginas web oficiales. Dicho porcentaje alcanza al 74,3% entre los docentes y un 77,6% de las respuestas en el caso de los estudiantes.

### Búsqueda de Información Adicional sobre el Resultado de Acreditación %



Como se sabe el informe final de carácter público, con el veredicto emitido por CNA, constituye un importante referente de datos para la comunidad académica, pues en él se recogen los aspectos más sustantivos que sustentan el fallo con el cual culmina el proceso de acreditación institucional en Chile.

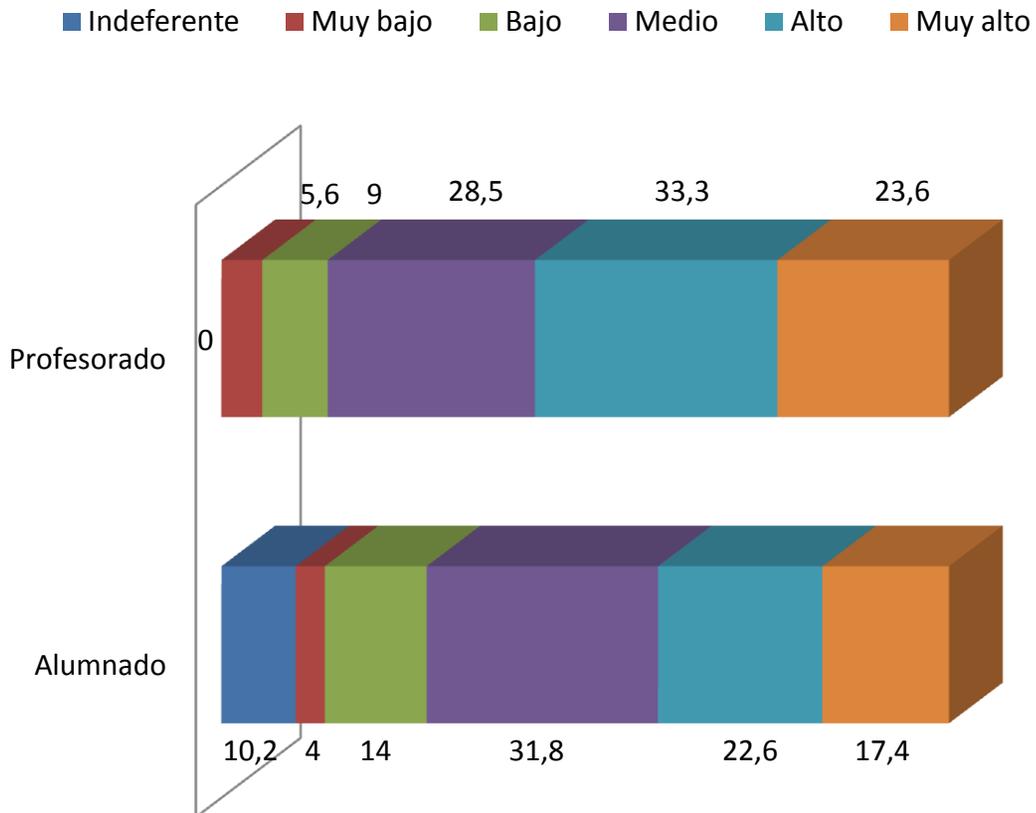
Resulta inquietante, que nuevamente la gran mayoría de los docentes encuestados (73,6%) y 93% del alumnado, reconocen no haber leído el documento oficial de la Comisión Nacional de Acreditación.



A pesar de lo anterior, los académicos declaran en su mayor parte poseer un interés “alto” respecto del proceso de acreditación (33,3%). En el caso de los estudiantes el mayor porcentaje se concentra en el “interés medio” (31,8%). Incluso un no despreciable 23,6% de los docentes y un 17,4% del alumnado, dicen tener un interés personal “alto” en estos procesos.

Quienes se declaran “indiferentes” o poseer interés “bajo” o “muy bajo”, resultan ser la minoría, tal como puede apreciarse en el gráfico siguiente.

**Interés Personal en el Proceso de Acreditación de la Universidad %**

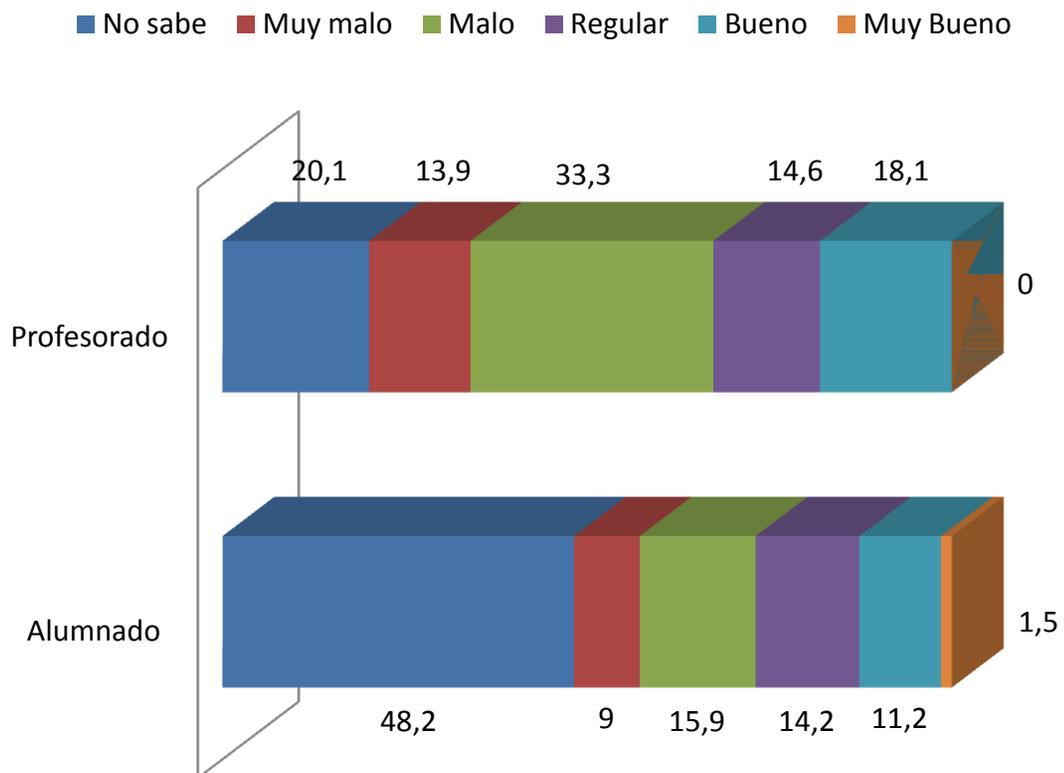


El estudio también se interesó, a su vez, en el parecer del profesorado y estudiantado respecto del resultado final obtenido por la universidad de pertenencia.

Entre el estamento docente predominó la opinión que el resultado fue “malo” en un tercio de los encuestados, seguido por quienes declaran no saber (20,1%), alcanzando a un 18,1% aquellos que lo estimaron como “bueno”.

Por su lado, los estudiantes en su mayor parte afirmaron “no saber” (48,2%), seguido por quienes se inclinaron por la categoría de respuesta “malo” (15,9%) y “regular” (14,2%). Aquellos que opinaron que el resultado había sido bueno o muy bueno, recibieron porcentajes inferiores de las preferencias.

### Opinión sobre el Resultado Obtenido en la Acreditación %

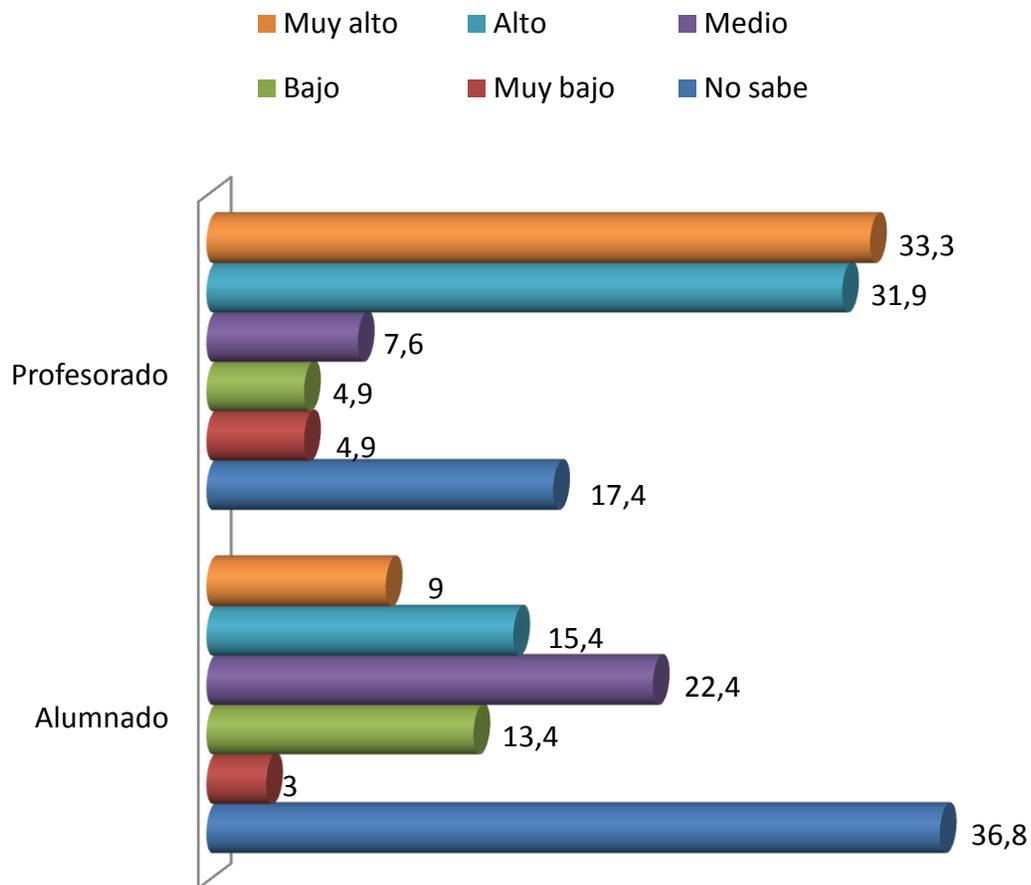


Cuando se consultó cómo calificaría el impacto en la universidad una vez conocido el resultado, los datos también son disímiles.

Los docentes calificaron el impacto como “muy alto” (33,3%) o “alto” (31,9%), seguido por los que declararon no saber (17,4%). Las apreciaciones que estiman el impacto como o muy bajo, acumulan porcentajes muy inferiores de respuesta.

Los estudiantes nuevamente concentran sus respuestas en la categoría “no sabe” (36,8%) y posteriormente en la respuesta que da cuenta de un impacto “medio” (22,4%).

### Impacto del Resultado Obtenido en el Proceso de Acreditación %



Con el propósito de obtener un panorama general sobre la imagen que los estamentos universitarios estudiados poseen respecto de la modalidad de acreditación institucional vigente en el país, se aplicó un Diferencial Semántico con nueve pares de conceptos opuestos vinculados a diversos aspectos del sistema.

Los resultados muestran cierta coincidencia general entre docentes y estudiantes, si bien, estos últimos puntuaron de manera levemente inferior, al observar el promedio general de los puntajes (4,51), versus (4,29), respectivamente.

También se detectan diferencias importantes en las evaluaciones, particularmente entre los pares de conceptos opuestos “transparente/no transparente”, donde el profesorado alcanza un puntaje de 4,6, mientras que el estudiantado un 3,92.

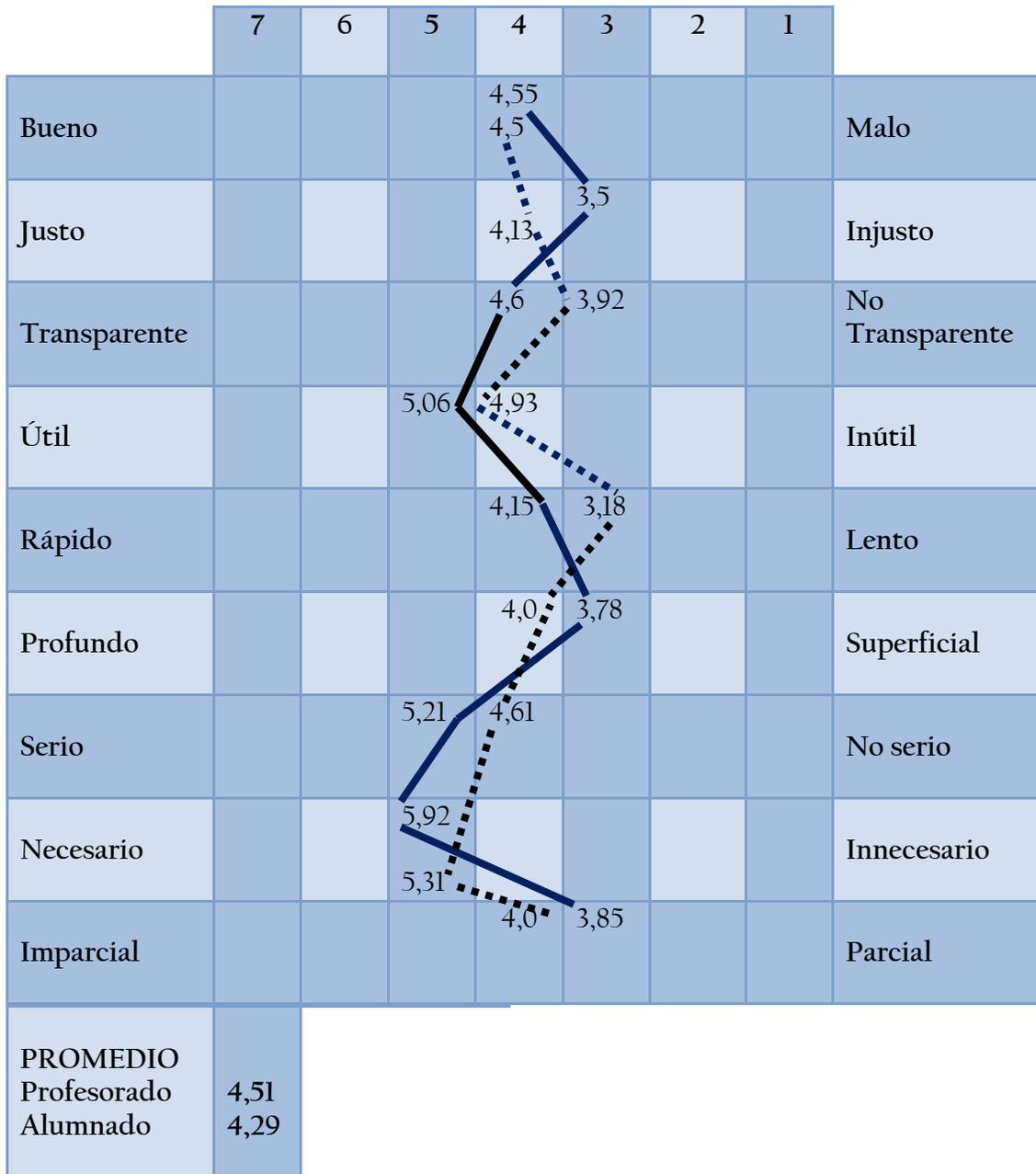
Algo similar ocurre en el diferencial correspondiente a los opuestos “rápido/lento”, el cual es calificado con un puntaje promedio de 4,15, por el cuerpo de académicos y sólo con un 3,18 por el estudiantado.

Entre los docentes los puntajes asociados a los significados más positivos fueron vinculados con la idea que el sistema de acreditación es “útil” (5,06), “serio”, (5,21) y “necesario” (5,92), pues los valores tienden a ubicarse preferentemente hacia ese polo semántico. A su vez los significados más negativos estuvieron vinculados a los conceptos de “injusto” (3,5), “superficial” (3,78) y “parcial” (3,85).

Los estudiantes, en tanto, evaluaron con puntajes más elevados las nociones de “útil” (4,93), “serio” (4,61) y “necesario” (5,31). En cambio los atributos más negativas estuvieron relacionados con los conceptos de “no transparente” (3,92) y “lento” (3,18).

Los resultados obtenidos y las diferencias que permiten comparar las respuestas del estamento docente respecto del estudiantil, se aprecian en el siguiente gráfico:

### Diferencial Semántico sobre el SISTEMA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL



Profesorado ———  
Alumnado .....

Como un procedimiento complementario para evaluar el modelo certificador vigente en Chile, se solicitó a ambos actores que asignaran una nota de 1 a 7, al sistema de acreditación, obteniéndose promedios similares a los datos del diferencial semántico (las calificaciones de 1 a 7 son de habitual uso en el sistema educacional chileno).

Es así que los docentes también resultaron levemente más positivos que los estudiantes pues calificaron el sistema con un 4,62 mientras que los segundos alcanzaron una nota promedio de 4,42.

### Evaluación de Docentes y Estudiantes al Sistema de Acreditación (Notas de 1 a 7)

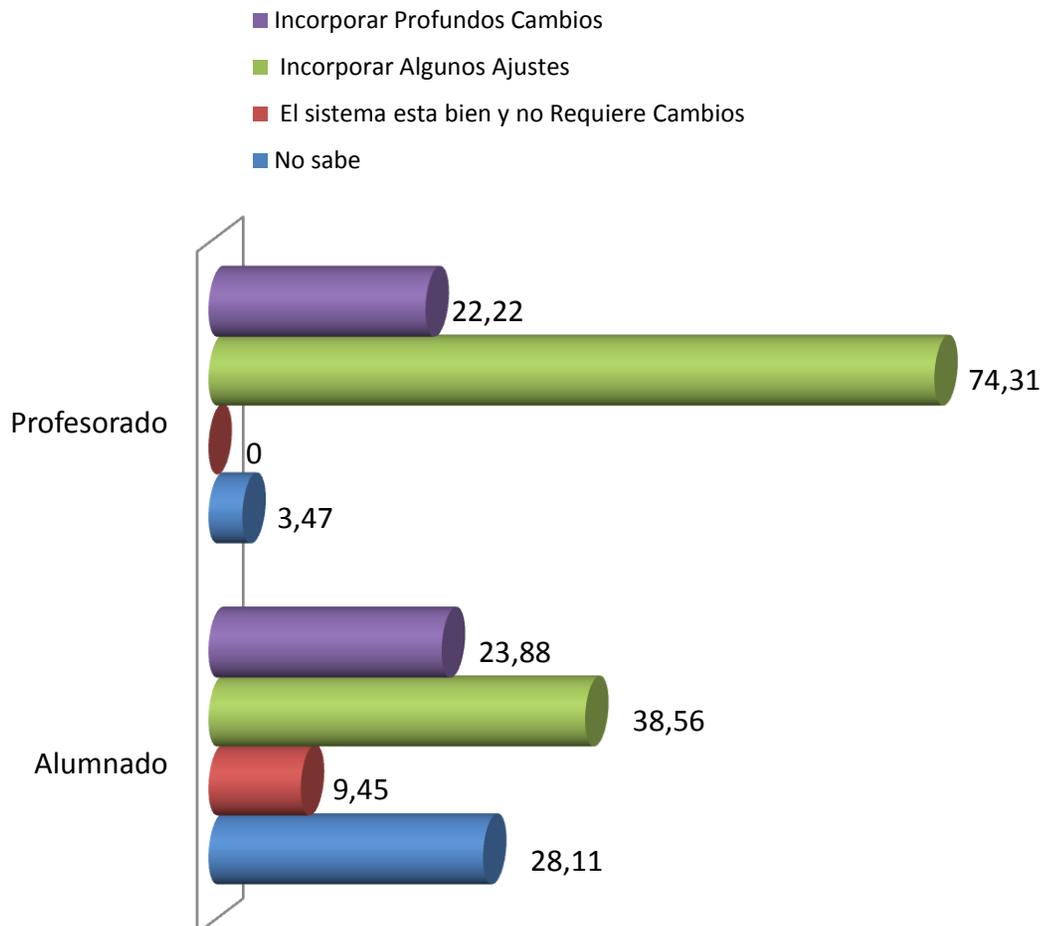
Estamento	Promedio	Desviación Típica
Profesorado	4,62	1,15
Alumnado	4,42	0,98

Es necesario recordar que en el Chile, la nota de aprobación mínima genéricamente utilizada alcanza a 4.0. Por lo tanto, los resultados reflejan una opinión que si bien muestran valores positivos, no obstante, dan cuenta de una aprobación sólo leve del sistema por parte de ambos grupos universitarios.

Se consideró, a su vez, importante consultar sobre si era necesario incorporar cambios al sistema acreditador. En este caso la gran mayoría de los docentes estima que se deben “introducir algunos ajustes” al sistema (74,71%), mientras que una mayoría relativa de estudiantes opina en el mismo sentido aunque con un porcentaje inferior de 38,56%.

En segundo lugar se ubican las respuestas a la categoría “introducir profundos cambios” 22,22% entre los docentes y 23,88%, en el alumnado. Un número importante del alumnado declaró no saber que opinar (28,11%) y casi un décimo consideró que el sistema “funciona bien y no requiere cambios”, categoría que no fue seleccionada por ningún académico.

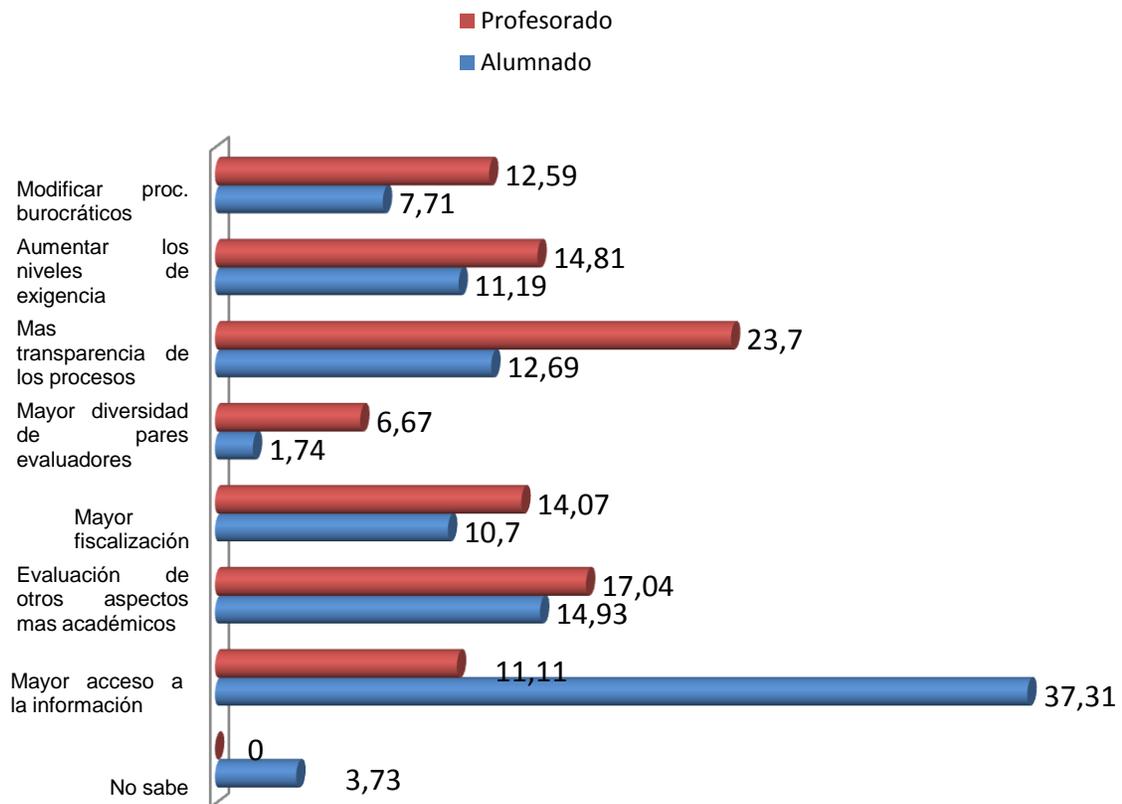
### Cambios al Sistema de Acreditación Institucional %



Finalmente, se indagó sobre el tipo de cambios necesarios de incorporar al sistema de acreditación institucional, preferencias que variaron entre ambos estamentos. Es así que para los docentes, lo principal se refiere “aumentar la transparencia” (23,7%), seguido por la “introducción de otros aspectos más académicos” (17,04%). En seguida con porcentajes similares se ubicaron las respuestas que demandaban “aumentar los niveles de exigencia” (14,81%) y “mayor fiscalización” (14,07%). Con un menor número de inclinaciones figuraron “modificar procedimientos burocráticos” (12,59%), mayor acceso a la información” (11,11%) y “mayor diversidad de pares evaluadores” (6,67%).

En el caso de los estudiantes las opiniones se concentraron en la categoría “mayor acceso a la información” (37,31%), seguido por “evaluación de otros aspectos más académicos” (14,93%), “más transparencia de todos los procesos” (12,69%) y “aumentar los niveles de exigencia” (11,19%). Con menores preferencias resultaron las alternativas que demandaban “mayor fiscalización” (10,7%), “modificar los procedimientos burocráticos” (7,71%) y “mayor diversidad de pares evaluadores” (1,74%). En este caso quienes señalaron “no saber” o no respondieron alcanzaron un porcentaje de 3,73%.

### Tipos de Cambios al Sistema de Acreditación Institucional %



#### 10.4 Comparación Entre Universidades Acreditadas y No Acreditadas

Un aspecto central de la investigación buscaba determinar diferencias entre las universidades que habían obtenido la acreditación institucional frente a la CNA, respecto de aquellas otras que no la lograron.

La mayor parte de los factores considerados en el estudio no mostraron diferencias entre ambos grupos.

A continuación, se presentan únicamente aquellas variables que arrojaron diferencias apreciables en las diversas dimensiones consideradas en la encuesta aplicada entre ambos tipos de universidad.

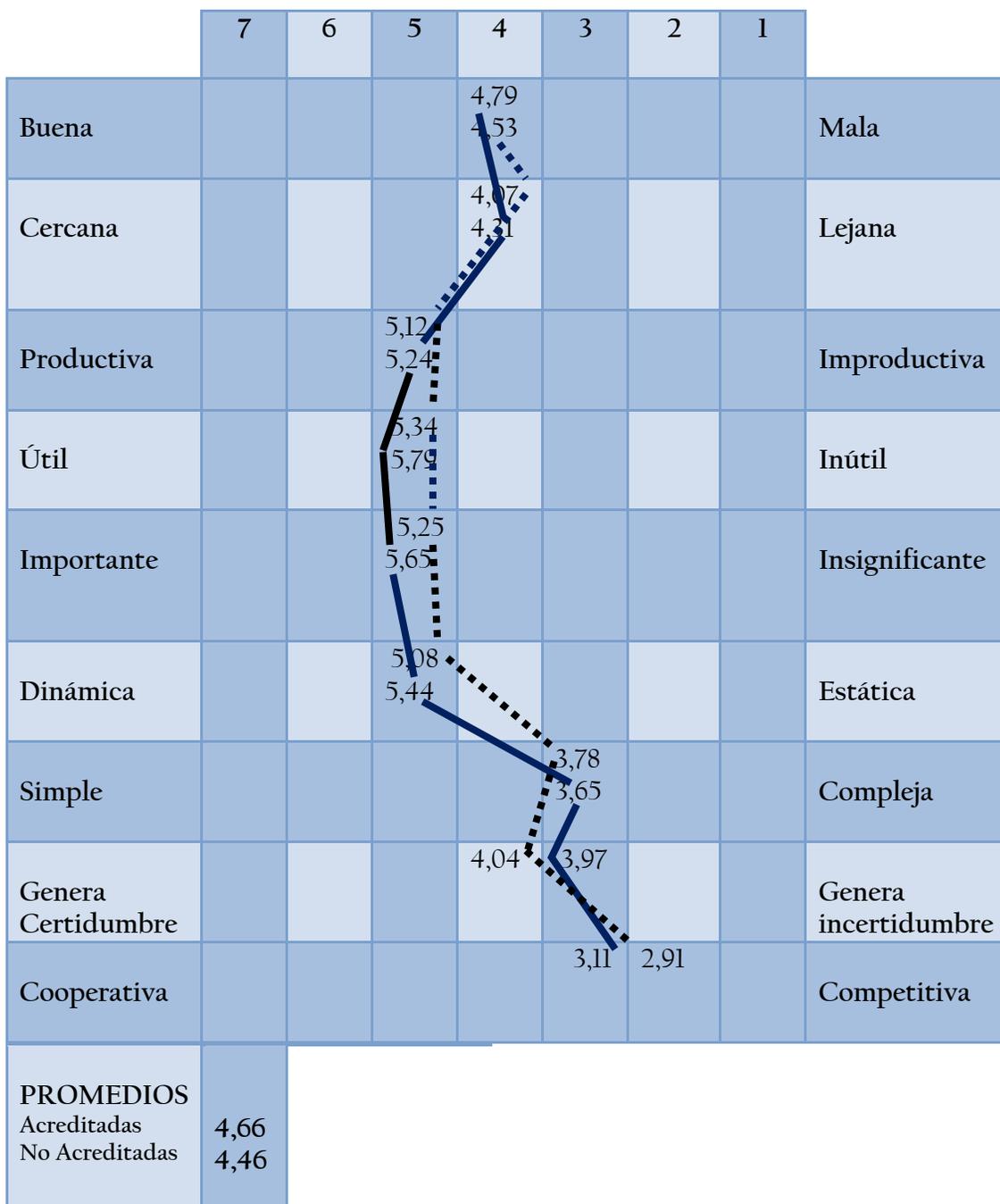
En relación a las diversas dimensiones abordadas referidas a la sociedad de la información, no se observan mayores diferencias entre ambos tipos de universidad, sin embargo, sólo en el diferencial semántico, es posible captar algunas sutiles diferencias.

Es así que los estamentos de docentes y estudiantes de universidades acreditadas promediaron de manera levemente superior (4,66), en sus evaluaciones generales sobre la sociedad de la información respecto de los no acreditados (4,46).

En ninguno de los pares de opuestos se observan diferencias superiores a medio punto, lo que indica que las discrepancias no resultan significativas, tal como puede observarse en el gráfico comparativo, donde los perfiles de ambas categorías de universidad muestran alta coincidencia en los distintos atributos.

En ese sentido, es posible afirmar que el hecho de encontrarse o no en condición de acreditación no constituye un factor diferenciador en las atribuciones que se realizan al calificar la sociedad de la información en distintas dimensiones semánticas, existiendo una imagen similar entre las universidades de diversa condición, tal como se aprecia en el siguiente gráfico comparativo:

Diferencial Semántico sobre el Concepto de  
**SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**  
 (Comparación entre Universidades Acreditadas y No Acreditadas)

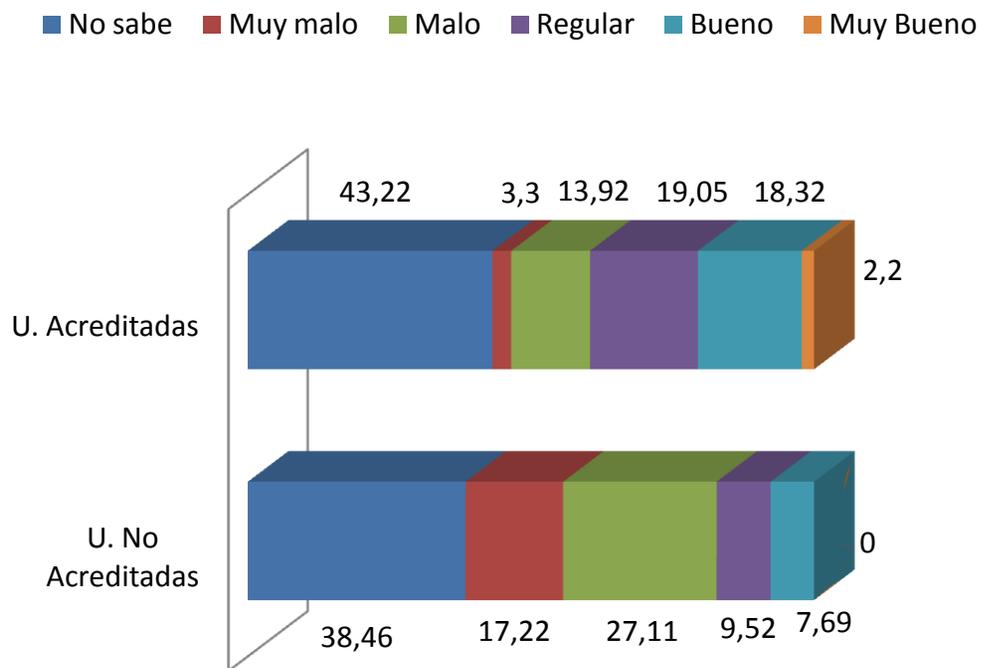


Universidades Acreditadas      **————**  
 Universidades no Acreditadas      **.....**

En relación con los procesos de acreditación, resulta interesante detectar que no se aprecian mayores diferencias en la mayor parte de las variables consideradas.

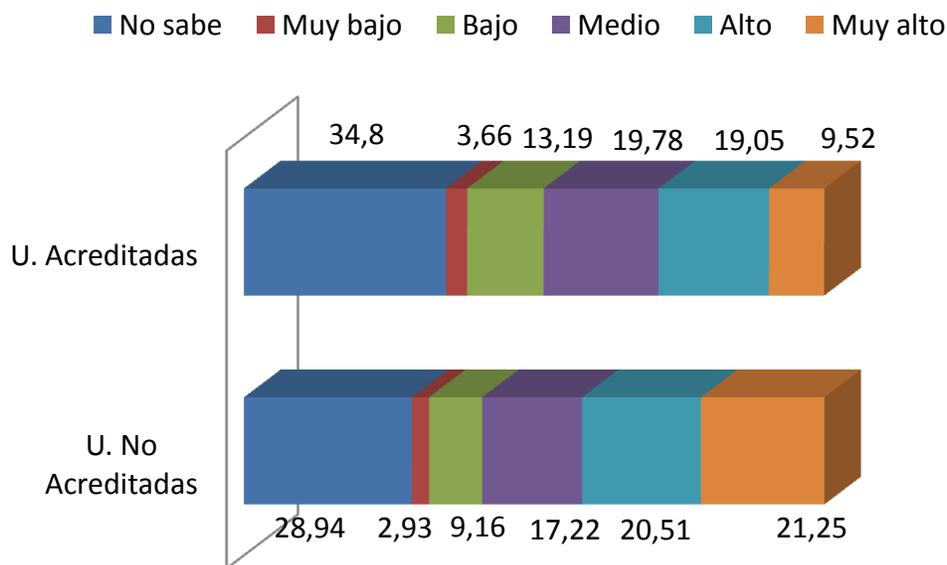
El aspecto que sí arroja alguna diferencia, se refiere a la apreciación acerca del resultado obtenido en el proceso de acreditación. Si bien en ambos casos predominan quienes desconocen el resultado, en las universidades acreditadas por la CNA, las opiniones de aquellos que lo consideraron “Regular” (19,05%) o “Bueno” (18,32%), son muchos más predominantes que en las universidades que obtuvieron un resultado adverso. En estas últimas sobresalió en cambio la opinión que estimó el resultado final como “Malo” (27,11%) o “Muy malo” (17,22%).

### Resultado Obtenido en la Acreditación %



Algo similar ocurrió cuando se consultó sobre el impacto que dicho resultado había tenido al interior de la universidad. Si bien se observa, en ambos casos, cierta similitud en la distribución de las distintas categorías de respuesta, la mayor diferencia se produce en aquella que califica el impacto como “Muy alto”, en la medida que mientras en las universidades acreditadas esa opinión concentro el 9,52%, en las no acreditadas dicho porcentaje alcanza más del doble con un 21,25%.

### Impacto en la Universidad por el Resultado Obtenido en la Acreditación %

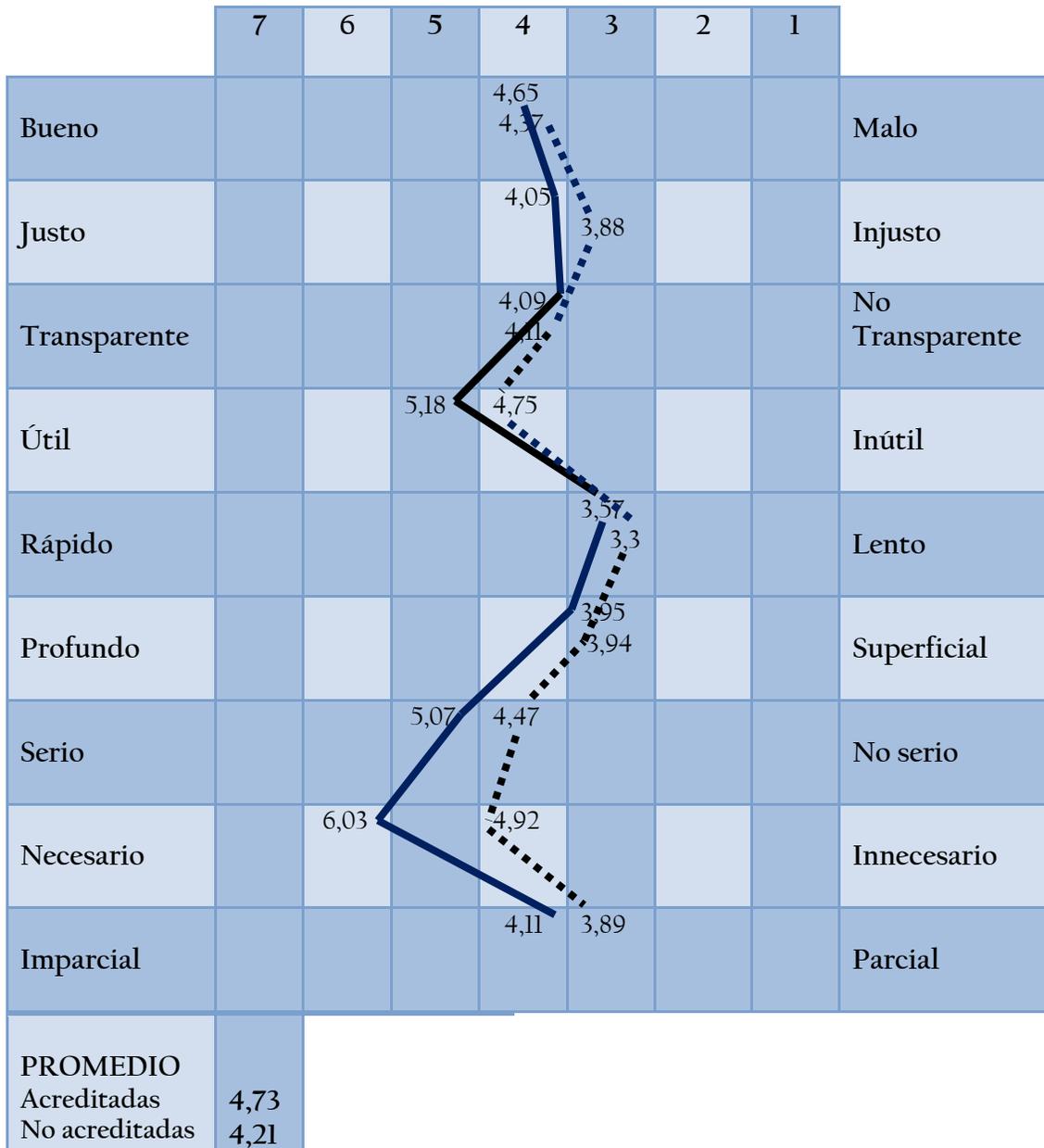


Ahora bien, la evaluación respecto del sistema de acreditación institucional a través del diferencial semántico revela algunas diferencias entre los estamentos pertenecientes a universidades acreditadas y no acreditadas. En efecto, si bien en ninguno de los casos se aprecia una calificación demasiado favorable hacia el sistema, las primeras alcanzan un promedio general de 4,73, lo cual muestra una evaluación más positiva que en las no acreditadas, las cuales promedian un 4,21.

Las diferencias más apreciables se observan en tres de los pares de atributos opuestos: útil/inútil (5,18 entre los acreditados y 4,75 entre los no acreditados), serio/no serio (5,07 entre los acreditados y 4,47 entre los no acreditados), y necesario/innesario (6,03 entre acreditados y 4,92 entre no acreditados).

Los demás calificativos no muestran diferencias importantes, tal como se aprecia en la siguiente representación gráfica:

**SISTEMA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL**  
**Diferencial Semántico**  
 (Comparación entre Universidades Acreditadas y No Acreditadas)

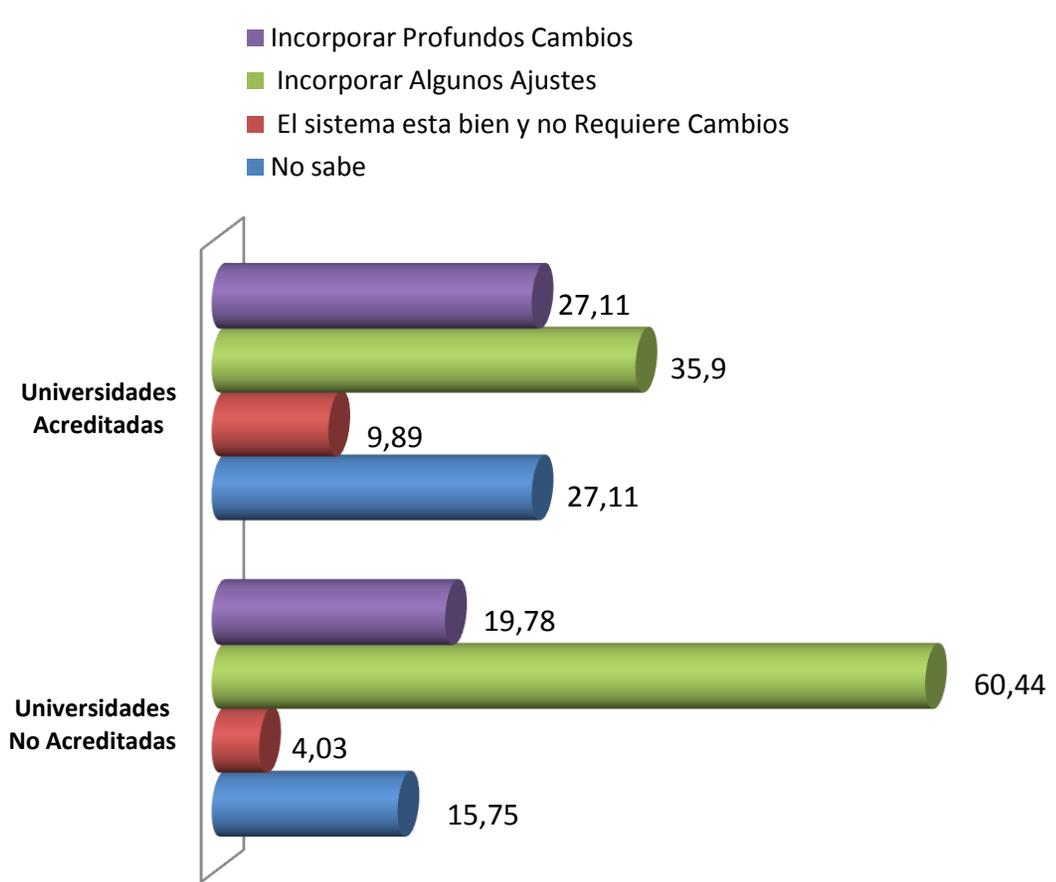


Universidades Acreditadas ———  
 Universidades no Acreditadas ·····

Un último aspecto en el que detectan diferencias entre las universidades se refirió a los cambios que se deberían introducir al sistema de acreditación institucional actualmente vigente en Chile. Si bien la mayoría relativa es de opinión de que se debería Incorporar “algunos ajustes” al modelo acreditador, los porcentajes muestran discrepancias, pues en tanto que en las universidades acreditadas dicho valor alcanza a algo más de un tercio (35,9%), entre las no acreditadas, fue prácticamente el doble (60,44%).

Posteriormente, dejando de lado a quienes declaran “no saber qué hacer”, la alternativa que planteaba “Introducir profundos cambios”, concentró el 27,11% en las universidades acreditadas y un 19,79%, en las que no alcanzaron dicha condición. En ambos casos, se aprecia que la conformidad total con el sistema acreditador, que estima que no es necesario cambiar nada, constituye una minoría, porcentajes que no superaron los diez puntos, tal como puede observarse en el siguiente gráfico:

**Cambios al Sistema de Acreditación Institucional %**



## CAPÍTULO XI INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo aborda la interpretación de los resultados alcanzados en la investigación sobre la base de la información cualitativa y cuantitativa recopilada mediante las técnicas e instrumentos aplicados.

El capítulo se organiza en tres secciones. En la primera, se abordan las tendencias que se observan en los sitios web institucionales de las universidades estudiadas. En la segunda, se interpretan los principales ejes que organizan los significados y opiniones de los estamentos universitarios respecto la sociedad de la información y sus manifestaciones en el ámbito universitario. En la tercera sección, se presenta una interpretación respecto de los datos referidos a los procesos de acreditación institucional.

### II.1 Tendencias de los Sitios Web Institucionales

De lo expuesto en las secciones relacionadas con el análisis de los sitios web tanto de las universidades privadas de la Región Metropolitana como de los seis casos seleccionados para el presente estudio, se deduce un conjunto de tendencias principales que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) **La utilización de los sitios web institucionales se encuentra generalizada entre las universidades privadas chilenas.** Constituyen una herramienta legitimada y valorada como medio adecuado para expresar los lineamientos formales tanto a la comunidad académica como al público general.
- b) **Prevalen en los sitios web las funciones de difusión e información institucional.** Si bien estas plataformas virtuales se encuentran en una fase que aún no integra el conjunto de actividades universitarias a una gran escala, existe una fuerte presencia de la difusión de información por sobre la gestión de los procesos formativos, de extensión e investigación.
- c) **Se observa en las páginas web una explicitación clara de la identidad institucional de la universidad.** A través de un conjunto de rasgos propios, ideas, valores y fines que le dan la razón de ser a la universidad expresada en su misión, así como el camino o rumbo que enfatiza, enunciado habitualmente en su visión.
- d) **Se constata una tendencia a incluir en los respectivos sitios web aspectos publicitarios.** Estos contenidos están destinados a públicos externos e internos con propósitos, diseños y mensajes diferenciados de tipo promocional, en especial para potenciales postulantes o para obtener aparentemente la “fidelización” de los actuales estudiantes.

- e) **La acreditación constituye un elemento relevante en la presentación del sitio web de las universidades que la han obtenido.** La acreditación se presenta como un logro institucional que posee un importante valor y que se dirige tanto al refuerzo del público interno como al externo.
- f) **Existe una dedicación, inversión de recursos, cuidado técnico, estético y planificación general de los sitios web de las universidades privadas.** En prácticamente la totalidad de los casos analizados, se percibe una clara y manifiesta preocupación por la calidad de la estructura, elementos técnicos, renovación y actualización de la información que es seleccionada e incorporada al portal institucional de cada Universidad.
- g) **Se detecta una tendencia a la difusión académica aunque con alcance limitado.** Este aspecto se ve demostrado en la presencia de ciertos recursos disponibles tales como contenidos bibliográficos, conferencias y documentos de utilidad para diversos usuarios, aunque con un fuerte predominio de los públicos internos (que requieren de claves, intranet, etc.). Las posibilidades de interacción con otros públicos y la comunidad en general son aún muy restringidos y escasos.
- h) **Existe un alto grado de control de la información de los sitios.** Se constata una fuerte presencia de las directrices de las esferas más importantes de cada universidad. Ello se expresa en la estructura de las Intranet, las informaciones organizadas por facultades, y principales dependencias de la organización y el bajo desarrollo de recursos web 2.0, que adquieren, por sus características, un alto grado de independencia de las políticas institucionales.
- i) **Los sitios web expresan escasa vinculación interinstitucional.** Si bien muchas plataformas contienen información al respecto, están sobre todo centradas en posibles becas, continuidad de cursos internacionales o actividades puntuales para estudiantes, pero no reflejan una consolidación en los procesos universitarios fundamentales de formación, extensión e investigación. La formación de redes indispensables en este ámbito son restringidas, constituyendo una dimensión poco desarrollada en los entornos virtuales de las universidades privadas estudiadas.

Estas tendencias predominantes presentes en el contenido y organización de los sitios web de las universidades privadas de la Región Metropolitana, se encuentran relacionadas con un conjunto de aspectos tanto nacionales como internacionales de distinta índole. Se aprecia un considerable grado de generalización de este recurso digital, el cual con diferencias menores, está presente y desarrollado en todos los casos estudiados. Evidentemente constituye un medio propio de la sociedad de la información que ha penetrado en las formas en que las organizaciones universitarias se comunican con su entorno. Ello está claramente previsto en los planteamientos tanto de Castells, como de autores que estudian procesos específicos de recepción de

las transformaciones sociales globales al interior de las universidades (Lévy, 1999; Escobar, 2005, Martín Barbero, 2005).

Sin embargo, es necesario advertir, en el sentido que lo hace San Martín (2005), que la sola conectividad informática no asegura que se resuelvan automáticamente los problemas para la construcción del saber. Al mismo tiempo, como se señaló en el marco teórico del estudio, existe una diferencia fundamental entre acceder a la información y acceder al conocimiento (Castells, 1997; 2005).

Efectivamente, los datos mostraron que el desarrollo de las plataformas web de las universidades estudiadas, se encuentran en un plano fundamentalmente de difusión y no forman parte integral de los procesos más decisivos de la dinámica universitaria como son los de índole pedagógico, investigativo y administrativo. En estas funciones la mayoría de los sitios web exhiben un desarrollo menos profundo, toda vez que estas funciones siguen llevándose a cabo predominantemente a través de soportes tradicionales.

Otra influencia general deriva de la presencia del mercado como expresión globalizada del proceso de desarrollo de la sociedad de la información y su impacto en los diversos recursos que esgrimen las universidades. La utilización frecuente de elementos de carácter promocional donde se remarcan las ventajas comparativas de la institución frente a otras universidades que buscan atraer a las nuevas generaciones de estudiantes, expresan rasgos típicos de los sitios web analizados. La competencia prevaleciente ha marcado una orientación en las comunicaciones públicas universitarias fundamental hacia el alumnado, que constituye el principal actor al cual es necesario acceder y “fidelizar”. Esta tendencia se ve reflejada en el uso de un lenguaje con énfasis publicitario que se aprecia en variados elementos de los sitios web de las universidades privadas estudiadas.

Lo anterior sería consistente con el predominio de formas de coordinación “desde el mercado”, en los sistemas de educación superior tal como lo constata Clark (1983), ya en la década de los ochenta a nivel internacional y Brunner (2004), aplicando el “triángulo de Clark” al caso Chileno.

En el plano de las formas y la presentación, se aprecia una influencia evidente, aunque difícil de delinear por el alcance de la presente investigación, derivada de la visibilidad e importancia que han adquirido los respectivos sitios de las principales universidades del mundo, las que vienen perfeccionando sus portales virtuales desde hace más de veinte años. Es posible reconocer claras similitudes en formatos, distribución de la información, ordenamiento y aspectos estéticos generales con las páginas web de las principales universidades norteamericanas como Princeton o Harvard, mientras que los aspectos relacionados con la información relativa a la vida universitaria, tienden a acercarse mucho más a los sitios web de las instituciones españolas más prestigiosas, que incluyen frecuentemente herramientas de la web 2.0, tendencia poco observada en las páginas norteamericanas.

Una influencia local identificable se refiere al hecho que las universidades públicas y más antiguas del país activaran y desarrollaran sus respectivos sitios web también desde la década de los ochenta. Otro posible influjo en los contenidos observados de manera homogénea, derivó muy probablemente de la normativa que enfatizó la antigua CNAP (actual CNA), hace más de una década, particularmente, en lo relativo a la necesidad de explicitar la misión y visión de las universidades, en orden a estructurar de manera lógica los procesos de acreditación que se buscaba implementar.

Sin embargo, la forma de difusión de los resultados obtenidos por las universidades que han sido acreditadas, muestra una tendencia que va más allá de las exigencias formales que realiza la CNA, en el sentido de que en toda comunicación pública se indique en que condición se encuentra la universidad. En efecto, es posible afirmar que la acreditación se ha convertido en un símbolo de distinción y calidad, al cual las universidades privadas están asignando un valor importante, si se atiende a la relevancia otorgada a esta información en todos los casos en los cuales el resultado de acreditación fue positivo. Incluso la cantidad de años de acreditación obtenidos y aspectos específicos como las áreas certificadas, están siendo relevadas de manera especial por las respectivas universidades a través de sus páginas web.

Lo anterior, muestra una adopción considerablemente rápida de los recursos de internet como medios comunicacionales prioritarios de los procesos universitarios en el caso chileno. Este resultado contradice lo constatado en otras investigaciones, como el estudio de Adams y Eveland (2007), quienes observan para Norteamérica, que las páginas web, no se utilizaban en toda su potencialidad promocional para difundir los logros de acreditación de la universidad. En ese sentido, sería esperable que en los próximos años se presente, incluso, una utilización aún más intensiva de esta modalidad de información.

Otra tendencia interesante que se advierte en las páginas web, especialmente durante los últimos tres o cuatro años, es un reconocimiento mucho más explícito de las cercanías doctrinarias con determinadas visiones de mundo o vinculaciones confesionales de las universidades. Se asumen así de manera oficial, adscripciones que en la mayor parte de los casos eran de antemano ampliamente conocidas, tanto por los que estudian y trabajan en ellas, como para la opinión pública en general. A nuestro entender, estos reconocimientos constituyen indicadores de una sana transparencia y reflejan una tendencia hacia una mayor madurez del sistema universitario.

## **11.2 Los Actores Universitarios y la Sociedad de la Información**

Los resultados sustentados por los tres estamentos consultados mediante las técnicas cualitativas aplicadas, se estructuraron fundamentalmente por el tipo de universidad y actor (directivo, docente y estudiantil). En tanto que, las características relacionadas con el área de desempeño, o factores personales como el género, el

tiempo de docencia o tipo de carrera de pertenencia, no mostraron afectar las principales tendencias observadas. A continuación se presenta un resumen de los significados predominantes, según tipo de actor, en relación al despliegue de la sociedad de la información y su relación con los procesos universitarios.

SIGNIFICADOS PREDOMINANTES SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN SEGÚN INFORMANTES CLAVES			
CATEGORÍAS TEMÁTICAS	DIRECTIVOS	PROFESORADO	ALUMNADO
<i>1. Manifestaciones de la sociedad de la información en Chile</i>	Claramente presente en diversas áreas de actividad. Vinculada con la tecnología.	Presente con fuertes diferencias de acceso y no se despliega completamente. Vinculada con la tecnología.	Presente en el con diferencias de acceso por clase social. Vinculada con la tecnología.
<i>2. Adaptaciones de la universidad ante el desarrollo de la sociedad de la información</i>	Alto Impacto Presente de manera Global Especialmente presente en el equipamiento aula y administración.	Alto impacto Presente de manera Global Especialmente presente en el equipamiento aula y administración.	Alto Impacto Presente de manera Global Especialmente presente en el equipamiento aula y administración.
	Bajo impacto (no acreditada)	Bajo impacto (no acreditada)	Bajo impacto (no acreditada)
<i>3. Factores que han favorecido la adaptación de la universidad</i>	La globalización y el mercado. Actitud positiva de los actores Proceso de autoevaluación	La globalización y el mercado. Actitud positiva de los actores Habilidades computacionales de los alumnos Calidad del recurso humano Convencimiento de las autoridades	La globalización y el mercado. Actitud positiva de los actores
<i>4. Factores que han obstaculizado la adaptación de la universidad</i>	Escasez de recursos humanos especializados, de infraestructura y tecnología Lógicas y cultura organizacional tradicional Personas con actitudes refractarias	Escasez de recursos humanos especializados, de infraestructura y tecnología Lógicas y cultura organizacional tradicional	Escasez de recursos humanos especializados, de infraestructura y tecnología  Predominio de criterios comerciales (No acreditados)
<i>5. Aspectos prioritarios a modificar en la universidad para la sociedad de la información</i>	Más capacitación en todos los niveles Mayor difusión del modelo de competencias	Más capacitación en todos los niveles Infraestructura y tecnología	Más capacitación en todos los niveles Infraestructura y tecnología Nuevos Contenidos educativos Sistemas de administración más tecnológicos

Respecto de los significados que los estamentos estudiados poseen acerca de la sociedad de la información, se detecta una tendencia a organizar el sentido en torno a una noción general compartida, que reúne un consenso elevado entre los distintos actores.

Las diferencias específicas de contenido sólo aparecen en uno de los cinco temas, encontrándose las demás variaciones relacionadas únicamente con la profundidad con que los diversos actores manejan el contenido. Es así que directivos y docentes, exhiben mayores niveles de información y realizan más conexiones de significado en las distintas dimensiones que el estudiantado.

Los directivos, profesorado y alumnado, coincidieron en que la sociedad de la información se encuentra presente en Chile de diversas formas y en variadas áreas de actividad, particularmente, en lo que respecta a la incorporación de tecnología, pero estiman que aún no se despliega de manera completa, presentando accesos diferenciados según clase social.

Al observar el sentido de los significados atribuidos, podemos interpretar que los tres actores universitarios significan el fenómeno como un proceso que se encuentra en pleno desarrollo en el país pero de manera incompleta y que se encontraría en una etapa de transición. La idea de una especie de *informacionalismo inacabado*, también se presenta en el resto de los cuatro temas que se vinculan con las adaptaciones de la universidad frente al avance de la sociedad de la información.

En efecto, se reconoce un alto impacto en la actividad organizacional, pero especialmente, en el equipamiento tecnológico a nivel de aula y la administración de procesos universitarios, salvo entre aquellos pertenecientes al grupo de los no acreditados. Sin embargo, en el resto de los aspectos, se observa un elevado consenso, pues todos advierten que entre los factores que han favorecido el proceso se encuentra la globalización, las disposiciones positivas de los actores, sus habilidades tecnológicas, especialmente entre los jóvenes y el convencimiento de las autoridades universitarias para adaptarse a los cambios.

Los significados relacionados con los factores obstaculizadores, nuevamente ponen en evidencia la noción *transicional* antes propuesta, pues los diversos estamentos advierten carencias en los recursos humanos y tecnológicos presentes en las universidades y la persistencia de estructuras y lógicas tradicionales, además de actitudes refractarias que impiden que la sociedad de la información adquiera mayor alcance y profundidad.

Lo mismo ocurre respecto de los aspectos necesarios de modificar para mejorar la adaptación a los cambios, pues se alude en los relatos a factores como la urgencia de una mayor capacitación en todos los niveles, incrementar la disponibilidad de tecnología y la modificación de los contenidos educativos acordes con el modelo informacional.

Esquemáticamente la conformación de un concepto que articula los significados en una noción que enfatiza la transición de la sociedad de la información para el caso Chileno y las universidades estudiadas se organiza de la siguiente forma:

### CONFIGURACIÓN DE SIGNIFICADOS PEDOMINANTES RELACIONADOS CON LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN



Por otra parte, las opiniones del profesorado y el alumnado que fueron recabadas mediante un cuestionario de encuesta cuantitativo, aplicado a una muestra representativa de las seis universidades seleccionadas para la investigación, revelan una notable similitud con las tendencias que pudo constatarse producto de la recopilación cualitativa de los datos.

Los resultados obtenidos y el resumen de las principales tendencias indican que las opiniones del cuerpo académico y el alumnado son, en general, estables y sin mayores diferencias. Por otra parte, otras variables del estudio tanto personales como educativas no demostraron tener influencia en la manifestación de estas opiniones.

Entre las opiniones más relevantes en cuanto a las manifestaciones de la sociedad de la información se encuentran los siguientes:

<b>Principales Opiniones Respecto de la Sociedad de la Información</b>	<b>Profesorado %</b>	<b>Alumnado %</b>
La Sociedad de la información se encuentra presente en Chile	68	53,6
Conoce “algo” sobre la sociedad de la información	54,1	70,3
La sociedad de la información se manifiesta mediante: los medios de comunicación, la tecnología e internet	78,4	52,7
La sociedad de la información ha implicado la incorporación de cambios en los planes de estudio (suma de cambios: moderados y pequeños)	77,1	73,9
La sociedad de la información ha implicado cambios en los sistemas de enseñanza-aprendizaje (suma de cambios: moderados y pequeños)	79,2	76,8
La sociedad de la información ha implicado cambios en la creación de nuevas carreras (suma de cambios: moderados y pequeños)	54,9	55,1
La sociedad de la información ha implicado cambios en la creación o adaptación de cursos de Postítulo o Postgrado (suma de cambios: moderados y pequeños)	65,2	54
La sociedad de la información ha implicado cambios en la administración universitaria (suma de cambios: moderados y pequeños)	70,1	55,8
La sociedad de la información ha implicado cambios en la formación de redes (suma de cambios: moderados y pequeños)	65,3	60,2
La sociedad de la información ha implicado cambios en la tecnología de la universidad (suma de cambios: moderados y pequeños)	81,2	51,6
Teniendo en cuenta la sociedad de la información la universidad debería modificar el modelo de enseñanza-aprendizaje y los planes de estudio (suma de estos dos aspectos)	51,3	33,7

Si bien se aprecia un amplio acuerdo en las opiniones que reconocen manifestaciones claras de la sociedad de la información en el país, a la vez, también se observa concordancia en que dicha presencia se encuentra en una etapa intermedia de desarrollo. Ello se refleja en el hecho que las opiniones más frecuentes respecto de las diversas expresiones de este modelo social, tanto a nivel general, como en las diversas funciones universitarias se inclinan por cambios “pequeños” y “medianos”, observándose sistemáticamente porcentajes más bajos entre quienes consideran que el impacto del modelo ha sido “alto”.

En cuanto a los atributos relacionados a la Sociedad de la Información obtenidos mediante el Diferencial Semántico aplicado, se observan aspectos contrastantes y valores intermedios, tanto entre el estamento docente como entre el alumnado (4,63 y 4,79, respectivamente). Los términos positivos más relevantes reconocidos del modelo informacional son la productividad, la utilidad, la importancia, además de su carácter dinámico, tal como de señala en el siguiente cuadro:

Principales Atributos Positivos Asociados a la Sociedad de la Información (Diferencial Semántico de 1 a 7)	PROFESORADO Puntaje Promedio	ALUMNADO Puntaje Promedio
PRODUCTIVA	5,78	4,96
ÚTIL	6,04	5,4
IMPORTANTE	5,54	5,42
DINÁMICA	6,13	4,95

Pero a la vez, se reconocen aspectos negativos de la sociedad de la información, entre los cuales se encontrarían su complejidad, la generación de incertidumbre y su competitividad, conceptos todos que obtienen los valores más bajos en el diferencial semántico.

Principales Atributos Negativos Asociados la Sociedad de la Información (Diferencial Semántico de 1 a 7)	PROFESORADO Puntaje Promedio	ALUMNADO Puntaje Promedio
COMPLEJA	3,09	3,94
GENERA INCERTIDUMBRE	3,67	4,13
COMPETITIVA	2,6	3,16

A la luz del conjunto de estos resultados cualitativos como cuantitativos, los estamentos universitarios reconocen, a nuestro entender, lo que denominaremos un *Informacionalismo de Transición*, tanto a nivel del país como en las manifestaciones que poseen las transformaciones globales al interior de las universidades privadas estudiadas. Esta interpretación es consistente con el marco referencial del estudio, tanto en el plano de las manifestaciones generales del modelo informacional para el caso latinoamericano y chileno en particular, como en la influencia que los especialistas advertían para las universidades.

En primer término, la presencia de distinciones unívocas respecto de la sociedad de la información son, desde la perspectiva sistémica, coherentes conceptualmente. Como manifestación creciente, la sociedad de la información se despliega en toda la sociedad y por lo tanto, constituye, desde el enfoque de Luhmann, “entorno” para el sistema educativo.

Es así que con escasas diferencias, el cuerpo directivo, académico y estudiantil coinciden en la presencia del modelo, sus alcances y los aspectos positivos y negativos que presenta, no observándose mayores discrepancias según tipo de universidad o los resultados obtenidos en la acreditación.

Los datos revelan además, una aceptación bastante generalizada del modelo informacional, no detectándose posturas de resistencia, sino que claramente de *adaptación*, que propugnan por más herramientas y esfuerzos para desenvolverse adecuadamente, tales como, más capacitación en todos los niveles, incorporación de personal especializado, elevar la difusión y disponibilidad de tecnología de punta.

Todo ello sería coherente con la aplicación del código propio del sistema educativo, que como sostiene Luhmann, busca incrementar las capacidades de las personas. En ese sentido, aplicando las premisas sistémicas, las diferencias no se deberían observar en el reconocimiento de la sociedad de la información misma sino en la forma en que cada organización educativa, dadas sus particularidades, puede reaccionar o entender sus actuaciones frente a esta condición del entorno.

Efectivamente, es en este plano donde se detectaron diferencias entre los acreditados y los no acreditados, toda vez que entre los primeros, se aprecia una atribución de mayor impacto del modelo en cuestiones especialmente del equipamiento tecnológico de la universidad, a diferencia de los segundos, que observan carencias en sus propias organizaciones y asumen que este modelo, si bien reconocen se encuentra presente en el país, ha tenido un menor impacto entre ellos.

A la vez, este resultado justificaría la distinción conceptual que introduce Paulus (2006), entre la “universidad” como institución del sistema educativo y “universidades” como organizaciones específicas, que pueden desarrollar esquemas de distinción específicos y definiciones propias no generalizadas o esencialistas.

Las diferencias en la forma como los sujetos entienden el impacto que el modelo informacional está teniendo en sus propios ámbitos de actividad, se encuentran efectivamente previstas desde la teoría. Es así que Castells, estima que el tránsito hacia el informacionalismo en el contexto latinoamericano, enfrenta dificultades vinculadas justamente con las carencias de una infraestructura tecnológica adecuada, la promoción de recursos humanos y una reforma educativa, particularmente en el concierto universitario, además de problemas persistente de gestión burocrática y obsolescencia administrativa en las organizaciones (Castells, 2003).

La presencia de contrastes, de aspectos favorables pero, a la vez, de amenazas asociadas a la sociedad de la información, constituye un aspecto que había sido también aludido por los especialistas y que estaría siendo detectado por los principales actores a quienes les toca la vivencia directa de los procesos de transformación. En el caso chileno, se advierte que si bien el modelo se encontraría en desarrollo, subsisten importantes trabas para la innovación, restricción de las redes, la necesidad de “recualificar” la fuerza de trabajo y la presencia de una fuerte inequidad social, que obstaculizan las capacidades para generar conocimiento y ponen en riesgo la sustentabilidad del modelo (Castells, 2005).

A nuestro entender, esta manera de concebir el tema resulta consistente con el hecho que los estamentos, aunque con diversos grados de profundidad, concuerden ampliamente en entender la sociedad de la información como un *proyecto inacabado*, que expresa avances y carencias y que no ha llegado a convertirse en una estructura predominante en el ámbito universitario. Esta transición sería menos evidente en los contextos de las universidades no acreditadas, encontrándose a la base según los significados de los propios actores, insuficiencias especialmente económicas y administrativas de las propias instituciones.

En el plano universitario, en tanto, autores internacionales como Salinas (1997, 1998, y 2000), Lapiedra (1998), Bricall (1998), De Luxán (1998), Marqués (2000), Zabalza (1993, 2002), Margraves (2003) y Bergero y Esnaola (2006), expresan con claridad como la sociedad de la información y las transformaciones que han ocurrido en las últimas décadas, han penetrado y transformado sustancialmente las estructuras universitarias a nivel internacional.

Esa evidencia acumulada a nivel internacional muestra una considerable distancia en cuanto a lo que es posible advertir en el contexto latinoamericano, pues los especialistas han remarcado las carencias económicas y en la infraestructura disponible, además de las debilidades de carácter formativo del recurso humano en la región para asimilar las nuevas tendencias. Por otra parte, en el caso chileno autores como Lavados (1990), González (1994), Brunner (2001, 2005, 2007, 2008), Ríveros (2002) y Cantero (2003), entre otros, indican que la recepción de la globalización y el informacionalismo al interior de las universidades nacionales es aún débil, enfrentando un conjunto importante de restricciones e imponiendo, por tanto, grandes desafíos futuros.

### 11.3 Los Actores Universitarios y la Acreditación Institucional

Respecto de los resultados relacionados con el sistema de acreditación institucional, los datos mostraron también considerable consistencia, tanto en la información recopilada en la fase cualitativa como en aquella obtenida en la etapa cuantitativa del estudio. En el caso de las entrevistas y grupos focales, en seis de los nueve temas relacionados con los procesos de acreditación institucional, se apreció una división en tres significados predominantes, los cuales generaron concepciones contrapuestas entre los estamentos pertenecientes fundamentalmente a universidades acreditadas y no acreditadas.

Para un examen más detallado de estas diferencias se presenta a continuación un cuadro resumen de los principales significados según tipo de informante clave en cada tema tratado, indicándose las diferencias según el resultado de acreditación obtenido, cuando corresponde:

SIGNIFICADOS PREDOMINANTES SOBRE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL SEGÚN INFORMANTES CLAVES			
CATEGORÍAS TEMÁTICAS	DIRECTIVOS	PROFESORADO	ALUMNADO
<i>6. Relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria</i>	Tiene relación Vinculada por el desarrollo de la tecnologías de la información Influyó en el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza Se elevan las exigencias por la globalización	Relación directa Vinculada por los cambios y la tecnología Influyó en el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza Se elevan las exigencias por la globalización	No reconocen relación
<i>7. Visión sobre el Sistema de Acreditación Institucional en Chile</i>	Es necesario y Positivo Establece y garantiza estándares de calidad Permite competir a nivel internacional (acreditados)  Está mal enfocado porque es un negocio Se encuentra poco desarrollado Es poco flexible Poco transparente (no acreditados)	Es Bueno, necesario y positivo Establece estándares de calidad Mejora el prestigio Permite comparar y mejorar la calidad Permite discutir y pensar (acreditados)  Está mal enfocado porque es un negocio Es un negocio Es engorroso Va a quedar obsoleto Hay conflictos de intereses Tiene doble filo (no acreditados)	Lo conocen y entienden poco Es necesario y Positivo Establece estándares de calidad.

<p><i>8. Razones por las que la universidad postuló a la acreditación institucional</i></p>	<p>Es una exigencia legal Fue decisión de la autoridad Para mejorar la calidad (acreditados)</p> <p>Fue por conveniencia No fue buena decisión (no acreditados)</p>	<p>Es una exigencia legal Fue decisión de la autoridad Para mejorar la calidad (acreditados)</p> <p>Fue por razones de marketing Un trámite No tiene ventajas (no acreditados)</p>	<p>No manejan información</p>
<p><i>9. Proceso de autoevaluación institucional en cuanto a implicación del profesorado, alumnado y funcionarios/as</i></p>	<p>Alto compromiso y cohesión de todos Se identificaron bien los puntos débiles Se conformaron adecuadamente las subcomisiones (acreditados)</p> <p>No utilizaron los canales adecuados No se detectaron bien las debilidades No se tomaron medidas adecuadas Sirvió para mejorar algunos aspectos de infraestructura (no acreditados)</p>	<p>Alto compromiso de todos Se identificaron bien los puntos débiles Falto más información (acreditados)</p> <p>Hubo mucha centralización Poca información y difusión No se detectaron las debilidades No se reaccionó a tiempo (no acreditados)</p>	<p>No manejan información</p>
<p><i>10. Consideración sobre la visita de pares evaluadores</i></p>	<p>Se preparó el proceso No se preparó el proceso Hubo nerviosismo y expectación La visita fue correcta y cordial</p>	<p>Hubo poca información Los profesores no se enteraron Fue correcta</p>	<p>No manejan información.</p>
<p><i>11. Consideración sobre el resultado obtenido en el proceso</i></p>	<p>Muy buen resultado Pudieron ser más años Informe acertado (acreditados)</p> <p>Informe veraz que detectó falencias importantes La universidad no debió presentarse Sirve para mejorar (no acreditados)</p>	<p>Muy buen resultado Se pudo obtener más años Estamos acreditados internacionalmente (acreditados)</p> <p>Buen informe detecta las debilidades No debimos presentarnos Sirve para mejorar (no acreditados)</p>	<p>De acuerdo con el resultado obtenido.</p>

<i>12.Consideración sobre el informe emitido por la CNA</i>	Informe adecuado Fue analizado	No se conoció el informe Ha sido poco difundido Poco interés	No lo conocen Ha sido poco difundido Poco interés
<i>13.Impacto del resultado obtenido</i>	Impacto positivo Mejoramiento del prestigio Mejores puntajes de alumnos Mejor clima y cohesión Mejora posibilidades de vínculos (acreditados)  Impacto muy negativo Empeoró la imagen Bajó la matrícula Afectó el clima Permite mejoras (no acreditados)	Impacto positivo Eleva el prestigio de la universidad Mejoró la matrícula Mejoró el clima (acreditados)  Impacto muy negativo Empeoró la imagen Bajó la matrícula Afectó el clima Permite mejoras (no acreditados)	Las autoridades informaron el resultado
<i>14.Cambios que deben efectuarse al sistema de acreditación institucional</i>	Se requiere una validación internacional del sistema Mejorar la claridad y pluralidad de los criterios Menos burocratización Reconocer diversidad Más transparencia en la selección de pares evaluadores Más pares evaluadores y mayor capacitación	Disminuir el carácter comercial Distinguir tipos de universidades Evitar vínculos ideológicos Más transparencia en la selección de pares evaluadores	El sistema está bien como está (acreditados)  Más exigencias académicas a profesores Que sea menos comercial Más transparencia (no acreditados)

Un primer aspecto que resultó importante fue el reconocimiento de los estamentos directivo y docente respecto de la relación entre las manifestaciones de la sociedad de la información y los sistemas de acreditación institucional. Los vínculos que se efectúan van en un sentido similar al que han establecido los especialistas en este campo.

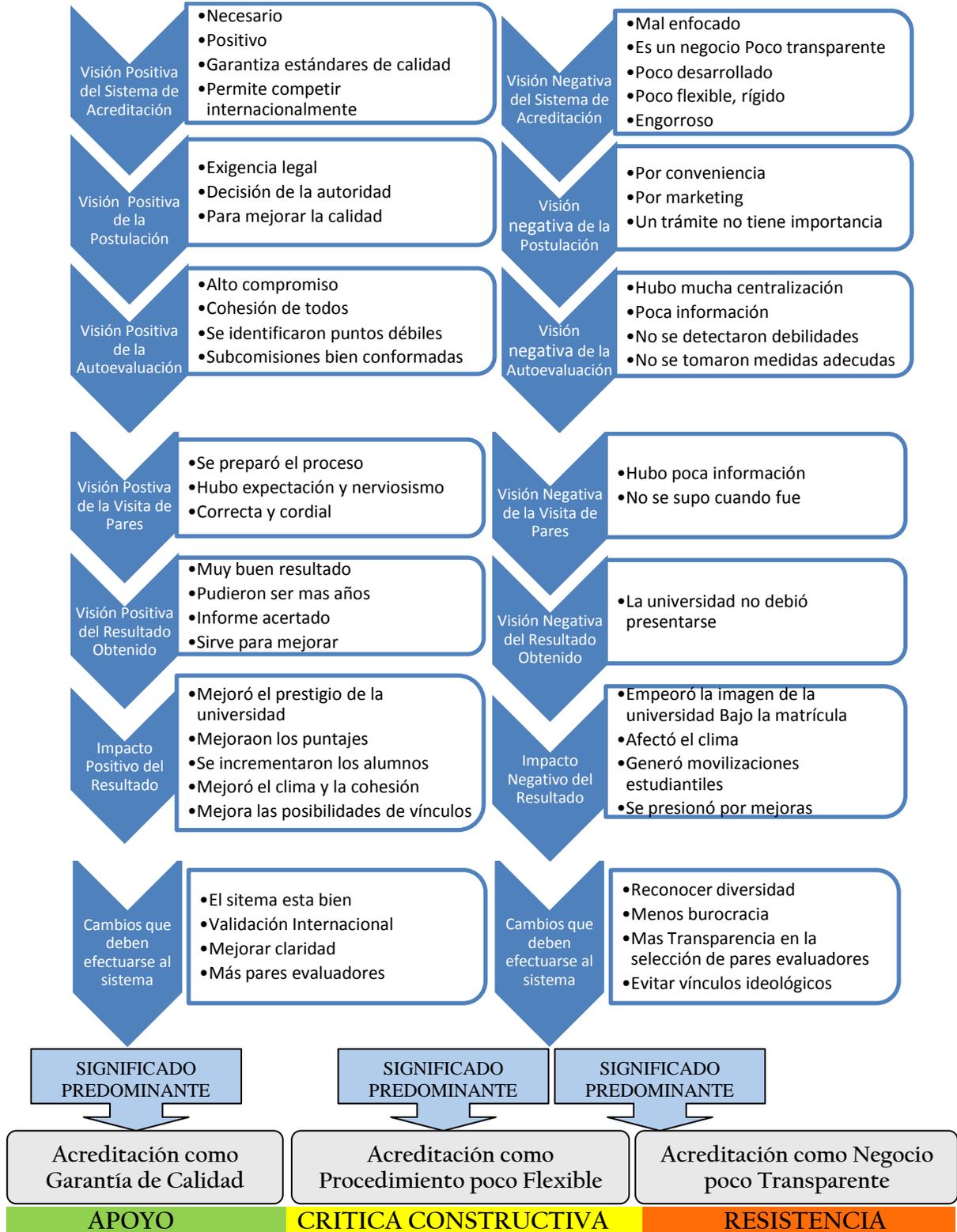
Si bien en el habla no se logró conectar de manera significativa la Declaración de Bolonia, con otros procesos, particularmente con la necesidad de generar mecanismos de comparabilidad, por ejemplo, si se entiende que los avances de la sociedad de la información a través de la globalización y el desarrollo tecnológico, han significado nuevas demandas que afectan el sistema de educación superior, exigiendo a su vez, la renovación de metodologías de enseñanza y contenidos educativos, cambiando las competencias requeridas, elevando los niveles de exigencia y requiriendo mecanismos de control de la calidad.

En torno a las consideraciones sobre el sistema de acreditación vigente, las razones por las que se postuló, las características del proceso de autoevaluación, la visita de pares, el resultado obtenido en la postulación, el impacto provocado por el resultado, y los cambios que deben efectuarse al sistema, se configuran dos polos de significado uno positivo y otro negativo y tres perspectivas bien diferenciadas.

A estas diversas miradas las hemos denominado: *Acreditación como Garantía de Calidad*, *Acreditación como Procedimiento poco Flexible* y *Acreditación como Negocio poco Transparente*. La visión de la *Acreditación como Garantía de Calidad*, se encuentra sustentada casi en su totalidad por el cuerpo directivo, docente y estudiantado de las universidades que fueron acreditadas. En cambio, la concepción de la *Acreditación como Procedimiento poco Flexible y como Negocio poco Transparente*, es sostenida especialmente por quienes pertenecen a las universidades que no obtuvieron la acreditación.

Efectivamente en seis de los ocho temas que abordaron la acreditación institucional se detectan diferencias fuertemente contrastantes en el significado atribuido por los diversos actores. En el último referido a los cambios necesarios de efectuar al sistema las observaciones son mucho más transversales. Estos significados se presentan en el siguiente esquema:

## SIGNIFICADOS SOBRE EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN



Tal como se indica esquemáticamente, los significados positivos y favorables entienden la *Acreditación como Garantía de Calidad*, dando cuenta de un claro apoyo, que asume que el sistema no sólo es necesario sino que se encuentra bien enfocado o requiere sólo ajustes menores. Por otra parte, los significados negativos, dan lugar a dos visiones, una de ellas que entendemos como crítica constructiva, que asume la *Acreditación como Procedimiento poco Flexible*, que sin rechazar el sistema y considerarlo necesario, estima, sin embargo, que es preciso incorporar cambios importantes que mejoren diversos aspectos en relación con los procedimientos que se aplican.

Los significados negativos configuran también una postura refractaria que concibe la *Acreditación como Negocio poco Transparente*, dando cuenta de una orientación de *resistencia* ante el sistema vigente y que recalca las distorsiones económicas e ideológicas que esta visión atribuye al modelo. A su vez, los resultados del instrumento cuantitativo, ratifican las tendencias anteriores, aunque especifican algunos de los aspectos considerados, particularmente en relación a las diferencias de opinión entre los docentes y el alumnado y los que pertenecían a universidades acreditadas y no acreditadas, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Principales Opiniones Respecto de la Acreditación Institucional	Profesorado %	Alumnado %
Conocen la declaración de Bolonia	56,2	5,2
Existe relación entre la Sociedad de la Información y los sistemas de acreditación institucional	62,2	23,6
La universidad decidió postular a la acreditación institucional “para ser más competitivos en el mercado”	43,0	34,3
Conoce las áreas postuladas por la universidad en el proceso de acreditación	49,3	22,1
Conoce el proceso de autoevaluación de su universidad	48,6	25,6
Hubo “mediana” participación del profesorado en el proceso de autoevaluación	50	32,4
Hubo “mediana” participación del alumnado en el proceso de autoevaluación (suma de participación: mediana y alta)	52,9	34,3
Hubo “mediana” preparación de la visita de pares por parte de las autoridades de la universidad	52,9	41
Hubo “mediano” compromiso del profesorado en la visita de pares	54,3	33,2
Hubo “mediano” compromiso del alumnado en la visita de pares	41,4	32,4
Conoce el resultado obtenido por su universidad en el proceso de acreditación institucional	61,8	25,4
Las universidades entregaron información sobre el resultado obtenido en la acreditación institucional	47,2	24,1
Leyó el informe de acreditación de la CNA	26,4	7

Los resultados mostraron, en primer lugar, una diferencia apreciable en el grado de conocimiento que ambos estamentos poseen respecto de los diversos procesos relacionados con la acreditación institucional. Este aspecto llama la atención, pues si bien, desde la perspectiva conceptual, se espera que los intereses del alumnado se encuentren principalmente orientados hacia su propia carrera, sorprende de todas formas el fuerte desconocimiento que este estamento posee del proceso acreditador de su universidad.

Ello constituye una discrepancia respecto del modelo que se busca aplicar en Chile, que tal como lo plantea la Comisión Nacional de Acreditación CNA, intenta constituirse en un mecanismo de involucramiento de los diversos actores en el proceso, que implique altos niveles de información, transparencia y aseguramiento de la calidad, como garantía para la opinión pública en general y los estudiantes y sus familiar en particular (CNA, 2007).

Sin embargo, estos resultados no son contradictorios con el marco conceptual, toda vez que, reconocidos especialistas son de opinión que en Latinoamérica y en Chile, no se ha logrado afianzar la acreditación como proceso y no se ha configurado aún una verdadera cultura de la calidad, tal como lo afirman Brunner (2008) o Pires y Lemaitre (2008). En efecto, el predominio de niveles de información, compromiso y participación medianos o bajos entre los estamentos universitarios, muestran que los procesos de acreditación entre las universidades privadas estudiadas se encuentran aún no consolidados.

En el decir de Hopkin (2004), correspondería a un sistema “en evolución”. Asimismo, estudios empíricos como los de Masjuán y Troyano (2009) y Lacouvidou, Gibbs y Zopiatis (2006), detectan diferencias importantes en las perspectivas de los docentes y los estudiantes en función de las preocupaciones específicas de cada grupo para evaluar los procesos de mejoramiento de la calidad.

En relación con las diferencias halladas entre las universidades que fueron acreditadas y no acreditadas, los datos agregan información adicional que refuerzan la idea positiva entre los acreditados y predominantemente negativa que prevalecía entre los no acreditados.

En ese sentido, es coherente que entre los primeros los resultados de la acreditación se valoren más favorablemente, el impacto atribuido sea menor al interior de la universidad y los ajustes que se demandan al sistema también sean menores, tendencias contrarias a las observadas en el grupo de no acreditados, tal como se resume en el siguiente cuadro:

<b>Principales Opiniones Respecto de la Acreditación Institucional</b>	<b>Acreditados %</b>	<b>No Acreditados %</b>
Considera “bueno” el resultado obtenido en la acreditación	18,3	5,2
Considera “muy alto” el impacto del resultado obtenido en el proceso	9,5	21,2
Se debería “introducir algunos ajustes” al sistema de acreditación institucional	35,9	60,4

Si bien mediante las técnicas cuantitativas también se detecta una notable diferencia en la evaluación del sistema de acreditación institucional vigente, entre quienes pertenecen a universidades que han sido acreditadas y aquellas que no lo han sido, los atributos que marcan las diferencias son distintos. Es así que los atributos vinculados a la utilidad, la seriedad y la necesidad del sistema, son los que presentan las discrepancias más importantes siendo más valorados por los que se encuentran en universidades acreditadas, tal como se observa en el siguiente cuadro:

<b>Principales Atributos Discrepantes Sistema de Acreditación Institucional (Diferencial Semántico de 1 a 7)</b>	<b>Universidades Acreditadas Promedio</b>	<b>Universidades No Acreditadas Promedio</b>
UTIL / INÚTIL	5,18	4,75
SERIO / NO SERIO	5,07	4,47
NECESARIO / INNECESARIO	6,03	4,92

Desde la perspectiva sistémica utilizada en el marco teórico, la configuración de estos significados y opiniones posee una alta coincidencia con las comunicaciones predominantes en el entorno, donde se constituyen como discursos predominantes a nivel del sistema social y educativo. Ello no es un hecho extraño, por el contrario, aplicando el enfoque Luhmanniano, se asume que ningún sistema puede extraer el sentido de la nada, porque siempre se diferencia respecto de un entorno más amplio y debe estar acoplado permanentemente a él. En ese sentido, podemos interpretar los resultados obtenidos, como la incorporación de las discusiones nacionales e internacionales sobre la acreditación, al interior del sistema universitario.

Al respecto es necesario tener en cuenta que desde la declaración de Bolonia, se ha desatado un debate internacional, especialmente en el mundo universitario (Crespo,

2003), con repercusiones importantes en Latinoamérica y Chile (Pérez, 2000; Rama 2006). Efectivamente, durante los últimos años asistimos a la configuración de reformas a la educación superior y enfoques de la calidad acompañados además de un despliegue de normas, leyes e instituciones que han puesto en funcionamiento diversos mecanismos de control y que han sido avalados por discursos que enfatizan la necesidad de adaptarse a la globalización, a la sociedad de la información, la comparabilidad de la formación superior, la eficiencia, la transparencia en los resultados educativos, la eficacia en el uso de los recursos públicos, el mejoramiento de la inserción laboral de los egresados, entre otros argumentos legitimadores (Krotsch, 2003; Brunner 2002, 2005; González, 2005).

Como contrapartida y producto de un conjunto de condiciones sociales, políticas y particularidades de los sistemas universitarios, que no permiten una recepción completa del modelo iniciado en Europa (Brunner, 2008), se ha venido generando un discurso contrario y claramente crítico a estos procesos. Como se indicó en el marco referencial, esta postura crítica aludía al carácter eminentemente “economicista” y “mercantil” del actual sistema, la búsqueda de homogenización y pérdida de la autonomía universitaria, la privatización del conocimiento, la reconfiguración tecnicista de la fuerza laboral y las variadas consecuencias negativas producto de la transnacionalización de la educación superior en el continente Latinoamericano (López, 2003; Austin, 2003, Arrollo, 2005; Gajardo, 2005; Villamil, 2005; Declaración CRES, 2008).

Estimamos que los diversos estamentos universitarios adscriben con gran similitud y coherencia de significados a estas lógicas discursivas presentes de manera previa en el entorno, lo cual puede entenderse teóricamente como un fenómeno de “resonancia sistémica” (Luhmann, 1992, 2007). Así el sentido ya estructurado en el sistema social mediante dos visiones predominantes “resuenan” al interior de las universidades, que en función de sus diferencias propias y del reconocimiento de un hecho claramente aceptado como significativo y de gran impacto como es el sistema de acreditación, articulan las distinciones de los actores, alineando a directivos, docentes y estudiantes de manera muy homogénea.

Tanto la mirada favorable hacia la acreditación como las perspectivas que asumen una crítica constructiva y refractaria, se acoplan consistentemente al entorno, haciendo suyos muchos de los argumentos, ya sea favorables o críticos, que los analistas vienen efectuando respecto al sistema universitario.

La adscripción por parte de los acreditados a un significado general, que permite entender el sistema de *Acreditación como Garantía de Calidad*, es lógico, no sólo por el resultado positivo en tanto años de reconocimiento obtenido, sino que también es necesario considerar las orientaciones y principios de las propias universidades, su tamaño y las disponibilidades de recursos de los cuales disponen. Las universidades estudiadas que obtienen la acreditación poseen, en general, un mayor número de estudiantes y docentes, a la vez que disponían de recursos mayores que la muestra de

instituciones no acreditadas. Por otra parte, en ninguna de ellas se observa la presencia de principios que es posible vincular con perspectivas críticas.

Por otra parte, las concepciones que expresan la *Acreditación como Procedimiento poco Flexible y como Negocio poco Transparente*, fueron sustentadas especialmente por los estamentos pertenecientes a las universidades que no alcanzaron la acreditación, que a su vez, son las que poseen un menor número de alumnos, una menor cantidad de recursos y al menos, en uno de los casos, adhiere institucionalmente a una perspectiva explícitamente crítica entre sus directrices y principios fundacionales.

En ese sentido, entendemos que si bien el resultado alcanzado en el proceso constituye una poderosa razón para dar sentido y organizar los significados que los diversos actores adjudican al sistema de acreditación, no es el único elemento que influye en la estructuración de las perspectivas predominantes. Los factores que dicen relación con la orientación previa de la propia universidad, los cuales probablemente atraen a un profesorado y alumnado más acorde con determinadas posturas doctrinarias y las condiciones materiales de la universidad, en cuanto a tamaño, disponibilidad de infraestructura y equipamiento, son elementos que catalizan una toma de posición determinada. A nuestro entender, ello predispone a determinadas concepciones favorables o críticas, con anterioridad a que la institución tome parte en un sistema de aseguramiento de la calidad.

Esas predisposiciones y concepciones, sin embargo, se encuentran diferencialmente consolidadas. El estamento directivo y docente manifiesta grados de profundidad y relaciones de significado claramente mayores que el estudiantado, que en muchos temas no poseía una visión clara o derechamente no manejaba información. Ello también resulta conceptualmente coherente con la teoría, toda vez que el nivel de involucramiento de los primeros en los procesos universitarios es también mayor. Los estudiantes tienden a poseer una orientación fundamentalmente hacia su propia formación y resultados de la carrera en la cual se encuentran inscritos, antes que respecto de la universidad como institución, a diferencia de los directivos y profesorado, para quienes es su ambiente permanente de trabajo y constituye una actividad a la cual le han dedicado gran parte de su vida, en la mayoría de los casos.

## CAPÍTULO XII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo presenta las conclusiones de la investigación, organizadas en tres secciones. En la primera se desarrollan las implicaciones conceptuales y prácticas que se deducen de los resultados e interpretaciones obtenidas, en la segunda, se ofrecen un conjunto de recomendaciones preliminares sobre la base de los principales resultados críticos identificados, para terminar con algunas reflexiones finales.

### 12.1 Implicaciones Conceptuales y Prácticas del Estudio

Los resultados obtenidos en la presente investigación, que puso énfasis en las perspectivas de los actores de universitarios, permiten constatar la presencia de procesos de desarrollo parciales tanto en el despliegue de la Sociedad de la Información como respecto del Sistema de Acreditación Institucional vigente en el país.

Estos resultados que son consistentes con el marco teórico del estudio y guardan considerable relación con los obtenidos en otros contextos, especifican un conjunto de particularidades que muestran diversidad en universidades particulares del Área Metropolitana de Santiago de Chile estudiadas.

En primer lugar, el estudio constató la presencia de un *Informacionalismo Transicional*, expresado tanto en las características de las plataformas web de las universidades como en los significados y opiniones sustentados por sus principales estamentos. En ambos casos, se da cuenta de un fenómeno, que si bien, expresa algunos rasgos típicos de la sociedad de la información, a la vez muestra, diversas restricciones y carencias, pero también potencialidades.

En el plano de los páginas web, se observó un escenario digital en pleno desarrollo, representado por sitios electrónicos que exhiben, en términos generales, muchos rasgos similares, que han alcanzado un interesante evolución, que ponen fuerte énfasis en aspectos de autopromoción e imagen corporativa, que se afianzan como un importante medio de comunicación con públicos internos y externos, pero que poseen desarrollos con alcance limitado en otras tareas fundamentales del mundo universitario.

En otras palabras, se aprecia un importante desplazamiento de contenidos en la comunicación pública de las universidades privadas hacia las plataformas web, pero un mantenimiento de las funciones propias mediante procesos organizativos tradicionales. Es así que la docencia, gran parte de los procesos administrativos, las

actividades de investigación y conformación de redes y las relaciones con el entorno, siguen gestionadas mediante procedimientos pre-informacionales.

Por lo tanto, afirmamos que actualmente no habría entre los casos estudiados una verdadera cultura informacional, que permita incorporar integralmente las operaciones universitarias en plataformas informacionales formativas, de investigación y de extensión universitarias, predominando las funciones de difusión y promoción universitaria.

Se abre entonces, un espacio importante para el crecimiento y desarrollo de muchos recursos académicos de investigación, extensión y vínculos inter-institucionales, que sin duda, se verán incrementados en el futuro cercano, pues la dinámica exhibida y el ritmo de adaptación de este medio informático, demuestra una alta movilidad y capacidad de respuesta a los cambios y exigencias del entorno.

De igual modo, es posible esperar en el futuro cercano, un rápido desarrollo de las plataformas e-learning, que aún se encuentran poco extendidas, teniendo en cuenta la relevancia que está adquiriendo la educación de adultos, la formación continua y la necesidad de mantener los vínculos con la importante masa de egresados que han acumulado las universidades los últimos años.

Este hecho constituye un capital que les permitiría a las universidades del sector privado una diversificación de sus servicios educacionales, que hasta el momento, se han concentrado en los jóvenes egresados de la enseñanza media y muy poco en los adultos jóvenes profesionales, quienes demandarán crecientemente mayor formación, especialización, actualización y certificación de competencias, para desempeñarse en un medio cada vez más competitivo.

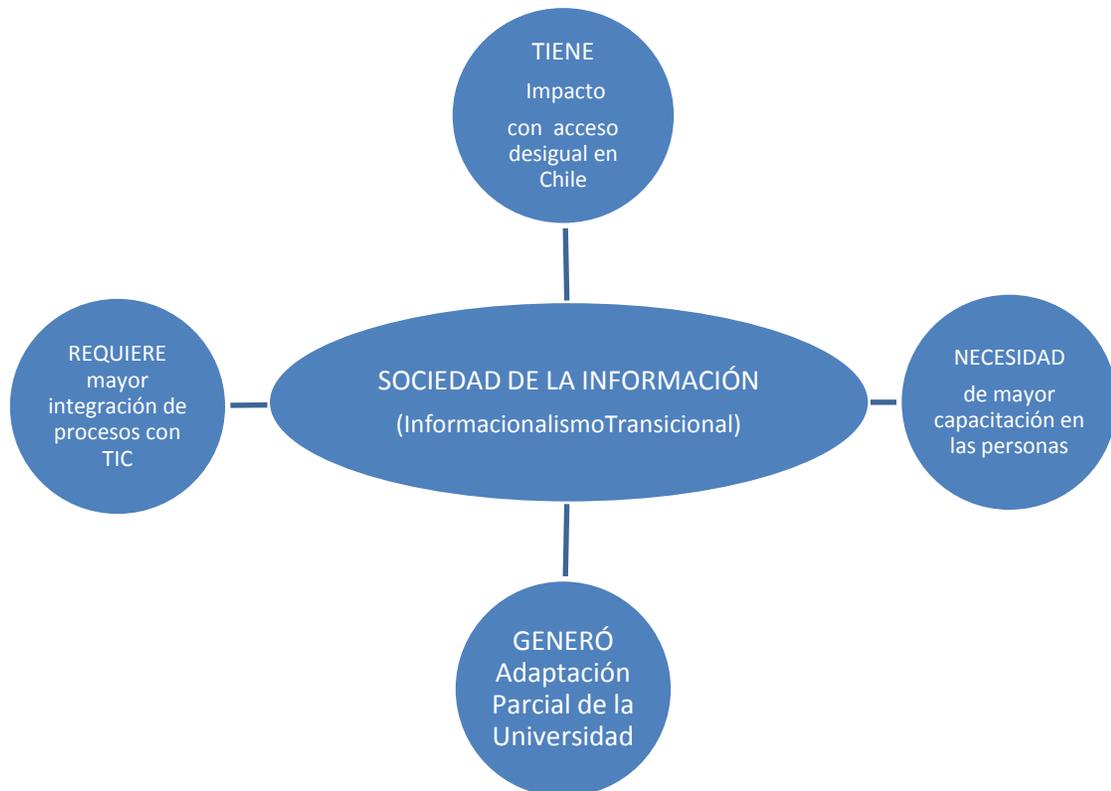
En el plano de las significaciones y opiniones de los actores estudiados, también se constató el reconocimiento de modalidades transicionales de adaptación a la sociedad de la información. Se coincide en que la recepción del modelo informacional ha sido incompleto en el país, con importantes desigualdades de acceso.

A la vez, en las universidades, si bien se han producido impactos en su funcionamiento y generado algunos cambios en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, ellos se encuentran centrados fundamentalmente en el nivel tecnológico y no se han generalizado suficientemente para integrar los procesos educativos y administrativos con las TIC, requiriéndose imperiosamente desde la perspectiva de los actores estudiados, por tanto, de mayor capacitación en todos los niveles.

Predomina así una perspectiva dual que, por una parte, valora el modelo informacional reconociendo sus ventajas y potencialidades futuras, pero a la vez, genera aprehensiones en muchos actores que los visualizan como complejo, incierto y excesivamente competitivo, lo cual podría reforzar actitudes de temor o tendencias a aferrarse a esquemas tradicionales de acción.

Esquemáticamente, la perspectiva de los actores sobre la adaptación a la sociedad de la información en Chile, entendido como un *informacionalismo transicional*, puede expresarse del siguiente modo:

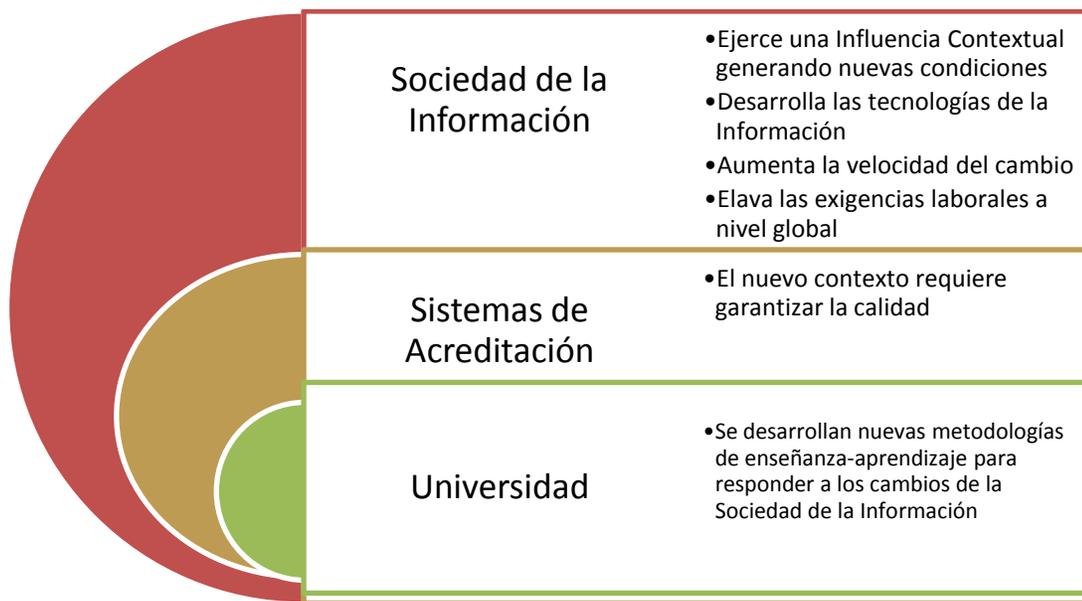
CONFIGURACIÓN DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN  
EN LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES



Otro hallazgo relevante de la presente investigación consistió, en la relación que los actores efectúan entre la sociedad de la información y el sistema de acreditación. En especial, los estamentos directivo y docente, establecen nexos significativos, pues estiman que el desarrollo de tecnologías de la comunicación y la información que este modelo trae aparejado, han afectado considerablemente el contexto en el cual se desarrolla la actividad universitaria. Se generan nuevas condiciones sociales que provocan múltiples transformaciones y crean la necesidad de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias en un mercado globalizado y crecientemente competitivo, todo lo cual, hace necesario garantizar la calidad mediante sistemas de acreditación.

Estas relaciones aunque con un carácter genérico y muchas veces difuso, se encuentran vinculadas con algunos de los fundamentos básicos que han impulsado el desarrollo de los sistemas de acreditación durante las últimas décadas a nivel internacional. A su vez, esta conciencia da cuenta de una preocupación por el tema entre estos actores del proceso educativo, si bien el grado de profundidad de sus apreciaciones y análisis es aún bajo.

CONFIGURACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SISTEMAS DE ACREDITACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES



Otra constatación general del estudio detectó un reconocimiento amplio del sistema de acreditación institucional aplicado en Chile, aunque con niveles muy variables de información entre los actores. Se entiende como un proceso que se encuentra aún desplegándose y que si bien logra ser asumido como una necesidad por la mayoría, posee sentidos diversos.

Así se articulan perspectivas que entienden la acreditación de tres formas distintas: como **Garantía de la Calidad**, como un **Procedimiento poco Flexible** y como un **Negocio poco Transparente**. A su vez, se aprecian asociadas en cada caso predisposiciones también disímiles de **APOYO**, de **CRITICA CONSTRUCTIVA** y de **RESISTENCIA** hacia el sistema de acreditación vigente.

Esta diversidad plantea desafíos importantes en distintos niveles. A nivel de institucional confronta a las autoridades con la necesidad de continuar difundiendo y afianzando una comprensión más detallada y homogénea del sistema de acreditación.

El estudio mostró que subsiste desconocimiento y confusiones especialmente entre el alumnado y profesorado, por ejemplo, aún no se aprecia una distinción clara entre el sistema de acreditación institucional y por carreras, en cuanto a los procedimientos vigentes, los alcances de los resultados obtenidos y los organismos responsables del proceso.

### CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES



Adicionalmente, si bien no se constituye como un problema grave, puesto que todos los grupos reconocen su vigencia y la seriedad de los informes que emite la CNA, existen ciertas amenazas que podrían afectar la legitimidad del sistema. El hecho que entre los que no han sido acreditados predominen significados negativos, que dan lugar, por una parte, a críticas constructivas que demandan más agilidad y flexibilidad al modelo, pero también expresan un rechazo ante el mismo, por estimar que el sistema adolece de sesgos económicos e ideológicos, constituye un riesgo que los organismos pertinentes deberían considerar en la perspectiva de afianzar el sistema e incrementar sus niveles de validación y legitimización social.

Lo anterior es de importancia, en la medida que la eventualidad de acreditarse o no es contingente en cada presentación y como mostró el estudio, el resultado se enlaza a las concepciones que los actores poseen del sistema. Ciertos aspectos críticos

percibidos que dicen relación con los niveles de burocracia de los procedimientos, la falta de flexibilidad para considerar distintos tipos de universidad y la transparencia, especialmente en lo que respecta a los pares evaluadores, podrían afectar la aceptación del modelo acreditador como dispositivo adecuado para medir, con un parámetro único, a todas las universidades del país.

Por otra parte, los datos sugieren que entre las universidades privadas estudiadas no se constituye una cultura de la calidad en toda su expresión, en la medida que las demandas por mejoras al sistema acreditador tienden a no involucrar a las propias instituciones de educación superior. Es decir, desde la perspectiva de los actores, el perfeccionamiento del sistema no parece ser un problema que deba afrontar la universidad como organización directamente involucrada, sino que estaría en el entorno y por lo tanto, sería responsabilidad del Estado, la CNA o el Ministerio de Educación tomar las medidas correctivas.

Se observa así una cierta disociación ya que existiendo un reconocimiento, prevalece a la vez, un bajo nivel de compromiso de los actores con el sistema de acreditación institucional. El hecho que autoridades universitarias, docentes y estudiantes no sientan como propio el modelo vigente, puede tornar menos eficaces las iniciativas destinadas a su perfeccionamiento futuro.

Los hallazgos implican también retos de importancia respecto de los procesos de acreditación internos de cada universidad. Si bien la gran mayoría asume la necesidad de que la organización lleve a cabo estos procesos de manera exitosa, subsisten carencias de diversa índole. Es así que los alumnos de todas las universidades no están adecuadamente informados o saben muy poco del proceso, sus distintas fases y las consecuencias a las que da lugar. En algunos casos, de universidades que no fueron acreditadas se generaron movilizaciones estudiantiles que exigían mejoras, inmediatamente después de conocidos los resultados.

Entre las dificultades más importantes identificadas en estos casos, se encuentran las insuficiencias en la participación de toda la comunidad educativa, la centralización excesiva del proceso por parte de las autoridades superiores, las falencias de información en diversas etapas, la conformación inadecuada de las subcomisiones, la escasa implicación del profesorado y particularmente del alumnado en los procesos de autoevaluación y la incapacidad para identificar debilidades y tomar medidas correctivas adecuadas a tiempo.

Si bien los estudios y especialistas han llamado la atención en estos problemas, la constatación de su persistencia en las universidades privadas estudiadas, debe llamar la atención para profundizar en los factores que determinan su ocurrencia, a pesar de las recomendaciones institucionales y orientaciones técnicas que existen para articular eficientemente los procesos autoevaluativos orientados al mejoramiento de la calidad. La relevancia de considerar la perspectiva de los actores en los procesos de acreditación en el contexto de la sociedad de la información, refuerza la necesidad de

continuar con investigaciones que permitan la estimación de la influencia de variables personales y organizacionales relevantes.

La heterogeneidad de las organizaciones universitarias presentes en Chile, requiere emprender estudios más amplios que efectúen comparaciones más detalladas y que consideren tanto el carácter tradicional o privado de la institución, pero además, su tamaño, antigüedad, estabilidad del cuerpo académico, características del alumnado y ubicación territorial metropolitana o regional.

## 12.2 Recomendaciones

### Objetivo 4

- *“Realizar un conjunto de recomendaciones orientadas a optimizar los procesos de mejoramiento de la calidad y la incorporación de la comunidad académica en las iniciativas de acreditación universitaria”.*

Sobre la base de las consideraciones anteriores y en orden a responder el último objetivo comprometido en el estudio se presentan a continuación recomendaciones que esperamos sean útiles para la toma de decisiones de las instancias pertinentes.

Estas orientaciones deben asumirse con un carácter preliminar, toda vez que, el estudio se focalizó exclusivamente en las universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago y por tanto, el alcance de los datos es restringido y no dan cuenta de la diversidad que presenta el sistema universitario del país.

A nivel general, los datos del estudio indican importantes carencias y distorsiones de información entre actores relevantes del proceso de acreditación institucional como los docentes y especialmente entre el estudiantado de todos los tipos de universidades estudiadas.

Otra debilidad tuvo relación con la presencia de un espacio crítico y potencialmente reactivo ante que es necesario abordar para evitar futuros riesgos. Los aspectos observados en esa perspectiva crítica tenían que ver con aspectos como la transparencia y garantías de calidad de la propia institucionalidad vigente, así como la falta de flexibilidad del sistema.

En consecuencia, en este ámbito proponemos las siguientes recomendaciones:

## RECOMENDACIONES A NIVEL DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

### 1. Desarrollar por parte de la CNA un Plan de Difusión de Objetivos sobre Acreditación Institucional

Dicho Plan debería utilizar medios complementarios a la página Web de la CNA, que en general, es poco consultada y considerar a tres públicos estratégicos de manera prioritaria: Los docentes universitarios, los alumnos y sus familias, utilizando folletos, publicidad radial o TV , etc. El plan debería priorizar dos temas fundamentales: 1) Aclarar las diferencias entre los procesos de acreditación Institucional y de Carreras y 2) Procurar que un mayor número de personas conozcan los informes de salida que detallan las razones del fallo para acreditar o no una determinada universidad.

### 2. Habilitar un Buzón Web de Sugerencias y Quejas que complemente las Garantías de Transparencia en los procesos de Acreditación

Los diversos públicos vinculados al proceso podrían dejar registro en formularios especialmente elaborados de sus observaciones, quejas, posibles denuncias o irregularidades. Dichas quejas deberían generar un oportuno acuso de recibo y ser contestadas en plazos acordes con la ley de transparencia vigente en el país.

### 3. Generar Indicadores de Garantía de Calidad asociados al Buzón Web

Las consultas, sugerencias y quejas recibidas por la Comisión Nacional de Acreditación, pueden sistematizarse dando lugar a indicadores periódicos y públicos, que aseguren la calidad del propio sistema de acreditación: (ej. N° de Quejas recibidas, N° de Contestaciones, Tipo de medidas adoptadas en el período, etc.)

En el plano de los procesos de acreditación al interior de las universidades, el estudio mostró debilidades relacionadas con los grados de involucramiento de los diversos estamentos universitarios, así como carencias de información, problemas en la sistematización de datos institucionales y dificultades en la conformación de las subcomisiones. En ese sentido recomendamos:

## RECOMENDACIONES PARA EL PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL A NIVEL DE LAS UNIVERSIDADES

### 4. Ejecutar un Plan de Difusión y Sensibilización para la Acreditación Institucional al interior de la Universidad

Cada nuevo proceso de acreditación debería ir acompañado de un conjunto de acciones durante los primeros meses, que informen adecuadamente a la comunidad universitaria de las características generales del proceso mediante diversos medios comunicacionales (Página Web Institucional, folletos informativos, publicaciones universitarias, etc.) y mediante la línea administrativa de la universidad (Departamento de Calidad, Decanatos y Direcciones de Escuelas).

El plan también debe procurar comprometer la participación del profesorado, el alumnado y los funcionarios.

### 5. Constituir una Repartición (Oficina o Departamento) en la estructura de la universidad, especializada en la Sistematización de Información Institucional

La función central de esta instancia debería ser permanente y centrada en reunir, procesar y proporcionar información actualizada de todos los procesos universitarios relevantes, con el propósito de evitar, demoras, duplicaciones y errores. Esta información es vital para alimentar oportunamente a las diversas instancias involucradas en los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad.

### 6. Fomentar la Conformación de Subcomisiones en los Procesos de Acreditación

Esta iniciativa puede reforzarse mediante la incorporación de incentivos legítimos. En el caso de los profesores puede reflejarse, por ejemplo, en los procesos de jerarquización académica, en el caso de los estudiantes remarcando la importancia para el futuro prestigio como egresado.

Los resultados del estudio también permiten derivar algunas recomendaciones para el mejoramiento de los sitios Web de las universidades. En este ámbito se detectaron debilidades relacionadas con el insuficiente provecho que se hacían de algunos recursos informativos, integración con los procesos universitarios y las potencialidades de interacción que ofrece este recurso. Al respecto efectuamos las siguientes recomendaciones:

## RECOMENDACIONES A NIVEL DE LOS SITIOS WEB DE LAS UNIVERSIDADES

### **7. Generar un Mecanismo Interactivo Interno de Recepción de Sugerencias para el proceso de Acreditación Institucional**

Los profesores, alumnos o funcionarios interesados pueden dar a conocer sus inquietudes, aportes o eventuales críticas al proceso, permitiendo a las comisiones y subcomisiones disponer de una instancia adicional para pesquisar las opiniones de la comunidad universitaria durante el proceso.

### **8. Reforzar la Difusión de los Informes Finales de Acreditación**

El informe Final no siempre se encuentra en lugares visibles de los respectivos sitios institucionales, lo cual no facilita su lectura. Adicionalmente puede ser enviado a los organismos de representación de los Docentes, Centros de alumnos y otras instancias relevantes.

### **9. Fomentar Las Vinculaciones Interinstitucionales y la Conformación de Redes**

Las páginas web pueden ofrecer espacios virtuales que faciliten el establecimiento de nuevos nexos y relaciones con el medio para los diversos estamentos universitarios. Particularmente, las redes entre los docentes constituye una falencia en las páginas estudiadas que puede reducirse ofreciendo Links o hiperenlaces con organismos, instituciones y redes nacionales e internacionales de actividades universitarias y académicas.

### **10. Reforzar la Capacitación para el uso de TIC**

Se requiere fortalecer las competencias del profesorado en el manejo de las TIC, con el propósito de sacar un mayor provecho a sus potencialidades. Las universidades pueden incorporar cursos de capacitación interactivos o modalidades on-line, orientados a desarrollar estas habilidades en forma permanente para todos los públicos internos. Dado el bajo costo de estos recursos pueden estar siempre disponibles y encontrarse instalados en sus propias plataformas Web, como un servicio adicional de la institución a sus miembros.

### 12.3 Reflexiones Finales

Nos asiste la convicción que los procesos de aseguramiento de la calidad universitaria no ocurren en el vacío social y que su utilidad, congruencia y posibilidades de desarrollo futuro, dependen de los actores como protagonistas de las iniciativas de cambio.

La educación y el funcionamiento de las universidades probablemente no se ha modificado sustancialmente, lo que sí ha cambiado radicalmente es el entorno y por lo tanto el marco con los cuales se aprecian sus atributos y se califica hoy su calidad. Hasta hace pocos años, las distinciones sobre lo que debía enseñarse y cómo hacerlo, era casi exclusivamente observado y definido desde dentro del sistema universitario.

Por esa razón, se consideró necesario, por una parte, ubicar y comprender los vínculos de los sistemas de acreditación con el entorno más general, describiendo las transformaciones globales que han alterado profundamente los conocimientos y habilidades requeridas en las sociedades actuales. Y por otra, contextualizar las adaptaciones que las universidades vienen efectuando como contrapartida y que han interpelado directamente a sus principales estamentos.

Las adaptaciones tecnológicas y particularmente las comunicaciones públicas mediante los sitios de internet, constituyeron unos de los aspectos investigados. Las páginas web institucionales que poseen un amplio desarrollo en todos los casos estudiados, pueden convertirse en un aliado importante pero no exclusivo de los procesos de aseguramiento de la calidad. Muestran un importante potencial para integrar las diversas funciones universitarias en ambientes virtuales más complejos pero deben reforzar los nexos con el informacionalismo en red de la sociedad global. De ese modo, acercar las actividades locales a centros más avanzados de pensamiento, atenuando las limitaciones propias de las actividades universitarias de la periferia Latinoamericana.

Ello no sólo implicará incrementar las inversiones en plataformas tecnológicas y centros especializados en diseño y apoyo, sino que sobre todo, abordar sistemáticamente las carencias de capacitación del profesorado, que no ha logrado transitar hacia una integración efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje con los recursos de última generación. Para ser justos sin embargo, es necesario recordar que en el contexto nacional, se está lejos de disponer las asistencias técnicas adecuadas que requieren las modalidades telemáticas, o de ofrecer condiciones favorables en las jornadas docentes para perfeccionar el desarrollo de las nuevas modalidades de enseñanza que exigen las TIC.

Los directivos, docentes y estudiantes, son capaces de distinguir el despliegue de la sociedad de la información como un proceso transicional, que presenta un conjunto de limitaciones a nivel local, pero que afecta directamente las condiciones en las cuales las universidades desarrollan su actividad en el país y al sistema de

acreditación institucional, que busca asegurar la calidad en un entorno social distinto.

Dicho sistema es observado mayoritariamente como una necesidad, que expresa seriedad en los procesos, genera efectos en general positivos, que refuerzan la colaboración interna y las capacidades de diagnóstico, mediante la configuración equipos de trabajo que promueven la capacidad de autorregulación de las universidades del sector privado.

No obstante, la presencia de distintas perspectivas entre los estamentos universitarios, según el tipo de resultado obtenido, refuerzan la necesidad de seguir profundizando el estudio de los protagonistas del aseguramiento de la calidad. Independiente de las modificaciones legales o reglamentarias que puedan introducirse a nivel institucional para mejorar la calidad de la educación superior, ellas serán insuficientes si no recogen la variabilidad que muestra el actual sistema universitario chileno y la forma en que los diversos grupos le asignan sentido en su cotidianidad.

Tal como señala de Miguel (2003, 2004), es necesario superar los criterios clásicos que ponían el acento únicamente en la eficacia y utilidad, para considerar la perspectiva de los actores y una preocupación por factores que refuerzan la vigencia de estos procesos, como son su pertinencia, su transparencia, su valorización social y la participación de los principales estamentos involucrados.

Los resultados muestran a nuestro juicio, la importancia de observar la dinámica particular que posee el sistema de acreditación en un contexto de desarrollo periférico como es el de Latinoamérica y de recepción inacabada de la sociedad de la información en Chile, como el entorno particular en el cual se desenvuelven las nuevas generaciones de egresados de la educación superior privada.

Al mismo tiempo, se detectaron carencias y confusiones importantes de información, así como juicios críticos respecto del modelo de acreditación vigente, que si bien actualmente son minoritarios, pueden dar lugar en el futuro a dificultades para obtener un mayor compromiso de los actores directamente involucrados o eventualmente, poner en entredicho la legitimidad de los procedimientos que se aplican. Ello nos habla de un sistema en evolución que no se ha consolidado totalmente y que busca introducir nuevas normas, lenguajes y procedimientos en medio de dinámicas ya arraigadas, de concepciones diferenciadas y de resistencias que dan cuenta de juegos de intereses que no coinciden necesariamente de manera armónica.

Los efectos del posicionamiento de los grupos de interés frente a algunos de estos procesos ya ofrecen un panorama de tensión en el contexto Europeo, como es el caso de las manifestaciones y discusiones producidas en torno a la Declaración de Bolonia durante el año 2010. Estas eran impensables, hace algo más de una década, cuando los

representantes de los distintos países coincidieron en avanzar en la conformación de un espacio europeo de educación superior que facilitara la certificación común frente a las exigencias de la globalización.

Es necesario recordar que los procesos de acreditación en América Latina, en cambio, se asocian fundamentalmente con el fuerte crecimiento y diversificación del sistema de educación superior durante los últimos años. Por ende, responden a una necesidad mucho más centrada en asegurar ciertos niveles mínimos en una oferta disímil en calidad, más que avanzar hacia la integración o certificación internacional, temáticas que han sido muy laterales hasta hoy en la región.

En el caso chileno, aún no se advierten indicios claros de controversia respecto del sistema de acreditación, sin embargo, comienza una polémica en torno al tipo de universidad que se requiere o los fines de lo universitario respecto del lucro, que podría extenderse a otros ámbitos de discusión como los relativos al aseguramiento de la calidad. Las críticas a la flexibilidad del sistema de acreditación están, por el momento, relacionadas con los estándares homogéneos que según algunos se aplicaban a sus universidades. Estos criterios, desde la perspectiva de los actores más críticos, dejarían poco espacio para el desarrollo de proyectos educativos distintos pues, adicionalmente, los pares evaluadores emitirían juicios basados aún en el modelo de universidad tradicional chilena, imponiendo así, determinados rasgos propios del sistema público al sistema privado.

Este aspecto puede tornarse considerablemente relevante cuando se constata que la mayor parte de los instrumentos aplicados actualmente en el ámbito universitario obedecen a lógicas pasadas, pensadas para una elite de jóvenes, cuando en realidad el sector que más crece es el que alcanza niveles intermedios o bajos de rendimiento en las distintas pruebas de selección o medición educacional.

El riesgo que la acreditación pueda significar una posible homogenización en el sistema, con una estructuración monótona de las universidades frente a las demandas del entorno, sigue vigente. Ello más allá de las preocupaciones que manifiesten los actores, efectivamente, puede derivar en una disminución de las capacidades adaptativas del sistema universitario para enfrentar las transformaciones y permanentes exigencias provenientes de la sociedad informacional.

Evidentemente, enfrentar estos riesgos requerirá de reflexión teórica e investigación empírica, que no sólo describa las formas adaptativas de los sistemas universitarios frente al despliegue del informacionalismo global, sino que de una visión más integral, capaz de generar propuestas para dirigir inteligentemente el cambio donde la universidad y el conocimiento posean roles protagónicos.

Nos asiste la convicción que es necesario avanzar decididamente en la consolidación de mecanismos de aseguramiento de la calidad corrigiendo algunas de sus falencias. El sistema de acreditación universitario chileno no se ve favorecido con los actuales

niveles de información disponible por los actores, los cuales en muchos casos desconocen por completo aspectos centrales del proceso. Asimismo, el sistema debe ser capaz de flexibilizar procedimientos, incorporar mecanismos de consultas y reclamación eficientes, con facilidad de acceso y profundizar sus niveles de legitimación social. En el plano organizacional, subsisten carencias importantes en la sensibilización y difusión de los procesos de autoevaluación, que conviven con niveles insuficientes de participación e involucramiento de los actores centrales del proceso como son los docentes y estudiantes.

Por último, es necesario conocer la situación en el resto del sistema universitario chileno, con sus diferencias y similitudes, para articular iniciativas de perfeccionamiento continuo, orientadas al logro de una formación más acorde con los cambiantes sistemas productivos, el aseguramiento participativo de la calidad educacional y la posible armonización de los sistemas de educación superior, con vistas hacia una integración más efectiva en un continente que se sigue debatiendo entre las viejas carencias, los intentos de desarrollo y los fervientes sueños de transformación y bienestar común.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, Jonathan y Eveland, Vicki  
“Marketing online degree programs: How do traditional-residential programs complete?. Journal of Marketing for higher education, Vol. 17, N°1, 2007.
- Alonso, Luis; Fernández, Carlos y José, Nissen  
El Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. ANECA, Madrid 2009.
- ANECA  
El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio 1999. EANECA, Madrid, 1999.  
Los Estudiantes y las Políticas de Calidad. IV Foro ANECA. 20 de Octubre, Madrid, 2005.  
Informe sobre el Estado de la Evaluación Externa de la Calidad en las Universidades Españolas. ANECA, Madrid, 2009.  
La Evaluación de la Calidad en las Universidades. ANECA, Madrid 2008.
- Area, Moreira, Manuel  
Educar en la sociedad de la información. Ed. Descleé, Bilbao, 2001.  
Los medios y las tecnologías en la educación. Ed Pirámide, Madrid, 2004  
“Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar: Una revisión de las líneas de investigación” Relieve: Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa, Vol. II, N°. 1, 2005  
“Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales en España”, Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, N°. 51, 2008.
- Arnold, Marcelo  
Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica, Revista Mad. No.2. Mayo 2000. Departamento de Antropología. Universidad de Chile <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm>
- Aron, Raymon  
“Algunos problemas de las universidades francesas”, en La Universidad en Transformación, Barcelona, Ed. Seix Barral, 1966.

- Arrollo, Mariela “Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior” en Gentili y Levy (Compiladores) Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Austin, Robert Intelectuales y educación superior en Chile. De la independencia a la democracia transicional, 1810-2001. CESOC, Santiago, 2003.
- Bauman, Zygmunt Modernidad Líquida, Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2003.
- La Sociedad Individualizada, Madrid, Ed. Cátedra, 2001.
- Barbero, Jesús Martín Los modos de leer. Bogotá, 2005.
- Barnett, Ronald Realizing the University. Open University Press, in association with the Society for Research into Higher Education, Buckingham, 2000.
- Beck, Ulrich La sociedad del Riesgo, hacia una nueva modernidad, Barcelona, Ed. Paidós, 1998.
- Beck, Ulrich Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en el era de la globalización. Barcelona, Ed. Paidós, 2000.
- Ben-David, Joseph; Zloczower, Abraham “Universidades y Sistemas académicos en las sociedades modernas”, en La Universidad en Transformación, Barcelona, Ed. Seix Barral, 1966.
- Bergero, Iris y Graciela, Esnaola “Nuevos retos para la formación universitaria de los comunicadores: ¿Cómo se construye el aprendizaje mediado por las TICs?”, Revista Iberoamericana de Educación, N° 39, 2006.
- Brew, A. Directions in Staff Development. Buchingham. The Society for Research into Higher Education an open University Press, 1995.
- Bricall, Joseph “Participación de la sociedad en las universidades” en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- “Calidad y Acreditación”, Capítulo 7. En Informe Universidad 2000, Conferencias de Rectores de las Universidades Españolas CRUE, Barcelona, 2000.

- Brovetto, Jorge y Rojas Miguel (eds) Universidad Iberoamericana, Globalización e Identidad, Madrid, Ed. CEXESI, Madrid, 1999.
- Brunner, José Joaquín “El cambio en los sistemas de educación superior. Apuntes sobre el caso Chileno”, en Boletín N° 25 del Proyecto Principal de Educación, Santiago, 1991.
- “Educación Superior y Desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano”  
[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/educacion\\_super.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/educacion_super.html)
- Estado, Mercado y Conocimiento: Políticas y Resultados en Educación Superior Chilena 1960-1990. Santiago, Ed. FLACSO-Chile, 1992.
- Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Promedlac, UNESCO, Santiago, 2001.
- La Educación Superior en Chile: 1960-1990, Evolución y Políticas. Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. El rol de la Información pública. Ed. Ril, Santiago, 2004.  
[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevas\\_demandas.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevas_demandas.html)
- Tendencias Recientes de la Educación Superior a Nivel Mundial, (2005)  
[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias\\_reci.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias_reci.html)
- Prometeo de visita en América latina,  
[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/04/prometeo\\_de\\_vis.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/04/prometeo_de_vis.html)
- El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. Revista de Educación, Número especial Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2008.
- Brunner, José, Joaquín y Daniel Uribe Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior, Editorial Universidad Diego Portales, Santiago, 2007.
- Buendía, Leonor “Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural”. Conferencia AIDIPE, junio, 2009.
- “Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes”, Revista Educatio, Siglo XXI, n°20-21, Universidad de Murcia, 2003.

- Buendía, Leonor;  
Colás, Pilar y  
Hernández Fuensanta “Métodos de Investigación en Psicopedagogía”, Ed Mc Graw Hill, Madrid, 1998.
- Bueno, Eduardo “La tercera misión de la universidad: el reto de la transferencia del conocimiento”. Revista de investigación en gestión de la innovación y la tecnología, número 4, 2007.
- Bustillo, Vicenta Integración educativa de las NTT en la sociedad del conocimiento. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.
- Cabero, Julio “La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales”. En Blázquez, F.; Cabero, J. y Loscertales, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, Sevilla, Alfar, 1994.
- Camou, A.; Castro, J. La Sociedad Compleja. Ensayos en torno a la Obra de Niklas Luhmann, FLACSO, México, 1997.
- Canales, M y Painado, A. “Grupos de Discusión”, en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez 1998, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- Cantero, Alberto “Adecuación de la Universidad al Proceso de Globalización”, en Brovotto, Jorge y Rojas Miguel (eds.) Universidad Iberoamericana, *Globalización e Identidad*, Madrid, Ed. CEXESI, 1999.
- Cantero, Carlos (ed.) Sociedad de la Información, Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2003.
- Carnevale, Dan “New software aids in Assessment”, *Journal Articles*, Vol.53, N° 30, 2007.
- Castells, Manuel La Era de la Información: Economía, sociedad y Cultura, Vol I, La Sociedad Red, Madrid, Ed. Alianza, 1997.
- La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad, Madrid, 2001, Plaza & Janés Editores, 2001.
- Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el Contexto Mundial, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) Gestión y Desarrollo Tecnológicos: Rol de la Universidad Latinoamericana, Santiago, Ed. CINDA, 1994.

- Coller, Xavier y Roberto García  
Análisis de las organizaciones, Centro de investigaciones sociológicas, Siglo XXI Madrid, 2004.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA)  
Guía de Normas y Procedimientos de los procesos de acreditación institucional, de carreras de pregrado y programas de posgrado. Santiago, 2007.
- Circular N°1  
Informa sobre los procesos de acreditación institucional, de carreras de pregrado y programas de posgrado de la CNA, Santiago, 2007.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)  
CNAP 1999-2007. El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior. CNAP, Ministerio de Educación, Santiago, 2007.
- Consejo Asesor para la Educación  
“Informe de Avance”.  
<http://www.fech.cl/files/Resumen%20ejecutivo%20%20informe%20de%20avance.doc>
- CSE (Consejo Superior de Educación)  
INDICES 2008, en [www.cse.cl](http://www.cse.cl)
- Corsi, Giancarlo; Espósito, Elena y Baraldi Claudio  
Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann. Universidad Iberoamericana, México, 1996.
- CRES  
Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior – CRES, IESALC- UNESCO, Caracas, 2008.
- Crespo, Ismael  
El panorama de la evaluación y acreditación de la educación superior en España con referencia al marco europeo. Seminario-Taller Internacional “Evaluación y Acreditación de la Educación superior en América latina y el Caribe”, ANECA, Buenos Aires, 2003.
- Charle, Christophe  
“Empresas académicas”, artículo en Le Monde diplomatique, octubre, Santiago, 2007.
- Clark, Burton  
“Creando Universidades emprendedoras”, en Revista Valenciana de Estudios Autonómicos, 21, Valencia, 1998.
- El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen/UAM-A, 1983.

Del Castillo, Gloria	Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA. Ed. ANUIES, México, 2005.
De Luxan, J. M.	Política y Reforma Universitaria, Barcelona, Cedecs, 1998.
De Miguel, Mario	“Evaluación Institucional versus Acreditación en la Enseñanza Superior”. En Revista, Contextos Educativos, 6-7, 2003-2004. Edición electrónica, Dialnet.
Dirección del Trabajo, Gobierno de Chile	Flexibilidad Laboral en Chile, Santiago, Ed. Dirección del Trabajo, Cuaderno N° 22, 2004.
División de Educación Superior (DIVESUP)	Informe Universidades Chilenas, Santiago, 2008.
Donoso, Roberto	Mito y Educación. Impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, Ed. Espacio, 1999.
Dooner, Cecilia; Guevara, Mario; Lagos, Felipe y Mena, Paula	“La voz de los usuarios. Reclamos contra las instituciones de educación superior”. En Revista Calidad en la Educación, N° 25, Santiago, 2006.
Eснаоla, Graciela	“Nuevas tecnologías ¿Nuevos modos de subjetividad?”. En la subjetividad del riesgo. Tapia, Buenos Aires, 2004.
Estebaranz, Araceli	Didáctica e innovación curricular., España, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1994.
Etzkowitz, H.	“The future of the and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial” Research policy, 29 (2), 2000.
Fernández, Francisco	Sociología de la Educación, Madrid, Ed. Pearson Prentice Hall, 2003.
Fernández, Enrique	“Perspectivas de futuro de las universidades privadas fundadas con posterioridad a 1980”. En J.J. Brunner y C. Peña (editores). Reforma de la Educación Superior. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.
Fernández de Lucio, Ignacio y otros	“Una visión Crítica de las relaciones Universidad_Empresa: EL papel de las estructuras de interrelación”, Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento INGENIO, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2000.

- Ferraté, Gabriel “Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad” en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- Flecha, Ramón y Tortajada, Lolanda “Retos y salidas educativas en la entrada del siglo”, en Inberón, Francisco (Coord.) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, Barcelona, Biblioteca Aula, 2002.
- Flick, U. Introducción a la Investigación Cualitativa, Ed. Morata, Madrid, 2004.
- Freitag, Michel El naufragio de la universidad. Ed. Pomares, Barcelona, 2004.
- Gajardo, Tatiana “Educación privada vs. Educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria”, en Gentili y Levy (Compiladores) Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- García, Néstor Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Ed. Grijalbo, México, 1995.
- García, Carmen Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior, en Mollis Marcela (comp.) Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?, La cosmética del poder financiero, CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- García, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Fernando. Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza editorial, Madrid, 1992.
- Garretón, Manuel A. La sociedad en que viviremos. Ed. LOM, Santiago, 2000.
- Gené, Anna “¿Educar en la Universidad?”, en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- Gentili, Pablo y Levy, Bettina Espacio Público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Ed. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Giddens, Anthony La Tercera Vía y sus Críticos, Madrid, Ed. Taurus, 2001.
- Gimeno, Sacristán, José “La Educación que tenemos, la educación que queremos”, en Inberón, Francisco (Coord.) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, Barcelona, Biblioteca Aula, 2002.

- Gisbert, Mercé “El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. En Cebrián, M. y otros: Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. ICE/Universidad de Málaga, 1997.
- González, Ignacio “Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de educación superior”, en Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 10, Vol 4, 2006.
- González, Luís Eduardo “El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina”, CINDA-ESALC/UNESCO, Boletín Informativo CINDA N° 108, Santiago, Julio, 2005.
- González, Carmen “Contexto universitario para el desarrollo de un proceso de incubación de empresas de base tecnológica”, en en CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) Gestión y Desarrollo Tecnológicos: Rol de la Universidad Latinoamericana, Santiago, Ed. CINDA, 1994.
- Gripp, Helga “Niklas Luhmann ¿cómo que consiste el principio teórico sustentado en la diferencia?”, en Torres Nafarrate, Javier, Luhmann: La política como sistema, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Hannan, Andrew y Silver, Harold La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Ed. Nancea, Madrid, 2006.
- Hargreaves, Andy Enseñar en la sociedad del conocimiento. Ed. Octaedro, Barcelona, 2003.
- Hernández, Roberto Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw-Hill, México, 2003.
- Hopkin, A. “Frame factor and quality assurance agency in an embryonic higher education system”. Quality in higher education, Vol.10, N°3, 2004.
- Hill, David “An Institucional Perspectiva on higher education policy: The case of academia quality assurance”. En J. Smart (Ed.) Higher Education: Handbook of theory and Research.Vol. XVII, 2003.
- Iacovidou, Melpo; Gibbs, Paul y Zopiatis, Anastasios “An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case a Cypriot Higher Education Institution”, Quality in Higher Education, Vol. 15, N°2, 2009.
- Imbernón, Francisco (coord.) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona Ed. Graó, 2002.

Inga, Martín y Silva David	“La evaluación y Acreditación en las nuevas leyes de educación superior en América Latina”, Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria UNMSM, Lima, 2005.
Israel, Ricardo	Educación, Ciencia y Tecnología, Reflexiones de Fin de Milenio, Santiago, Ed. LOM, 1998.
Izuzquiza, Ignacio	La Sociedad sin Hombres, Anthropos, Barcelona, 1990.
Inbernón, Francisco (Coord.)	La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, Barcelona, Biblioteca Aula, 2002.
Jarvis, Meter	Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global, Ed. Nancea, Madrid, 2006.
Jordens, Zoe y Zepke, Nick	“A network approach to currículo quality assessment”, Quality in higher education, Vol.15, N°3, 2009.
Kivinen, Osmo y Rinne, Risto	“Cómo dirigir las corrientes estudiantiles y la educación superior: el dolor de cabeza del ministro de educación finlandés”, en Neave, Guy y Van Vught, Frans, Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.
Kerlinger, Fred	Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales, Ed. Mc Graw Hill, México, 2001.
Kjersdam, Finn	“La innovación en la enseñanza universitaria” en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
Krotsch Pedro	Educación Superior y Reformas Comparadas, Ed. Universidad Nacional de Quilmas, Cuadernos Universitarios, N°6, Buenos Aires, 2003.
Landoni, Pablo y Romero, Carlos	“Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: Comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay”. Revista Calidad de la Educación N° 25, Santiago, 2006.
Lapiedra, Ramón	“Planes de estudio, formación y necesidades sociales” en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
Larraín, Jorge	¿América Latina Moderna?, Globalización e Identidad, Santiago, Ed. LOM, 2005.
Lavados, Iván	Reflexiones sobre Ciencia, Universidad y Sociedad, Santiago, Ed. CPU, 1990.

- Lavados, Iván “Visión histórica de la relación en América Latina”, en CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) Gestión y Desarrollo Tecnológicos: Rol de la Universidad Latinoamericana, Santiago, Ed. CINDA, 1994.
- Lash, Scout y Urry, John Economías de Signos y Espacio. Sobre el Capitalismo de la Posorganización, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1998.
- Lechner, Norberg “Tres Formas de Organización Social”, Santiago, *Revista de la CEPAL*, 1997.
- Lémez, Rodolfo La acreditación de la Educación superior en Uruguay. Documento de trabajo, UNESCO- IESALC, Montevideo, 2002.
- López. Francisco “El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe”, en Mollis, Marcela. Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?. Ed. CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Luhmann, Niklas Sociedad y Sistema : La Ambición de la Teoría, Barcelona, Editorial PAIDOS, España, 1990.
- Sistemas Sociales: Lineamientos. Para una Teoría General, México, Editorial Alianza, 1991.
- Sociología del Riesgo, México, Universidad Iberoamericana, 1992.
- Teoría de la Sociedad y Pedagogía, Barcelona, Ed. Paidós, 1996.
- Confianza, Universidad Iberoamericana, Barcelona Anthropos, 1996.
- Organización y Decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo, Barcelona, Ed. Anthropos, 1997.
- Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia, Valladolid, Ed. Trotta, 1998.
- Sociedad de la sociedad, México, Ed. Herder, 2007.
- Luhmann, N.; De Georgi R., Teoría de la Sociedad, México Universidad Iberoamericana, 1993.
- Naidorf, Judith “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”, en Gentili y Levy (Compiladores) Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

- Navas, Alejandro  
Apuntes para una biografía intelectual, En Revista Anthropos “Niklas Luhmann Hacia una teoría científica de la sociedad” N° 173/174, Barcelona, 1997.
- Neave, Guy y  
Van Vught, Frans  
Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.
- Nilsson, K. y  
Wahlén, S.  
“Institucional response to the swedish model of quality assurance”. Quality in Higher Educación, Vol. 6, N°1, 2000.
- Marqués, Pere  
“Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones”, Textos electrónicos Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología Aplicada, 2008.  
<http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- Marquina, Mónica  
“La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Un estudio comparativo de seis casos nacionales.  
[www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf](http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf)
- Martínez, Carlos  
“Vinculación Universidad-Sector Externo: Conceptos, modelos, tendencias, desafíos y nuevas formas de vinculación”, en CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) Gestión y Desarrollo Tecnológicos: Rol de la Universidad Latinoamericana, Santiago, Ed. CINDA, 1994.
- Mascareño, Aldo  
Diferenciación Funcional en América Latina: Los contornos de una sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación”, Revista Persona y Sociedad, Santiago, abril, 2000.
- Masjuan, Joseph y  
Troyano, Helena  
“Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: EL caso de una Universidad catalana”. En Revista Calidad de la Educación, N°31, Santiago, 2009.
- Martin, Micaela y  
Rouhiainen, Paula  
“Estudio de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: Tan similares para tan diferentes. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá, 2002.
- Mason, R.  
Models of Online Courses. ALN Magazine 2(2),1998.  
[http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2\\_issue2/masonfinal.html](http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/masonfinal.html)
- Mason,R. y Kaye,T.  
Toward a New Paradigm for Distance Education. En Harasim,L. (Ed.): Online education. Perspectives on a New Environment. Preager, New York, 1990.

- Mateo, Joan “Los nuevos retos de la educación superior”, en Revista Fuentes N° 2, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2001.  
[www.revistafuentes.org](http://www.revistafuentes.org)
- Mertova, Patrice y Webster, Len “The academia voice in English and Czech higher education quality”, Quality Assurance in education, An International Perspective, Vol. 17, N°2, 2009.
- Meller, Alan, y Meller, Patricio Los Dilemas de la Educación Superior. Ed. Taurus, Santiago, 2007.
- Messner, D. (1995) Die Netzwerkgesellschaft, Colonia, Weltforum Verla, citado por Lechner, Op. Cit., 1997.
- Mestres, J. Instrumentos para la revisión del sistema de evaluar a los alumnos. En Gairín, J. y Darder, P. (Coord). Estrategias e instrumentos para la gestión educativa, Praxis, Barcelona, 1995.
- Ministerio de Educación Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Diario Oficial, Santiago, 17 de noviembre de 2007.
- Miranda, Chistian “Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente: un debate pendiente en Chile”, Revista Estudios Pedagógicos, XXXIII, N° 1, Valdivia, 2007.
- Mollis, Marcela Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?. Ed. CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Monckeberg, María O. La privatización de las universidades: Una historia de dinero, poder e influencia. Ed. Copa rota, Santiago, 2005.
- El negocio de las universidades en Chile. Ed. Debate, Santiago, 2007.
- Montes, Fernando “Experiencia de Licenciamiento de la Universidad Alberto Hurtado con el Consejo Superior de Educación”. EN revista Calidad en la Educación, N° 21, Santiago, 2004.
- Mora, Arturo “Impacto de los procesos de acreditación en la Universidad de Concepción”. En Revista Calidad en la Educación, N° 24, Santiago, 2006.
- Mora, José-Ginés y Fernández Norberto (Coordinadores) Educación Superior, Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad. Proyecto ALFA-ACRO, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, 2005.

- Moran, L. y Myringer, B. Flexible learning and university change. In Harry, K. (ed.): Higher Education Through Open and Distance Learning. London: Routledge, 1999.
- Morandé, Pedro Cultura y modernización en América Latina. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1984.
- Morin Edgar Sobre la reforma de la Universidad. En Porta Jaime y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- Morin, J. y Seurat, R. Gestión de los Recursos Tecnológicos. Cotec, Madrid, 1998.
- OECD Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf>
- Osgood, C.E.; Suci, G.J. y Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana IL: University of Illinois Press, 1957.
- Paulus, Nelson “Las Universidades desde la teoría de los sistemas sociales”, En Rev. Calidad en la Educación, Consejo Superior de Educación CSE, N° 25, semestre II, Santiago, 2006.
- Pedreño, Andrés La universidad en la sociedad del siglo XXI. Fundación Santander central hispano, Madrid, 2001.
- Perellón, Juan, F. “Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior”, Revista Papers, N° 76, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2005.
- Pérez, Carlota La Reforma Educativa ante el cambio de paradigma, Ed. EUREKA-Universidad Católica Andrés Bello, 2000.
- Pérez Juste, R., López, F. Peralta, M.D. y Municio, P. Hacia una evaluación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación, Nancea, Madrid, 2000.
- Pérez, Garcías, A. Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior. En SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coord): Didáctica y Tecnología Educativa para una universidad en un mundo digital. Imprenta Universitaria. Universidad de Panamá, 2002.
- Perinat, Adolfo Conocimiento y Educación Superior, Nuevos Horizontes para la Universidad del Siglo XXI, Barcelona, Ed. Paidós, 2004.
- Peña, Carlos “¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las facultades al capitalismo académico”, En Brunner, J.J. y Peña Carlos (Editores), Reforma de la educación superior, Universidad Diego Portales, Santiago, 2008.

PNUD	Informe de Desarrollo Humano, Las Paradojas de la Modernización. Santiago, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.
Pires, S. y Lemaitre, M.J.	“Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y El Caribe, en CRES Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior – CRES, IESALC- UNESCO, Caracas, 2008.
Pons, Juan de Pablos	“La tecnología educativa en el marco de la sociedad de la información”. Revista Electrónica fuentes número 4, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2003.
Popkewitz, Thomas	Sociología Política de las Reformas Educativas, Madrid, editorial Morata, 2000.
Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.)	La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
Putman, T. Elizabeth	“Tribal College an University Accreditation: A Comparative Study”. S/E, 2000.
Quintanilla, Miguel	“El reto de la calidad en las universidades”, en Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) La Universidad en el Cambio de Siglo, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
Rama, Claudio	La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.
Revelo, José	“Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y fomento de la calidad”, Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA, Cartagena, 2002.
Rivera, Felipe; Astudillo, Pablo y Fernández, Enrique	“Información y Toma de Decisiones: Oficinas de Análisis Institucional”, En Revista Calidad en la Educación, N° 30, Julio, Santiago, 2009.
Riveros, Luis	Mis visiones sobre Educación. Propuestas para un Debate, Santiago, Ed. Universitaria, 2002.
Rodríguez, Darío y Arnold, Marcelo	Sociedad y teoría de sistemas. Ed. Universitaria, Santiago, 1991.
Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo	Metodología de la Investigación Cualitativa, Ed. Aljibe, Málaga, 1999.

- Rodríguez, Emilio “Información y aseguramiento de la calidad de la educación superior”, En J.J. Brunner y C. Peña (editores). Reforma de la Educación Superior. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.
- Rodríguez, Roberto Educación Superior en el Mercado, Configuraciones emergentes y nuevos actores, CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Rodríguez, D.; Cereceda, L. y Worlmad, J. La participación en el proceso de modernización de reparticiones estatales en Chile. En Lucas Marín, A. y García A. (editores). Formación para la Participación Ciudadana. Las Organizaciones en el Siglo XXI, Lumen, Buenos Aires, 2001.
- Rojas, Miguel “La función intelectual de la Universidad: ¿una responsabilidad abandonada?, en Brovotto, Jorge y Rojas Miguel (eds), Universidad Iberoamericana, Globalización e Identidad, Madrid, Ed. CEXESI, Madrid, 1999.
- Román, Martiniano Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento, Santiago, Arrayán Editores, 2005.
- Ruiz, Pedro “La Universidad y los Poderes Públicos”, en Porta Jaime y Lladonosa Manuel (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- Ruiz, Olabuénaga, José Metodología de la Investigación Cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.
- Salinas, Jesús Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Revista Pensamiento Educativo, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1997.
- “Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipity y el foro de trabajo colaborativo”. Rev. Profesorado (Univ. de Granada), 2 (1). <http://www.uib.es/depart/gte/docente.html>, 1998
- “La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa.” Universidad de las Islas Baleares, 2000. <http://www.uninorte.eu.co/congresog10/conf/06-la-Integración-de-las-TIC-en-las-Instituciones.pdf>
- San Martín, Patricia “Hipertexto. Seis propuestas para este milenio”. Ed. La Crujía, Buenos Aires, 2005.

- Sarukhan, José “Misión de la Universidad en el desarrollo cultural y en la educación: El caso de América Latina”, en Porta Jaime y Lladonosa Manuel (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*, Madrid, Ed. Alianza, 1998.
- Sassen, Saskia *Los Espectros de la Globalización*, Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Sepúlveda, Cecilia “Primera Experiencia de Acreditación Institucional en la Universidad de Chile”. En *Revista Calidad en la Educación*, N° 21, Santiago, 2004.
- Scharager, Judith y Díaz, Rogelio “Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: La posición del par evaluador”. En *Revista Calidad en la Educación*, N° 26, Santiago, 2007.
- Schulte, P. “The entrepreneurial university: A strategy for in Development”. *Higher education in europe*, 28, (4), UNESCO-CEPES, EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION, 2004.
- Shuberoff, Óscar “La Universidad y los Retos del Nuevo Siglo”, en *La Universidad en la Sociedad del siglo XXI*, Jornadas sobre Iberoamérica y España, FCE y Fundación Santander Central Hispano, Madrid, 2001.
- Sierra Bravo, Restituto *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Ed. Paraninfo, Madrid, 1988.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry *Academia Capitalism*, John Hopkins Universiti Press, Baltimore, 1999.
- Strydom, J.; Zulu, N. y Murria, L. “Quality, culture and change”. *Quality in higher Educación*, Vol.10, N°3, 2004.
- Summers, Gene *Medición de actitudes*. Ed. Trillas, México, 1984.
- Taylor, Paul y Braddock, Richard “Internacional university ranking systems and ideal of university excelente” *Journal of higher education policy and management*, Vol.29, N°3, 2007.
- Taylor S. y Bogdan R. *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación Social*, ed Paidós, Madrid, 1986.
- Teichler, Ulrich “La República Federal de Alemania”, en en Neave, Guy y Van Vught, Frans, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

- Tenti, Emilio Universidad y Empresa, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1993.
- Tironi, Eugenio (Et. Als.) Cuánto y Cómo Cambiamos los Chilenos, Balance de una Década, Santiago, Instituto Nacional de Estadísticas, 2003.
- Tironi, Eugenio El Sueño Chileno, Santiago, Ed. Taurus, 2005.
- Tiffin, John y Lalita, Rajasingham En busca de la Clase Virtual, Barcelona, Ed. Paidós, 1997.
- Torres Nafarrate, Javier Luhmann: La política como sistema, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Toscazo, Ariel “Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONAU en las universidades argentinas, ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?, en Gentili y Levy (Compiladores) Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Tsui Chung Bing Sum, C. Quality in higher education: Policies and practices. A Hong Kong perspectiva. Intrudccion and Research Aprproach. The University of London, United Kingdom, 2002.
- Valles, Miguel Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis, Madrid, 2003.
- Vega, Roberto I. La gestión de la Universidad, Ed. Biblos, Buenos Aires, 2009.
- Villamil, Carol “Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980-2002. Una reflexión desde la evolución legislativa y jurisprudencial”, en Gentili y Levy (Compiladores) Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Vroejenstijn, T.A. Improvement and accountability: navigating between Silla and Caribdis. Jessica Kingsley Londres, 1995
- Wielemans, Willy y Vanderhoeven, Johan “La influencia del Mercado y la orientación política: la educación superior belga”, en Neave, Guy y Van Vught, Frans, Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.
- Zabalza, Miguel La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea Editores, 2002.

Zabalza, Miguel

Criterios didácticos para elaborar planes de estudio. En Evaluación y Desarrollo Profesional. III Jornadas de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria. Servicios de Publicaciones de la Universidad, 1993.

Zorrilla, Sergio y  
Dides, Claudia

Modernidad/Modernización: Universidad y Crisis, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 1996.

#### Artículos de Prensa

EL MERCURIO

“Publicidad universitaria: Planteles superiores se juegan “todo” antes de fin de año”, Santiago, viernes 23 de noviembre de 2007.

## ANEXO N°1

Pauta de Entrevista para Informantes Clave Estamento Directivo y Docente	
<b>Información General del Entrevistado</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sexo</li><li>• Edad</li><li>• Profesión</li><li>• Tiempo en la Universidad Actual</li><li>• Facultad o carrera en la que se desempeña</li><li>• Años de experiencia docente universitaria</li></ul>	
<b>Sociedad de la Información y Educación Universitaria</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Considera que las manifestaciones de la llamada sociedad de la información se encuentran presentes en nuestro país?</li><li>2. ¿De qué modo?</li><li>3. ¿Considera que su universidad ha introducido cambios o adaptaciones ante el desarrollo de la sociedad de la información? ¿Si han existido, cuáles son en los ámbitos relacionados con:  Los planes de estudio Los sistemas de enseñanza-aprendizaje Creación de nuevas carreras Creación o adaptación de cursos de postgrado o postítulos Administración Universitaria? Convenios y formación de redes?</li><li>4. ¿Cuáles son los principales factores que han favorecido dichas adaptaciones?</li><li>5. ¿Cuáles son los principales factores que han obstaculizado dichas adaptaciones?</li><li>6. ¿Considera que existen aspectos prioritarios de modificar en esta universidad respecto de los cambios que implica la sociedad de la información?</li></ol>	

## Acreditación Institucional

7. ¿Observa alguna relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria?
8. ¿Cuál es su visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional que se aplica a las universidades actualmente en Chile?
9. ¿Cuáles fueron las razones por las que su universidad decidió postular a la acreditación institucional?
10. ¿Cómo fue el proceso de autoevaluación institucional? ¿Cómo se implicaron los profesores, alumnos y funcionarios? ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltaría?
11. ¿Cómo fue la visita de los pares evaluadores?, ¿se preparó? ¿de qué forma?, ¿qué aspectos positivos y negativos de ella resaltaría?
12. ¿Qué le pareció el resultado obtenido por la universidad? ¿Cómo considera los fundamentos del informe de acuerdo emitido por la CNA?
13. ¿Qué impacto interno y externo considera usted que tuvo el resultado obtenido?
14. ¿Considera necesario introducir algún cambio en el sistema de acreditación actualmente vigente? ¿Por qué?

## Anexo N°2

### Pauta Grupos Focales Estudiantes

#### Información General de los Participantes (Ficha)

- Sexo
- Edad
- carrera
- Universidad

#### Sociedad de la Información y Educación Universitaria

Moderador: En esta sección le efectuaremos algunas consultas sobre La Sociedad de la información y su impacto en Chile y en las universidades.

1. ¿Considera que las manifestaciones de la llamada sociedad de la información se encuentran presentes en nuestro país?
2. ¿De qué modo?
3. ¿Considera que su universidad ha introducido cambios o adaptaciones ante el desarrollo de la sociedad de la información? ¿Si han existido, cuáles son en los ámbitos relacionados con:  
  
Los planes de estudio  
Los sistemas de enseñanza-aprendizaje  
Creación de nuevas carreras  
Creación o adaptación de cursos de postgrado o postítulos  
Administración Universitaria?  
Convenios y formación de redes?
4. ¿Cuáles son los principales factores que han favorecido dichas adaptaciones?
5. ¿Cuáles son los principales factores que han obstaculizado dichas adaptaciones?
6. ¿Considera que existen aspectos prioritarios de modificar en esta universidad respecto de los cambios que implica la sociedad de la información?

## Acreditación Institucional

Moderador: Ahora nos interesa consultarle sobre los procesos de **Acreditación Institucional** en la que ha participado su **Universidad**.

7. ¿Observa alguna relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria?
8. ¿Cuál es su visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional que se aplica a las universidades actualmente en Chile?
9. ¿Cuáles fueron las razones por las que su universidad decidió postular a la acreditación institucional?
10. ¿Cómo fue el proceso de autoevaluación institucional? ¿Cómo se implicaron los profesores, alumnos y funcionarios? ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltaría?
11. ¿Cómo fue la visita de los pares evaluadores?, ¿se preparó? ¿de qué forma?, ¿qué aspectos positivos y negativos de ella resaltaría?
12. ¿Qué le pareció el resultado obtenido por la universidad? ¿Cómo considera los fundamentos del informe de acuerdo emitido por la CNA?
13. ¿Qué impacto interno y externo considera usted que tuvo el resultado obtenido?
14. ¿Considera necesario introducir algún cambio en el sistema de acreditación actualmente vigente? ¿Por qué?

ANEXO N° 3  
Encuesta Definitiva

NOMBRE ENCUESTADOR:

I. INFORMACIÓN GENERAL

Universidad

Sexo

Edad

Profesión/Actividad

Tiempo en la universidad actual

Años de experiencia docente (*solo a profesores*)

Área o carrera a la que pertenece

I. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En esta sección le efectuaremos algunas consultas sobre La Sociedad de la información y su impacto en Chile y en las universidades.

- 1) ¿Considera que las manifestaciones y/o alcances de la llamada sociedad de la información se encuentra presente en nuestro país?
  - a) Si
  - b) No
  - c) Sólo en algunos aspectos de nuestra sociedad
  
- 2) Si tuviera que definir el grado de conocimiento que usted posee respecto a la sociedad de la información diría:
  - a) Conozco bien el tema y considero que estoy bien informado.
  - b) Creo saber algo del tema pero no me encuentro completamente informado.
  - c) Me encuentro desinformado y por tanto no conozco el asunto.
  
- 3) ¿De qué modo cree que la llamada sociedad de la información se encuentra presente en nuestro país?

---

---

- 4) Los cambios que ésta universidad ha implementado producto de la sociedad de la información en los siguientes ámbitos usted los calificaría como: marque con una X

	Grandes cambios	Cambios moderados	Pequeños cambios	Sin cambios	No Sabe
Planes de estudio					
Formas o sistemas de enseñanza aprendizaje					
Creación de nuevas carreras					
Creación o adaptación de cursos de posgrado o postítulo					
Administración universitaria					
Convenios y formación de redes					
Tecnologías de la información (recursos computacionales)					

Otros cambios: \_\_\_\_\_

- 5) Según su parecer ordene los 2 PRINCIPALES FACTORES que han favorecido la adaptación de su universidad a la sociedad de la información. (Señale 2 y ordénelas por orden de prioridad: 1º lugar y 2º lugar)

	Preferencia
Modificación de las estructuras universitarias	
Programas de innovación docente y administrativa	
Cuerpo administrativo	
Interacciones con la comunidad educativa	
La Incorporación de Recursos tecnológicos	
Programas de cooperación científica con empresas	
La acción de las autoridades de la universidad	
El Cuerpo docente	
Los Programas con otras universidades del mundo	
Los propios Alumnos	
Demandas del mercado	
Otro: ¿Cuál?	

6) Según su parecer ordene los 2 principales factores que han OBSTACULIZADO la adaptación de su universidad a la sociedad de la información.

(Señale 2 y ordénelas por orden de prioridad: 1º lugar y 2º lugar)

	Preferencia
El cuerpo administrativo	
El cuerpo docente	
La acción de las autoridades de la universidad	
Los Alumnos	
La escasez de recursos	
La estructura universitaria	
Falta de interacción con la comunidad académica	
Falta de programas con otras universidades del mundo	
Falta de innovación	
Falta de programas de cooperación científica	
Otro: ¿Cuál?	

7) Cuáles de los siguientes aspectos considera que esta universidad DEBERIA MODIFICAR teniendo en cuenta la sociedad de la información.

(Señale 2 y ordénelas por orden de prioridad: 1º lugar y 2º lugar).

	Preferencia
El modelo enseñanza aprendizaje	
El cuerpo docente	
Los planes de estudio	
Los cursos de postgrado o postítulo	
La administración universitaria	
El tipo de alumno que ingresa	
Los recursos tecnológicos	
Programas con otras universidades del mundo	
Convenios y programas con empresas	
Mayor capacitación e información	
Otros, especifique:	

8) Marque con una X el adjetivo que más represente su opinión sobre la sociedad de la información

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Buena								Mala
Cercana								Lejana
Productiva								Improductiva
Útil								Inútil
Importante								Insignificante
Dinámica								Estática
Simple								Compleja
Genera certidumbre								Genera incertidumbre
Cooperativa								Competitiva

9) ¿Conoce la llamada “Declaración de Bolonia?” Si\_\_ No\_\_

10) ¿Considera que existe alguna relación entre las manifestaciones de la sociedad de la información y el sistema de acreditación universitario?

Si

¿De qué forma? :

.....

.....

No

## II. Acreditación Institucional

Ahora nos interesa consultarle sobre los procesos de **Acreditación Institucional** en la que ha participado su **Universidad**.

11) **Cuál es su visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional que se aplica actualmente a las universidades en Chile?**

### SISTEMA DE ACREDITACION INSTITUCIONAL

Bueno								Malo
Justo								Injusto
Transparente								No transparente
Útil								Inútil
Rápido								Lento
Profundo								Superficial
Serio								No serio
Necesario								Innecesario
Imparcial								Parcial

12) **Que evaluación de 1 a 7, pondría al Sistema de Acreditación que se aplica actualmente:**

13) **¿Cuál fue la principal razón por la que su universidad decidió postular a la acreditación institucional?**

- Para aumentar el número de alumnos
- Para mejorar la calidad de sus procesos
- Para cumplir con las exigencias de la ley
- Para ser más competitivos en el mercado
- Para poder postular a créditos con aval del Estado
- Otro ¿Cuál? .....
- No sabe

14) ¿Sabe usted en qué áreas de acreditación postuló su Universidad?

Si  No

15) ¿Usted supo del proceso de AUTOEVALUACION durante la acreditación de su universidad?

SI

NO  (*Pasar a pregunta n° 19*)

16) ¿Cuál es su opinión de la participación de los profesores, alumnos y funcionarios durante la AUTOEVALUACIÓN?

PARTICIPACIÓN	ALTA	MEDIANA	BAJA	NO HUBO	NO SABE
PROFESORES					
ALUMNOS					
FUNCIONARIOS					

17) Cómo fue la visita de pares evaluadores en cuanto a:

Visita de Pares	ALTO	MEDIANO	BAJO	NO HUBO	NO SABE
Nivel de preparación de la visita por parte de las autoridades					
Nivel de compromiso de los profesores					
Nivel de compromiso de los alumnos					
Nivel de Compromiso de los Funcionarios					

18) ¿Respecto del resultado obtenido por la universidad, usted?

	SI	NO
Sabe el resultado final obtenido		
Fue informado por las autoridades de la universidad		
Buscó información adicional en otros medios (Prensa, páginas web, etc)		
Leyó el informe final de CNA		

19) ¿Cómo calificaría SU INTERES personal en el proceso de acreditación de su universidad?

MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO	INDIFERENCIA

20) ¿Qué le pareció el resultado obtenido por su universidad en el proceso de acreditación?

MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	MUY MALO	NO SABE

21) Una vez que se conoció el resultado del proceso de acreditación, ¿Cómo calificaría usted el impacto que tuvo en la Universidad?

MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO	INDIFERENCIA

22) Respeto del Sistema de Acreditación aplicado considera necesario:

- Introducir profundos cambios al sistema de acreditación Institucional que se aplica
- Incorporar algunos ajustes al sistema
- El sistema funciona bien y no requiere cambios
- No sabe

23) ¿Qué cambios considera más importantes de efectuar al Sistema de Acreditación Actual?

(Señale 2 y ordénelas por orden de prioridad: 1º lugar y 2º lugar).

	Preferencia
Mayor acceso en la información	
Evaluación de otros aspectos más académicos	
Mayor fiscalización	
Mayor diversidad de los pares evaluadores	
Más transparencia de todos los procesos	
Aumento de los niveles de exigencia	
Modificación de procedimientos burocráticos	
Ningún cambio está bien así	

**Anexo N°4**  
**Categorías y Códigos de la Información Cualitativa**

**MATRIZ DE DATOS CUALITATIVOS ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES**  
**SEGÚN CRITERIO TEMÁTICO**

UNIDADES DE REGISTRO (párrafos)	CODIGO
1. Manifestaciones de la sociedad de la información en Chile	MSICH
2. Adaptaciones de la universidad ante el desarrollo de la sociedad de la información En Los planes de estudio Los sistemas de enseñanza-aprendizaje Creación de nuevas carreras Creación o adaptación de cursos de postgrado o postítulos Administración Universitaria Convenios y formación de redes, etc.	AUDSI
3. Factores que han favorecido la adaptación de la universidad	FFASI
4. Factores que han obstaculizado las adaptaciones de la universidad	FOASI
5. Aspectos prioritarios de modificar en la universidad respecto de la sociedad de la información	APMUSI
6. Relación entre la sociedad de la información y el desarrollo de los sistemas de acreditación universitaria	RSISAU
7. Visión respecto del Sistema de Acreditación Institucional en Chile	VSAI
8. Razones por las que la universidad postuló a la acreditación institucional	RUPAI
9. Proceso de autoevaluación institucional implicación de los profesorado, alumnado y funcionarios/as	PAIIA
10. Consideración sobre visita de los pares evaluadores	CVPE
11. Consideración sobre el resultado obtenido	CRO
12. Consideración sobre informe emitido por la CNA	CICNA
13. Impacto que tuvo el resultado obtenido (interno y externo)	IIRO
14. Cambios que deben efectuarse al sistema de acreditación Institucional	CDESAI