



**Universidad Mayor**  
**Doctorado en Políticas Públicas**

**Configuración e impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación técnica superior en Chile.**

**Autor: Aguiar Otoniel<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación (Universidad de Carabobo, 2008); Magíster en Investigación Educativa (Universidad de Carabobo, 2015); Candidato a Doctor en Políticas Públicas (Universidad Mayor, 2019).

Correo: [tsade.aguiar@mayor.cl](mailto:tsade.aguiar@mayor.cl)

Teléfono: (+56) 933393264

## **Resumen**

En la actualidad existe un creciente interés por la educación técnica debido a la relación que tiene esta modalidad de estudios con el desarrollo productivo de los países. Esto ha derivado en demandas por una Educación Técnica de calidad que permita afrontar los retos que presenta el desarrollo tecnológico y el capital basado en el conocimiento. El presente estudio, a través de un diseño de investigación mixta buscará contribuir, por un lado, en el debate teórico sobre el poder explicativo de las teorías de Difusión, Economía Política: Poder Empresarial y Capacidad Estatal, haciendo uso de la metodología análisis de congruencia enfocado en el caso de la implementación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica en Chile. Este acercamiento permitirá estudiar los mecanismos causales que dieron origen a dicha política. Por otro lado, haciendo uso de los datos de las Encuestas CASEN 1990-2017 y a través de un modelo de Diferencia en Diferencia, se determinará el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Finalmente, los hallazgos buscarán ser un aporte tanto al debate teórico como a evidencia que contribuya al mejoramiento de las políticas orientadas a promover la calidad de la educación técnica.

<b>CONTENIDO</b>		Pág. N°
1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ESTADO DEL ARTE.....	5
1.1	Introducción.....	5
1.2	Panorama de la Calidad de la Educación Técnica.....	6
1.3	Antecedentes de Marcos de Cualificaciones.....	8
1.3.1	Antecedentes de Marcos de Cualificaciones en Chile.....	9
1.4	Enfoques teóricos para entender la implementación de Marcos de Cualificaciones.....	10
2	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	12
2.1	Objetivo general.....	12
2.1.1	Objetivos Específicos .....	12
2.2	Hipótesis .....	12
2.2.1	2.2.1 Hipótesis General.....	12
2.2.2	2.2.2 Hipótesis Específicas .....	12
3	METODOLOGÍA .....	13
3.1	Componente Cualitativo.....	13
3.1.1	Datos Cualitativos .....	15
3.2	Componente Cuantitativo.....	15
3.2.1	Datos Cuantitativos.....	16
4	POTENCIAL IMPACTO Y NOVEDAD CIENTÍFICA DEL ESTUDIO.....	17
5	CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	17
5.1	Participación y confidencialidad .....	18
5.2	Beneficios potenciales .....	18
5.3	Productos esperados y plan de difusión .....	18
6	REFERENCIAS .....	19
7	ANEXOS .....	24

**LISTA DE TABLAS****Pág. N°**

<b>Tabla N° 1</b>	Áreas mínimas u obligatorias para la Acreditación Institucional de IPs y CFTs .....	<b>7</b>
<b>Tabla N° 2</b>	Matriz de proposiciones únicas y manifestaciones observables.....	<b>14</b>

**LISTA DE GRÁFICOS****Pág. N°**

<b>Gráfico N° 1</b>	Distribución de Casos.....	<b>13</b>
<b>Gráfico N° 2</b>	Tendencias Paralelas.....	<b>17</b>

# 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ESTADO DEL ARTE

## 1.1 Introducción

En el actual escenario global, de constante desarrollo tecnológico pero de acelerado envejecimiento de la población se prevé una disminución del PIB mundial debido a una fuerza laboral escasa y envejecida (Braconier & Westmore, 2014), por lo tanto se requieren políticas que respondan a la necesidad de capacitación para satisfacer las demandas laborales (Portes, 1997) e influyan en la dirección de la tecnología y en la distribución del ingreso (Atkinson, 2015).

La educación técnica juega un papel importante en el escenario descrito debido el impacto que esta tiene en el crecimiento económico, la distribución de ingresos y el desarrollo de los países (OCDE, 1994; Arrollo & Valenzuela, 2018) sin embargo en América Latina, existen problemas crónicos en la cantidad y calidad de la educación (Bogliaccini & Madariaga, 2020, pág. 9), especialmente en la modalidad técnica profesional ya que tradicionalmente ha sido desmejorada para ser extendida a una proporción más amplia de la población entendiéndose como una alternativa de menor calidad para la población pobre y con problemas de empleabilidad (Bogliaccini & Madariaga, 2018, pág. 291).

En Chile, las políticas liberales implementadas en la década de los 80, conformaron un modelo de educación superior orientado al mercado trayendo como consecuencia una diversificación de la oferta académica originando grandes diferencias en la calidad de los programas de estudio (Kri Amar, 2016). En este contexto, las políticas de aseguramiento de la calidad educativa han sido introducidas como mecanismos de regulación de un mercado masificado y heterogéneo (Cancino & Schmal, 2014).

El proceso de acreditación institucional, como parte de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior que abarca tanto universidades como Institutos profesionales (IPs) y Centros de Formación Técnica (CFTs), dio origen a múltiples irregularidades e incentivos perversos (Maillet & Dávila, 2018, pág. 4) como la entrega de años de acreditación en función del prestigio institucional y no entorno al trabajo de aseguramiento de la calidad (Venables & Gaste, 2014, pág. 77). Promovió la profesionalización en la gestión de los procesos de acreditación dentro de las instituciones de educación superior (Scharager & Rodríguez, 2019), lo que demuestra que los procesos de aseguramiento de la calidad educativa se encuentran más cercanos a la promoción de lo económico (financiamiento) que de una promoción de la calidad educativa (Torres, 2012), perjudicando a los estudiantes y su futura inserción laboral (Rodríguez, Gaete, Pedraja, & Araneda, 2015).

Estas irregularidades en el sistema de aseguramiento de la calidad de un sistema de educación superior masificado pero desarticulado, especialmente en la modalidad técnico profesional (Sevilla, Farias, & Weintraub, 2014) sería una de las causas para la baja productividad de las empresas del país (OCDE, 2013) ya que los jóvenes que ingresan al mercado laboral no cuentan con las destrezas que demanda el país, lo que hace suponer fallas en el sistema educativo (Bassi, Urzúa, & Vargas, 2012).

Esta situación ha generado la necesidad de organizar mejor la oferta de títulos y grados ofrecidos dentro del territorio nacional (Mecesup, Bicentenario, 2009), derivándose en

iniciativas como la propuesta del desarrollo de un marco de cualificaciones (Lemaitre, 2010). Dicha propuesta se materializa a través de la Ley 21091<sup>2</sup> en el año 2019.

Por lo descrito y dada la importancia que tiene la Educación Técnica (ET) en el desarrollo productivo del país y la necesidad de los Estados en dar respuesta a las demandas de mano de obra calificada (Días Sobrinho, 2007) se hace necesario preguntarse: ¿Cuáles son los factores que explican la implementación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica en Chile? ¿Las teorías de Difusión, Poder Empresarial y Capacidad Estatal proporcionan explicaciones competitivas o complementarias para entender la implementación de un MC para la ET en Chile? ¿Cuál es el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de Institutos de Educación Técnica Superior?

## 1.2 Panorama de la Calidad de la Educación Técnica

En la actualidad, si bien la calidad de la educación ha estado presente en investigaciones (véase Card & Krueger 1994) y en los debates de políticas, el interés por una educación técnica de calidad ha sido más palpable en la última década a través de distintos organismos, documentos e informes (por ejemplo: OCDE, 2010; Unesco, 2012; Unesco, 2014; Unesco 2016, entre otros).

La relación entre las habilidades con el ingreso individual, los avances en productividad, el crecimiento económico, la distribución de los ingresos y el bienestar (OCDE, 1994) justifica la importancia que juega la calidad de la formación en todos sus niveles y modalidades. Esto es de especial relevancia en la ET, debido al alto impacto en el desarrollo productivo de los países (Arrollo & Valenzuela, 2018; Bucarey & Urzúa, 2013; Arias et al, 2015).

En Chile, la calidad de la educación puede cuestionarse a la luz de los resultados en las pruebas Inicia<sup>3</sup>, PIAAC<sup>4</sup> y PISA<sup>5</sup>. En las dos últimas pruebas señaladas, el país obtuvo puntajes por debajo de la media de los demás países participantes (OCDE, 2016). Los resultados obtenidos en estas pruebas revelan fallas claves en términos de la calidad en la formación del país (Arrollo & Valenzuela, 2018; Arrollo & Pacheco 2018).

La problemática sobre la calidad de la Educación Técnica es amplia, compleja y supone múltiples abordajes (Lemaitre, 2010). Por una parte, la definición de “Calidad Educativa” es difícil de precisar, incluso en estudios que la abordan (Colella & Díaz, 2015). Esta dificultad para conceptualizarla guarda relación con las distintas maneras de comprender la educación, tanto en su función histórica como en relación con el modelo educativo y productivo (Bürgi & Peralta, 2011).

---

<sup>2</sup> Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idParte=&idVersion=2019-11-21>

<sup>3</sup> <http://educacion2020.cl/documentos/resultados-prueba-inicia/>

<sup>4</sup> La prueba PIAAC es una evaluación internacional de competencias en adultos que se ha realizado hasta ahora en 40 países. Esta evaluación mide las competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo necesarias para que los individuos participen con éxito en la sociedad y que la economía prospere. Disponible en: <http://www.oecd.org/skills/Evaluaciones-de-competencias/>

<sup>5</sup> La prueba PISA es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen sus conocimientos y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>

Por otro lado la ausencia de mecanismos de articulación entre el nivel secundario con el terciario (Sevilla et al, 2014; Sepúlveda, 2016) sumado a las falencias en la pertinencia de la formación técnica respecto a las demandas del mundo laboral (Arias et al, 2015), las irregularidades descritas en los procesos de acreditación institucional y el rendimiento en las pruebas estandarizadas hace necesario cuestionar el alcance de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en la educación técnica superior.

En este sentido, el aseguramiento de la calidad educativa de la educación superior en Chile está a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual, bajo los aspectos definidos por la Ley 21091<sup>6</sup> (2019), contempla las pautas de evaluación para la acreditación institucional de los Centros de Formación Técnica<sup>7</sup> (CFTs) e Institutos Profesionales<sup>8</sup>(IPs). El proceso de acreditación tiene como función verificar y promover la calidad de las universidades, los IPs y CFTs. Aunque la CNA no define un concepto de calidad educativa de la ETS, pretende verificarla y promoverla a través de la evaluación, obligatoria<sup>9</sup>, de las áreas de gestión institucional y de docencia de pregrado ofrecida por las Instituciones de Educación Técnica Superior (IETS).

Al examinar las áreas obligatorias contempladas en el proceso de acreditación institucional señalado por la CNA, se observa que cada una de dichas áreas están constituidas por dimensiones y criterios que consideran los factores de insumo y de relevancia (véase: Colella & Díaz, 2015; Delgado, 2014) por lo que la acreditación institucional podría señalar que los institutos de educación técnica profesional: IPs y CFTs, acreditados, garantizan a sus estudiantes: funcionamiento institucional y empleabilidad.

**Tabla N° 1.**  
**Áreas mínimas u obligatorias para la Acreditación Institucional de IPs y CFTs**

Áreas		
	Gestión Institucional	Docencia de pregrado
Dimensión	Planificación y desarrollo del proyecto institucional	Carreras
	Administración y recursos	Docentes
	Servicios orientados al estudiante	Resultados

■ Factores de insumo

■ Factores de relevancia

Elaboración propia basado en información de la CNA

<sup>6</sup> Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idParte=&idVersion=2019-11-21>

<sup>7</sup> Disponible en: <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guia%20para%20la%20autoevaluacion%CC%81n%20interna%20Centros%20de%20Formacion%20T%C3%B3cnica.pdf>

<sup>8</sup> Disponible en: [cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guia%20para%20la%20autoevaluacion%20interna%20Institutos%20Profesionales.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guia%20para%20la%20autoevaluacion%20interna%20Institutos%20Profesionales.pdf)

<sup>9</sup> Las instituciones, voluntariamente, podrán convenir con la CNA la incorporación del área adicional de vinculación con el medio.

Los factores de insumos tienen que ver con la formación del profesorado, de los alumnos y los materiales escolares. Por otro lado, para la Educación Técnica Profesional, los factores de relevancia yacen en la capacidad de dar respuesta a las necesidades del sector productivo de la región donde se ubican las universidades tecnológicas, y a los intereses de los estudiantes, permitiéndoles incorporarse al mercado laboral (Fabela-Cárdenas, 2014)

Como se describió, el proceso de acreditación institucional tiene un marcado énfasis en la evaluación de los factores de insumo. Esto junto a las críticas del proceso de acreditación permite estar interesados en explorar el impacto que ha tenido este mecanismo en la empleabilidad y los salarios de los egresados.

### **1.3 Antecedentes de Marcos de Cualificaciones**

El creciente envejecimiento de la población mundial y en especial de América Latina y el Caribe<sup>10</sup>, los altos niveles de inmigración (Tierney & Clarke, 2008) junto a la necesidad de diseñar un sistema de educación técnico-profesional estrechamente conectado con el sistema educativo y con el sistema productivo de un país (Blas & Planells, 2009), han sido algunas de las múltiples causas que han dado origen a la creciente adopción de Marcos de Cualificaciones en variados países del mundo.

Los Marcos de Cualificaciones (en adelante MC) son instrumentos que permiten desarrollar, organizar y reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas que son demandadas para desempeñarse en el mundo laboral, ordenándolas en niveles continuos y trazándolas sobre la base de descriptores previamente determinados (Solís, Castillo, & Undurraga, 2013). De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile, los MC son un instrumento de escala nacional o transnacional utilizado para organizar y reconocer aprendizajes, los que se distribuyen en una estructura gradual de niveles, en base a criterios previamente definidos por actores del sistema (Mineduc, s.f.).

A través de un MC se pueden estructurar las cualificaciones (reconocimiento formal de las aptitudes profesionales) existentes y aquellas que van surgiendo en determinado ámbito (nacional, regional, sectorial) permitiendo la comparabilidad e interconexiones entre las cualificaciones facilitando el progresar de un individuo de un nivel a otro, ya sea dentro de una misma ocupación o sector, o entre ocupaciones y sectores distintos (Billorou & Vargas, 2010)

Los MC además de organizar el proceso de aprendizaje facilitan a las personas la construcción de trayectorias educacionales que respondan a sus necesidades de formación y aprendizaje a lo largo de la vida (Hernández & Solís, 2015) y crean las bases para definir mejor los sistemas de formación (profesional y/o general) en los aspectos relacionados con su calidad, accesibilidad y reconocimiento, tanto oficial como en el mercado de trabajo, y tanto dentro como fuera del país (Bejornavold & Coles, 2008)

Varios son los países que han diseñado Marcos de Cualificaciones, entre los que se encuentra Australia, quien tuvo su primera versión de MC para el año 1995. Entre los países Latinoamericanos se encuentran: Chile, Colombia y República Dominicana quienes han iniciado la construcción de sus MC a mediados de la década de 2010 (Tuck, 2007). Si bien estas experiencias corresponden a Marcos Nacionales de Cualificaciones, existen otras

---

<sup>10</sup>Véase: <https://fiapam.org/america-latina-envejece-a-pasos-de-gigante/>



experiencias de los denominados Marcos Regionales de Cualificaciones, como es el caso del Marco Europeo de Cualificaciones (Reyes, 2015; Sellin, 2008).

A través de una decisión del Foro Mundial de la Formación Profesional 2012<sup>11</sup>, la Unesco, a partir del año 2013, ha estado investigando la viabilidad técnica y conceptual de establecer niveles de referencia para cualificaciones a escala mundial. En este contexto, contar con un marco nacional (o con submarcos conectados) significa una oportunidad para Chile, en términos de sumarse a la armonización con otros países y facilitar la movilidad de las personas. (Hernández & Solís. 2015).

### **1.3.1 Antecedentes de Marcos de Cualificaciones en Chile**

En cuanto al proceso de construcción de un MC en Chile, desde hace más de una década se han desarrollado distintas experiencias, que se pueden clasificar dentro de marcos parciales, entre las cuales destaca el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) desarrollado por universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el Programa ChileCalifica y los marcos del Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), el desarrollado para la industria de la minería por parte de la Fundación Chile (Solís et al. 2013) y el Marco para la Formación y Capacitación Laboral desarrollado en forma conjunta por SENCE y ChileValora. (Hernández & Solís. 2015).

Para el año 2007 las universidades del CRUCH, impulsadas por el Programa MECESUP, presentaron un proyecto al segundo concurso del Fondo de Innovación Académica (FIAC) con el objetivo de diseñar un marco de cualificaciones que articulara títulos y grados dentro del país, así como para vincularse con la formación educacional de otros países de Europa y EE.UU.

De acuerdo con la experiencia obtenida de programas como ChileCalifica se propuso la elaboración de una estrategia que tuvo como objetivo principal establecer las bases para la instalación de un sistema de formación permanente, reduciendo las brechas entre la educación y el trabajo tributando al desarrollo de un marco de cualificaciones. La implementación de esta nueva estrategia fue realizada dentro del sector minero, donde se establecieron los niveles y los respectivos descriptores para la educación técnica, desde oficio hasta técnica superior. (Solís et al. 2013).

Respecto a esta iniciativa, Solís et al (2013) exponen que los actores vinculados con esta experiencia que participaron en su investigación manifestaron que la misma “fue un diseño muy académico, desvinculado del sector productivo, sin participación efectiva y permanente de las empresas ni de sus trabajadores y sin vinculación real con el sector de la capacitación laboral. Todo ello implicó que el marco diseñado nunca tuvo una aplicación práctica y no fue apropiado ni usado por la industria” (p. 258).

Otro antecedente se encuentra en la elaboración del marco de cualificaciones para el sector de la minería, realizado por la Fundación Chile junto con el Consejo Minero (Consejo de Competencias Minero, 2013). Basados en el marco de cualificaciones australiano, esta iniciativa buscó solucionar la problemática de articulación entre la formación profesional y las demandas del sector productivo. Otra iniciativa llevada a cabo en el país fue la

---

<sup>11</sup> Véase: <https://www.oitcenterfor.org/evento/ii-foro-mundial-educaci%C3%B3n-profesional-tecnol%C3%B3gica>

desarrollada por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP, que consistió en la generación de una propuesta e implementación para el sector de administración y negocios.

Respecto a estas iniciativas que han ido allanando el terreno para la construcción de un marco de cualificaciones en Chile, existe el proceso de Certificación de Competencias Laborales, desarrollado en el marco de Chilevalora, el cual se materializa en un certificado que cuenta con legitimidad ante los diferentes actores de los sectores productivos, pero no necesariamente tiene validez en el ámbito de la educación formal. En el país, este proceso ha sido conceptualizado como Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) (Hernández & Solís. 2015).

Recientemente, con la publicación de la Ley 21091 en el año 2019, se plantea en su artículo quinto la implementación de un piloto de Marco de Cualificaciones asociado a la educación técnica, estando a cargo de su implementación el Ministerio de Educación. Lo anterior es un paso muy importante al permitir atender los objetivos fundamentales de: i) calidad y pertinencia, y ii) cobertura y equidad (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus, & Rucci, 2015).

#### **1.4 Enfoques teóricos para entender la implementación de Marcos de Cualificaciones.**

De acuerdo con Rueda (2009) los sistemas de cualificaciones han evolucionado en función tanto por presiones dadas por el desarrollo económico y la evolución tecnológica, como por presiones de orden social y cultural, presiones internacionales, presiones demográficas, problemas de los sistemas de Educación Técnica Profesional y del mercado del trabajo (pág.40). Dada la multiplicidad de factores que pueden causar la implementación o no de un MC para la ET, el presente estudio se apoya en una variedad de teorías que podrían explicar su adopción en Chile.

Para abordar el caso de estudio, se toman los planteamientos de la economía política, la cual, desde una perspectiva macro, analiza los intereses y las acciones colectivas que configuran el funcionamiento de la economía y explora la forma en que el sistema económico junto con otros ámbitos de la organización social interactúa en condiciones históricas concretas. (Beckert & Streeck, 2008, pág. 15). El diseño e implementación de un MC requiere de un esfuerzo tripartito donde el Estado, las Instituciones de Educación Superior y los empleadores participan a lo largo del proceso, por lo que es posible considerar la existencia de distintos intereses e influencias de los diferentes actores participantes (Hacker & Pierson, 2002).

Dentro del estudio de estas dinámicas, poco se ha abordado la participación empresarial en el desarrollo de políticas sociales, específicamente relacionadas con el campo educativo (Paster, 2015, pág. 10). El caso de estudio presentado representa una oportunidad valiosa para estudiar las dinámicas del poder empresarial (véase: Hacker & Pierson, 2002) representadas en dos grupos económicos directamente relacionados como lo son los Institutos de formación técnico profesional (IPs y CFTs) y los empleadores en Chile.

Adicionalmente, de la capacidad del Estado va a depender la factibilidad (véase: Campbell, 2002) de implementación de una política eficaz (véase: Evans & Wolfson, 1996). La literatura sobre las capacidades del Estado estudia el por qué, cuándo y cómo los Estados llevan a cabo ciertas políticas (Skocpol, 1995). Los estudios sobre las capacidades del Estado analizan a estos en relación con tipos concretos de entornos socioeconómicos y políticos que se encuentran poblados por actores que tienen intereses y recursos determinados (pág. 184).

Skocpol et al (1985) resalta que la “autonomía del Estado” no es un rasgo estructural fijo de los sistemas de gobierno, esta puede aparecer y desaparecer. Al igual que las crisis pueden precipitar la formulación de estrategias y políticas oficiales por parte de élites o administradores que de otro modo no podrían materializar sus posibilidades de acción autónoma; también estas *posibilidades estructurales* de acciones estatales autónomas cambian con el tiempo, a medida que las organizaciones de coerción y administración experimentan transformaciones, tanto internamente como en sus relaciones con los grupos sociales y con sectores representativos del gobierno (pág.20). Lo anterior llama a comprender el por qué se materializa la implementación del MC para la ET en 2019 y no antes.

Por otro lado, la teoría de difusión ha tomado protagonismo en los estudios de implementación de políticas bajo el supuesto de que tanto las ideas como las alternativas de políticas trascienden las fronteras de los países a través de las acciones y discursos de académicos, políticos, grupos de expertos y organizaciones internacionales (Béland, 2009, pág. 709). En este sentido, los supuestos de la difusión si bien están en competencia con las teorías antes descritas podría ser complementaria para determinar las causas de la configuración de políticas para el aseguramiento de la calidad de la ETS con iniciativas como el MC para la ET en Chile.

En relación con lo anterior, los porqués del creciente interés por los países de la región en la construcción de marcos de cualificaciones puede encontrarse en lo que Osorio (2015) denomina proceso de difusión. La autora, citando a Jordana, Levi-Faur y Fernández i Marín (2009), define al proceso de difusión como aquel donde la información de la adopción de políticas es comunicada a través de ciertos canales en el tiempo entre los miembros de un sistema social de una manera descoordinada donde las primeras adopciones de una innovación afectan la probabilidad de adopción entre quienes no lo han hecho. Las preguntas que motivan el enfoque de difusión de políticas buscan responder cuáles son las razones que explican la adopción de una innovación por parte de un Estado bajo el supuesto de que dicha decisión no responde a razones exclusivamente internas.

Un componente central del enfoque de difusión corresponde a los mecanismos a través de los cuales esta se desarrolla ya que el conocerlos permitirían dilucidar la relación causal en la adopción de políticas y poder conocer si estas se deben a competencias entre Estados, si se busca emular decisiones que confieren cierto estatus en el concierto internacional o fue fruto de un proceso de aprendizaje que permitió identificar aquella política como la más pertinente o responde a una imposición por parte de organismos internacionales o países más poderosos (Osorio, 2015). Estos mecanismos son clasificados por la autora en verticales: coerción; y horizontales: competencia, emulación y aprendizaje.

Entre los mecanismos, el de competencia puede estar presente ya que como se explicó en la sección anterior, los países podrían estarse preparando para el futuro que describe Braconier & Wetsmore (2014) donde iniciativas que faciliten la captación de capital humano extranjero pueden llegar a ser una ventaja que les permita a los países aumentar la productividad. El mecanismo de la emulación no deja de ser una opción considerable ya que en el sistema mundial en el cual las interrelaciones son cada vez más cercanas y el acceso a información no es una limitante, se facilitan las acciones de réplicas o Benchmarking de buenas prácticas de otros países.

Por otro lado, el aprendizaje, entendido como la motivación intrínseca de adoptar una política que sea la más adecuada para darle solución a un problema, es un mecanismo considerable en los procesos de políticas que se considera en el caso de la adopción de MC como una buena opción para mejorar la calidad de la educación técnica profesional y darles respuesta a problemas de articulación y relevancia de esta modalidad de estudio.

Finalmente, la coerción estaría presente en el análisis al entender, dentro del sistema mundo, que existen organismos internacionales de los cuales el país es miembro (ejemplo la OCDE, Unesco) que bien pueden influir directa o indirectamente en la adopción de políticas que estos organismos recomienden para el logro de algún indicador determinado.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

El presente estudio pretende dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los factores que explican la implementación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica en Chile? ¿Las teorías de Difusión, Poder Empresarial y Capacidad Estatal proporcionan explicaciones competitivas o complementarias para entender la implementación de un MC para la ET en Chile? ¿Cuál es el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de Institutos de Educación Técnica Superior?

Para dar respuesta a las preguntas descritas, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

### **2.1 Objetivo general**

Estudiar a través de la contrastación teórica.

#### **2.1.1 Objetivos Específicos**

1. Contrastar el poder explicativo de las teorías de Difusión, Poder Empresarial y Capacidad Estatal en el caso de la implementación de un MC para la ET en Chile.
2. Determinar los mecanismos causales que explican la implementación del MC para la ET en Chile.
3. Determinar el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de institutos de educación técnica superior en Chile.

### **2.2 Hipótesis**

#### **2.2.1 Hipótesis General**

Los mecanismos que influyen en la configuración de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación técnica son múltiples, respondiendo tanto a factores de Difusión, Poder Empresarial y de Capacidad Estatal.

#### **2.2.2 Hipótesis Específicas**

**H1.** Los supuestos de las teorías de Difusión, Poder Empresarial y Capacidad Estatal son complementarios para comprender las causas que explican la implementación del MC para la ET en Chile

**H2.** Las causas que explican la implementación del MC para la ET en Chile responden a la combinación de factores de Difusión, Poder Empresarial, Capacidad Estatal.

**H3.** La política de acreditación institucional es deficiente y su bajo impacto contribuye a la implementación de un MC para la ET

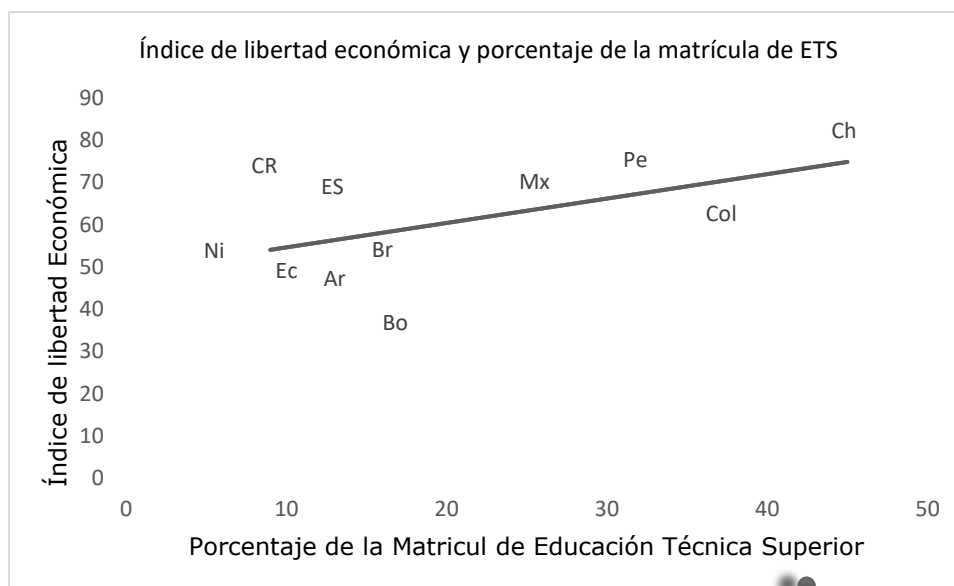
### 3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el presente proyecto hará uso de una metodología mixta, entendida como aquella donde se hace uso de más de un método permitiendo la comprensión de los fenómenos de estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Pereira, 2011). El diseño será de **Triangulación** con un modelo **Multinivel**, entendido como aquel donde se utilizan diferentes métodos (cuantitativos y cualitativos) para abordar diferentes niveles dentro de un sistema (Creswell, 2006, pág. 65)

#### 3.1 Componente Cualitativo

Esta primera fase se llevará a cabo a través de un **Análisis de Congruencia**, el cual permite a través del estudio de un caso, confirmar o refutar la congruencia de diferentes teorías (véase Tabla N° 2: Matriz de proposiciones únicas y manifestaciones observables) con la evidencia empírica disponible (Blatter & Haverland, 2012; Beach & Pedersen, 2016). Para ello es necesario seleccionar un caso que permita la discusión entre las teorías seleccionadas (Bennett, Fairfield, & Soifer, 2019). El caso seleccionado es de tipo “Crucial” ya que a través del estudio de la implementación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica en Chile se podrá estudiar la congruencia de las proposiciones derivadas de las teorías seleccionadas (Blatter & Haverland, 2012)

**Gráfico N° 1. Distribución de Casos**



Fuente: elaboración propia en base a Índice de Libertad Económica de la *Heritage Foundation* (2020)<sup>12</sup> y CEPAL (2017)

<sup>12</sup> Disponible en: <https://www.heritage.org/index/ranking>

Tabla N° 2. Matriz de proposiciones únicas y manifestaciones observables						
Teorías		Proposición 1	Proposición 2	Proposición 3	Proposición 4	Salida
Difusión	Explicación	Las alternativas de políticas educativas se difunden a través de organizaciones internacionales.	La implementación de políticas se realiza porque se considera la solución más adecuada.	La política es tendencia entre países de la región u otros con mayor estatus.	Países disputan recursos económicos y humanos.	Implementación del MC para la ET por factores de difusión
	Manifestaciones Observadas	Las políticas para Educación Técnica (MC) se adoptan por coerción de parte de Organizaciones Internacionales.	El problema de la calidad de la ET es parte de los programas del gobierno y está presente en la agenda pública.	El problema de la calidad de la ET no es parte de los programas del gobierno y no está presente en la agenda pública. No implica mayor adaptación al contexto nacional.	Países que disputan recursos económicos y humanos con Chile implementan MC para la ET.	
	Técnica	Revisión de documentos Oficiales de Organismos Internacionales (ejemplo: Informe OCDE, Unesco, FMI).	Revisión de los programas oficiales del gobierno. Entrevista a formuladores de políticas.	Revisión del MC, actas del proceso de construcción del MC y entrevista a los participantes del proceso.	Revisión de informes, bibliografía relacionada con la implementación de MC en la región. Entrevistas a formuladores de políticas.	
Economía Política: Poder Empresarial	Explicación	Los empleadores ejercen poder para influir en el diseño de políticas.	Los gobiernos de (izquierda)derecha (no) complacen las demandas de formación de los empleadores.	Las iniciativas de políticas plantean amenazas más fuertes para algunas empresas o sectores que otros.		Implementación del MC para la ET por el poder estructural/ instrumental de los empleadores
	Manifestaciones Observadas	Las asociaciones de empleadores expresan sus opciones de políticas para la formación en habilidades.	Los gobiernos de izquierda no incluyen políticas para la calidad de la ET en sus agendas.	Existen tensiones de intereses entre los Institutos de formación técnica y las demandas de formación de los empleadores.		
	Técnica	Revisión de prensa, actas de reuniones, entrevistas a formuladores de políticas y entrevistas a representantes de asociaciones de empleadores.	Revisión y comparación entre los programas oficiales de gobierno de Izquierda y Derecha.	Entrevistas a empleadores y representantes de OTEC, CFTs, IPs.		
Capacidad Estatal	Explicación	Las crisis pueden precipitar la formulación de políticas oficiales .	Las posibilidades estructurales de acciones estatales autónomas cambian con el tiempo.			Se implementa el MC por ser una opción a los problemas de calidad de la ET y al tener el Estado la capacidad para implementarlo
	Manifestaciones Observadas	Deficiencias en el impacto positivo de políticas anteriores (por ejemplo la acreditación institucional).	Existen diferencias de posibilidades estructurales de la acción antes y durante la implementación del MC para la ET.			
	Técnica	Análisis cuantitativo a través de un modelo DiD para medir el impacto de la política de acreditación.	Entrevistas a empleadores y representantes de OTEC, CFTs, IPs.			

Elaboración propia

Como se puede observar en la Gráfico N° 1, Chile representa lo que sería un caso extremo (véase Seawright, 2008) al contar con el índice de libertad económica más alto de la región y poseer una matrícula de ETS del 45% respecto del total de los estudiantes inscritos en educación superior en el país. Lo que estaría en concordancia con los supuestos de una de las corrientes de la economía política la cual considera que los sistemas educativos y de formación de competencias son estructuras fundamentales en las economías capitalistas y sus variedades (Bogliaccini & Madariaga, 2018, pág. 288)

La implementación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica hace que Chile sea un caso crucial para dilucidar y comparar los méritos explicativos de las teorías seleccionadas para este estudio.

### **3.1.1 Datos Cualitativos**

Para el análisis cualitativo se seleccionará una muestra variada de informantes constituida por dos grupos. El primer grupo de la muestra será de tipo homogéneo ya que: “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 388). Este grupo estará conformado por actores que hayan participado en el proceso de diseño, construcción e implementación del MC para la ET. El segundo grupo de informantes estará conformado por una muestra de expertos ya que de acuerdo con Hernández et al (2014) en este tipo de muestra se obtiene la opinión de individuos expertos en un tema, que para el caso del presente estudio esta segunda muestra estará constituida por directivos de IPs y CFTs, representantes gremiales o de sindicatos de trabajadores, expertos en aseguramiento de la calidad y acreditación, curriculistas y empleadores que no hayan formado parte directa en el proceso de construcción e implementación del MC pero se vean permeados por esta iniciativa. En ambas muestras, los participantes serán seleccionados utilizando un esquema de muestreo intencional. La finalidad de ambas muestras será la de complementar información necesaria para comprender los posibles factores que intervinieron en la construcción e implementación del MC. Para los integrantes de ambas muestras se les expresará la intención de grabar en audio las entrevistas previo su consentimiento. Para lo anterior se redactará y presentará a los participantes un consentimiento informado que de estar de acuerdo con lo allí señalado firmarán y formarán parte de la muestra.

Complementario a la información obtenida por los informantes seleccionados se hará una revisión de literatura relacionada con el tema, además de documentos oficiales, comunicados, actas de reuniones y todo aquel material bibliográfico que esté disponible para conocer los factores que influyeron en el proceso de implementación del MC.

### **3.2 Componente Cuantitativo**

Para comprender si uno de los porqués de la implementación de un Marco de Cualificaciones para la ET en Chile, responde a la necesidad de resolver problemas relacionados con el aseguramiento de la calidad de la educación a través del proceso de acreditación institucional antes descrito, se llevará a cabo un análisis cuantitativo que buscará determinar el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de institutos de educación técnica superior. La finalidad de este análisis será contribuir a la comprensión de las causas que llevaron a la implementación de un MC para la ET.

Para estimar el impacto de la política de acreditación institucional de los institutos de ETS, se hará uso del estimador de diferencias en diferencias (DiD). La ecuación quedaría representada de la siguiente forma:

$$Y_{ita} = \beta_0 + \beta_1 ETS_{ita} + \beta_2 Acreditación + \beta_3 ETS_{ita} \cdot Acreditación + F_t + F_a + \delta X_{ita} + \mu_{ita}$$

Donde:

$Y_{ita}$  es algún resultado en el mercado laboral (salarios y desempleo) del individuo  $i$  que se observa en el año  $t$  y que nació en el año  $\alpha$ .

$ETS_{it}$  = 1 si el individuo  $i$  es egresado de ETS y 0 si el individuo  $i$  pertenece al grupo control<sup>13</sup>

$Acreditación$  = 1 si el individuo  $i$  es egresado después del año 2006 y será 0 si el individuo  $i$  es egresado antes del año 2006. Se asume que los egresados del año 2006 son aquellos que tenían más de 20 años ese año, y por lo tanto son aquellos que nacieron en el año 1986 y después. Por lo tanto, los que egresaron antes del 2006 se asume que son aquellos que nacieron antes de 1986.

$F_t, F_a, \delta X_{ita}$  = Efecto fijo para el año de egreso, efecto fijo para el año de nacimiento y variables de control respectivamente. Finalmente, el parámetro de interés es  $\beta_3$  que medirá el efecto de la acreditación en los resultados del mercado laboral.

### 3.2.1 Datos Cuantitativos

Para realizar el análisis cuantitativo, se utilizará el programa Stata 15 y se hará uso de los datos disponibles en las Encuestas CASEN desde el año 1990 hasta 2017. Se seleccionarán como población de interés a los egresados de instituciones de educación técnica superior (IPs y CFTs) de todo Chile, de ambos sexos y que se encuentren activos o no en el mercado laboral.

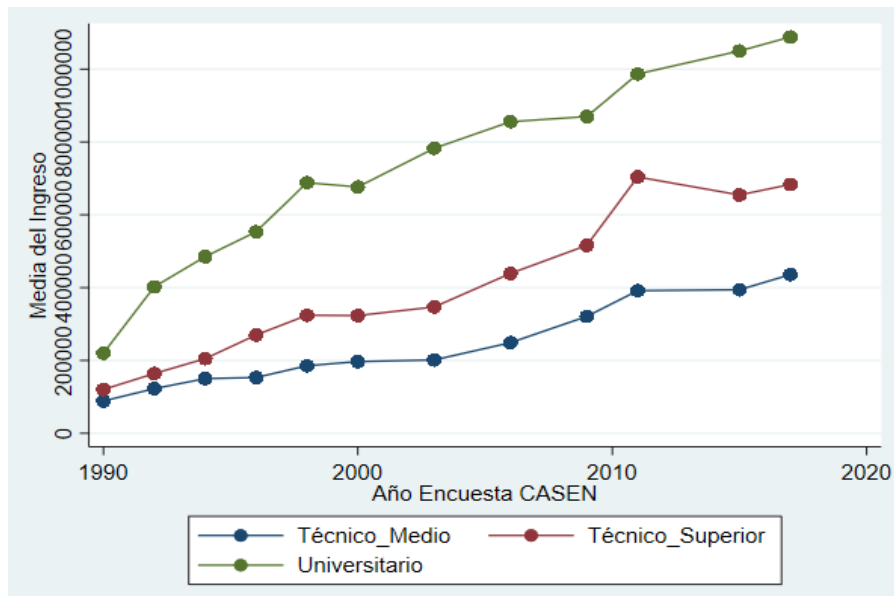
Se definirá un punto de corte, antes de 2006, donde no se había implementado la política de acreditación y después de 2006 donde la política afecta a un grupo (egresados de ETS) y a otro no, grupo control (egresados de EMT). La selección del grupo de control responde a similitudes en el mercado laboral con el grupo de tratamiento lo que queda reflejado en el comportamiento de las tendencias salariales de ambos grupos en el tiempo. Este comportamiento permite cumplir con el requisito de tendencias paralelas entre los grupos que demanda el método de Diferencia en Diferencia (ver Gráfico N° 2: Tendencias paralelas).

---

<sup>13</sup> El grupo control estará conformado por egresados de Educación Media Técnica Profesional que cumplan con los mismos criterios de selección del grupo de tratamiento.



**Gráfico N° 2. Tendencias Paralelas**



Elaboración propia en base a datos pertenecientes a la Encuesta CASEN 1990-2017

#### **4. POTENCIAL IMPACTO Y NOVEDAD CIENTÍFICA DEL ESTUDIO**

Primeramente, la novedad científica del estudio yace en la construcción de una metodología mixta que permita estudiar desde una mirada amplia los factores que inciden en la configuración de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación técnica superior y el impacto de estas.

Por otro lado, a través del método de análisis de congruencia se buscará contribuir al debate teórico sobre la implementación de políticas para la calidad de la educación técnica y concluir sobre la importancia relativa de las teorías seleccionadas para explicar el caso o cómo estas se complementan para brindar una explicación completa.

Finalmente, estudiar la política de aseguramiento de la calidad para la educación técnica superior pretende aportar información que permita afinar el foco de las políticas e inversiones en esta modalidad de estudio dado que son muy pocas las investigaciones orientados a estudiar este tipo de políticas y específicamente sobre de los factores que intervienen en la implementación de un MC para la educación técnica.

#### **5. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Como se describió anteriormente, la investigación se llevará a cabo a través de dos componentes, en el primero se hará entrega al Comité de Ética de la Universidad Mayor el protocolo de las entrevistas a realizar, borrador del consentimiento informado junto con copias del proyecto. En este momento de la investigación los potenciales informantes claves serán notificados respecto a los objetivos de la investigación, datos sobre el investigador y otros aspectos pertinentes de la investigación.

El análisis de datos cuantitativos se realizará apegado al correcto uso de los datos provenientes de las Encuestas CASEN, manejando con estricta confidencialidad la información del documento gubernamental e informando sobre la limpieza y manipulación

de los datos, la exclusión, de ser necesario, de datos que puedan ser considerados como *outliers*. Adicionalmente se anexará el *dofile* con la finalidad de dejar a disposición de la comunidad científica la información de todos los comandos utilizados para el análisis de los datos su modificación, creación de variables, exclusión de datos y modelos utilizados.

### **5.1 Participación y confidencialidad**

Los potenciales informantes serán notificados sobre el derecho a participar o no en la investigación y de la posibilidad de poder retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalia. Una vez suministrada la información anterior se le facilitará al informante, por escrito, el consentimiento informado el cual una vez leído podrá firmar. Luego de que los participantes acepten formar parte de la investigación, estos tendrán un código único, por ejemplo en el caso de los empleadores se codificarán de acuerdo con el sector productivo al cual pertenezcan, por ejemplo “ESM01” para el empleador del sector minero. Las entrevistas se realizarán a través de la plataforma virtual que el informante prefiera (zoom, Google meet, Skype, entre otras alternativas) y en el momento que el participante prefiera. Las entrevistas serán grabadas en audio bajo el consentimiento previo de los participantes y de no ser deseada esta condición se llevarán a cabo sin ser grabadas. Los participantes tendrán la libertad de detener en cualquier momento la entrevista y decidir el momento de su reincorporación.

### **5.2 Beneficios potenciales**

La participación en este estudio no significará un beneficio directo para los informantes más allá de lo descrito en la sección anterior. Los informantes podrán recibir información sobre los hallazgos obtenidos en la investigación a través de la presentación por escrito, vía correo electrónico o de manera presencial con la finalidad de obtener sus impresiones y de socializar los resultados obtenidos.

### **5.3 Productos esperados y plan de difusión**

Los hallazgos derivados de la investigación tributarán en tres artículos enviados a revistas científicas indexadas (SCIELO, WOS, PubMed). El primero presentará los mecanismos causales que contribuyeron a la implementación de un MC para la ET en Chile. Un segundo artículo contribuirá al debate teórico y el poder explicativo de las teorías seleccionadas para el estudio de caso. Finalmente, un tercer artículo presentará el impacto de la política de acreditación institucional en los salarios y la empleabilidad de los egresados de educación técnica superior en Chile. Los resultados de los estudios se presentarán en una conferencia local por año.

## 6. REFERENCIAS

- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Santiago: Banco Interamerica de Desarrollo.
- Arrollo, C., & Pacheco, F. (2018). *Los resultados de la Educación Técnica. Nota Técnica Comisión Nacional de Productividad*. Santiago: Comisión Nacional de Productividad.
- Arrollo, C., & Valenzuela, A. (2018). *PIAAC: Competencias de la población adulta en Chile, un análisis al sistema educativo y mercado laboral*. Santiago: Comisión Nacional de Productividad.
- Atkinson, A. (2015). *Inequality. What can be done?* . Cambridge: Harvard University Press, Cap 1.
- Bassi, M. B., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington D.C.: BID.
- Beach, D., & Pedersen, R. (2016). *Causal case study methods. Foundations and guidelines for comparing, matching, and tracing*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Beckert, J., & Streeck, W. (2008). Economic sociology and political economy: A programatic perspective. *MPIfG Working Paper N° 08/4* . Max Planck Institute for the Study of Societies, Cologne, Germany .
- Bejornavold, j., & Coles, M. (2008). Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 221-257.
- Béland, D. (2009). Ideas, Institution, and Policy Change. *Journal of European Public Policy*, 701-718.
- Bennett, A., Fairfield, T., & Soifer, H. (2019). Comparative Methods and Process Tracing. *American Political Science Association Organized Section for Qualitative and Multi-Method Research, Qualitative Transparency Delibe Deliberations, Working Group Final Reports, Report III.1 (January 2019)* , Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3333>.
- Billorou, N., & Vargas, F. (2010). *Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualifcaciones. Guía de trabajo*. Montevideo, Uruguay.: OIT/Cinterfor.
- Blas, F., & Planells, J. (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. España: : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.
- Blatter, J., & Haverland, M. (2012). *Designing case studies. Explanatory approaches in small-N research*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Bogliaccini, J., & Madariaga, A. (2018). Educación para el trabajo y formación de competencias: ¿potenciando la equidad social y el desarrollo? En P. M.-S. Rivera-Vargas, *Políticas Públicas para la Equidad Social*. Santiago, Chile: Colección Políticas Públicas, USACH.
- Bogliaccini, J., & Madariaga, A. (2020). Varieties of Skills Profiles in Latin America: A Reassessment of the Hierarchical Model of Capitalism. *Journal of Latin American Studies*, 1-31.

- Braconier, H. N., & Westmore, B. (2014). "Policy Challenges for the Next 50 Years". *OECD Economic Policy Papers, No. 9, OECD Publishing, Paris.*
- Bucarey, A., & Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación medi técnico profesional en Chile. *Estudios públicos*, 1-48.
- Bürgi, J. &. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000-2008). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72-93.
- Campbell, J. L. (2002). Ideas, Politics, and Public Policy. *Annual Review of Sociology* , 21-38.
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 41-60.
- Card, D., & Krueger, A. (1994). El retorno económico a la calidad de la escuela: una encuesta parcial . *Working Papers 713, Universidad de Princeton, Departamento de Economía, Sección de Relaciones Industriales.*
- CEPAL. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Colella, L. J. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* . España: McGraw-Hill / Interamericana.
- Creswell, J. P. (2006). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, Calif: SAGE Publ. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publ.
- Delgado, H. B. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 6.
- Días Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En C. T. Sanyal, *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (págs. 282-295). Madrid: Mundiprensa.
- Evans, P., & Wolfson, L. (1996). El Estado como problema y como solución. *Desarrollo Económico*, 529-562.
- Fabela-Cárdenas, M. A.-T. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. . *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65-82.
- Hacker, J., & Pierson, P. (2002). Business Power and Social Policy: Employers and the Formation of the American Welfare State. *Politics & Society*, 277–325.
- Hacker, J., & Pierson, P. (2002). Business Power and Social Policy: Employers and the Formation of the American Welfare State. *Politics & Society*, 277-325.
- Hernández, B., & Solis, C. (2015). *Marco Nacional de cualificaciones, consideraciones para su implementación.* Madrid: OEI.

- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mac Graw Hill Education.
- Kri Amar, F. (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*.
- Lemaitre, M. J. (2010). Desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones para el Sistema Educativo de Chile. Lecciones de la Experiencia. Bases para el diseño de un Marco de Cualificaciones, Títulos y Grados para el Sistema de Educación Chileno. *Informe Final Proyecto MECESUP UCN 0701*, Documento sin publicar.
- Madariaga, A. (2018). Variedades de capitalismo y sus contribuciones al estudio del desarrollo en América Latina. *Política y gobierno*, 441-468.
- Maillet, A., & Dávila, M. (2018). Luces y sombras del aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena (2006-2018). *Artículo sin publicar*.
- Mecesup, Bicentenario. (2009). *Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno*.
- Mineduc. (s.f.). Obtenido de <http://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/relevancia-quienes-beneficia/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE . (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. París: OECD publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (1994). *The OECD Jobs Study. Facts, Analysis, Strategies*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development, O. (2013). *Economic Surveys: Chile 2013*. . Organization for Economic Co-operation and Development/OECD Publishing. doi: 10.1787/eco\_surveys-chl-2013-en.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2010). *Learning for jobs: synthesis report of the OECD reviews of vocational*. Paris: OECD.
- Osorio, C. (2015). Mecanismos de difusión de los Programas de Transferencia Condicionada en América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 53, 31-48.
- Paster, T. (2015). Bringing Power Back In A Review of the Literature on the Role of Business in Welfare State Politics. *MPIfG Discussion Paper 15/3*.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Educare Vol. XV, N° 1*, 15-29.
- Portes, A. (1997). Neoliberalism and the Sociology of Development: Emerging Trends and Unanticipated Facts. *Population and Development Review*, 229-259.
- Reyes, A. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*.

- Rodríguez, E., Gaete, H., Pedraja, L., & Araneda, C. (2015). Una aproximación a la clasificación de las universidades chilenas. *Ingeniare*, 328-340.
- Rueda, A. (2009). Competencia, cualificación, sistema de cualificaciones profesionales y formación asociada a las cualificaciones. En F. Blas, & J. Planells, *Retos actuales de la educación técnico-profesional* (págs. 31-48). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.
- Scharager, J., & Rodríguez, P. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. *Calidad en la Educación*, 50: 254- 283.
- Seawright, J. &. (2008). Case Selection Techniques in Case Study. En *Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. Political Research* (págs. 294-308).
- Sellin, B. (2008). Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: Posibilidades y límites para su aplicación en la realidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, 4-20.
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias Educativo-Laborales de Jóvenes Estudiantes de Educación Técnica en Chile: ¿Tiene Sentido un Sistema de Formación para el Trabajo en la Educación Secundaria? *Páginas de Educación*, 49-84.
- Sevilla, M., Farias, M., & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnica profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Scielo*, 83-117.
- Skocpol, T. (1995). El Estado regresa al primer plano: Estrategias de análisis en la investigación actual. En R. y. Grompone, *Instituciones, políticas y sociedad. Lecturas introductorias* (págs. 92-129). Lima: IEP.
- Skocpol, T., Evans, P., & Rueschemeyer, D. (1985). *Bringing the State Back In*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Solís, C., Castillo, R., & Undurraga, T. (2013). Un Marco de Cualificaciones para la Capacitación y la Certificación de Competencias Laborales en Chile. *Calidad en la Educación*, 237-269.
- Tierney, L., & Clarke, M. (2008). El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria en Irlanda. *Revista Europea de Formación Profesional*, 138-153.
- Torres, E. (2012). Acreditación Institucional y la mirada de los actores. Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 221-242.
- Tuck, R. (2007). *An introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Skills and Employability Department. Ginebra: ILO/EMP/SKILLS.
- Unesco. (2012). Consenso de Shanghai. Recomendaciones del Tercer congreso internacional sobre educación y formación técnica y profesional. *“Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”*. Shanghai: Unesco.

Unesco. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2013- 2014, resumen., (pág. 59).

Unesco. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. *Educación 2030* (pág. 86). Incheon: UNESCO.

Venables, J., & Gaste, J. (2014). Radiografía de los modelos de acreditación: organización, procesos y prácticas. El caso de la Universidad Austral de Chile de La Frontera y de Los Lagos . *Calidad en la Educación*, 41: 51-81.

## 7. ANEXOS

### Plan de trabajo

Actividades	Mes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer año (2020)												
Revisión de la literatura												
Selección e invitación de informantes claves												
Ejecución de entrevistas												
Transcripción de las entrevistas												
Segundo año (2021)												
Transcripción de las entrevistas												
Análisis y codificación de las entrevistas												
Redacción del informe cualitativo												
Difusión de los hallazgos cualitativos												
Revisión, limpieza y recodificación de la base de datos												
Elaboración y ejecución de los modelos												
Tercer año (2022)												
Análisis de los resultados y redacción del informe (cuantitativo)												
Difusión de los hallazgos cuantitativos												
Correcciones y reenvío de artículos cualitativos y cuantitativo												
Redacción informe de tesis												



Consentimiento informado:

Yo \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“Configuración e impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación técnica superior en Chile”**, el cual consiste en responder una entrevista que pretende aportar a la reconstrucción del proceso de construcción e implementación del Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución a la investigación. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso \_\_\_\_\_, quien lleva a cabo la investigación. Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

El Investigador responsable del estudio, \_\_\_\_\_, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Asimismo, me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto \_\_\_\_\_.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Participante: \_\_\_\_\_

Investigador: \_\_\_\_\_

Santiago, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_