

# CLAUSTROS ACADÉMICOS Y SU CONTRIBUCIÓN CON LA CALIDAD DE LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN CHILE

## ACADEMIC FACULTY AND ITS CONTRIBUTION TO THE QUALITY OF THE PHDS IN EDUCATION IN CHILE

Paulina HIDALGO GUTIÉRREZ<sup>1</sup>  
Cristian MOLINA DÍAZ<sup>2</sup>

Recibido	:	31.08.2023
Aprobado	:	23.12.2023
Publicado	:	04.01.2024

**RESUMEN:** La Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICYT) en los noventa, hoy llamada Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), comenzó a trabajar con el objetivo de regular la creación y validación de los programas de postgrado en Chile, y en específico en el cuerpo académico. El propósito de este trabajo es identificar la composición del perfil de los académicos del claustro y su contribución con la calidad de los doctorados en Educación en Chile. Se realizó un análisis descriptivo, de la información obtenida desde la base de datos Sistema de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación y un análisis cualitativo de los claustros con base cuantitativa de los programas. En el período 2017-2022 se desarrollaron doce programas de Doctorado en Educación. Los programas acreditados pertenecen a universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) y poseen claustros con líneas de investigación a fines con las líneas de investigación de los programas en estudio, otorgando sostenibilidad de calidad a los doctorados, no así los programas no acreditados. Se concluye que la acreditación de Doctorados en Educación depende de un cuerpo académico de calidad, con líneas de investigación definidas alineadas con las investigaciones de dichos programas, y sus consecuencias son tener un programa de Postgrado de calidad y niveles mínimos de acreditación.

**Palabras clave:** Postgrados; Doctorado en Educación; Calidad; Claustros doctorales; Chile.

**ABSTRACT:** The National Commission for Research in Science and Technology (CONICYT) in the nineties, today known as the National Research and Development Agency (ANID), began to work with the objective of regulating the creation and validation of postgraduate programs in Chile, and in specific in the academic community. The purpose of this work is to identify the composition of the profile of the faculty academics and their contribution to the quality of doctorates in Education in Chile. A descriptive analysis was carried out on the information obtained from the Higher Education Information System (SIES) database of the Ministry of Education and a qualitative analysis of the faculty with a scientometric basis of the programs. In the period 2017-2022, twelve Doctorate in Education programs were developed. The accredited programs belong to universities of the Council of Rectors (CRUCH) and have faculty with lines of research aimed at the lines of research of the programs under study, granting quality sustainability to the doctorates, but not the non-accredited programs. It is concluded that the accreditation of Doctorates in Education depends on a quality academic body, with defined lines of research aligned with the research of said programs, having as a result a quality Postgraduate program and minimum levels of accreditation.

**Keywords:** Postgraduate studies; Doctorate in Education; Quality; Doctoral faculties; Chile

<sup>1</sup>Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago, Chile. Correo: [paulina.hidalgo@utem.cl](mailto:paulina.hidalgo@utem.cl), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5601-2874>

<sup>2</sup> Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile. Correo: [c.molina@uv.cl](mailto:c.molina@uv.cl), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1470-2268>

## INTRODUCCIÓN

A principios de la década de los noventa, la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICYT), dentro del marco de la norma regulatoria que se estaba diseñando, comenzó a regular la creación y validación de los programas de postgrado (Reich A., 1991). Desde entonces, entre los propósitos de acreditar los programas, está estandarizar los procesos formativos, asegurando mínimos de calidad y homogeneidad entre ellos. A la vez, se generaron becas para los estudiantes que estaban interesados en cursar este tipo de programas, pero su obtención y entrega de recursos desde el Ministerio de Educación estaba supeditada a la acreditación de estos programas. En 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP, Decretos N° 225, 3380 y 184 de 1999, 2000 y 2002), con la idea de seguir refinando y mejorando los procesos de certificación. Así, en 2000 se dispuso de nuevas bases para acreditar postgrados con la revisión de una comisión externa, nacional e internacional.

Dentro de la formación de los programas de doctorado se han desarrollado parte de la oferta académica en las universidades chilenas desde etapas muy tempranas (Muñoz-Ganga y Bernasconi. 2020), pero han tenido un menor progreso en comparación con la oferta de carreras de pregrado. Es a partir de la segunda mitad de los 90 que comienza un desarrollo importante de la oferta académica de postgrado, con particular fuerza en la década del 2000 gracias a iniciativas del programa Mejoramiento y Calidad en Educación Superior (MECESUP) en sus tres etapas (Baeza & Baeza, 2017; Gaete Quezada, 2020; Muñoz-Ganga y Bernasconi, 2020; Reich A. *et al.*, 2011). En el último tiempo, a través de la Ley 21.091 del 2018 indica que la acreditación de carreras y programas de postgrado es de carácter de voluntario someterse a proceso de acreditación, a excepción de algunas carreras como: Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media Humanístico Científica o Técnico Profesional, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos.

La acreditación de doctorados en Chile, normada por una ley de aseguramiento de la calidad (ley n.º 20.129 del año 2006) a cargo de la agencia estatal Comisión Nacional de Acreditación (CNA), se han desarrollado con una alta participación de universidades y sus resultados son comunicados a través de resoluciones o dictámenes públicos; cuyo proceso se realiza con la visita de pares, cuyos informes se basan en dimensiones, criterios y subcriterios explícitos. Dependiendo de sus

resultados son sus años de acreditación. El área de acreditación de doctorados es una instancia optativa en Chile (González J., Sarzoza s. y López. D.A. 2018).

Uno de los factores que explica el aumento de la oferta académica de postgrado en la década del 2000 se relaciona con los cambios en las exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), es la agencia nacional encargada de la regulación de la oferta educativa, donde la existencia de doctorado daba cuenta de una madurez institucional. Las universidades comenzaron a incrementar este tipo de programas para impactar en su acreditación institucional, inicialmente, dado que la acreditación de las áreas de investigación y postgrado impacta directamente en el tiempo de acreditación institucional (López D. *et al.*, 2015). La generación de programas doctorales se concentró en áreas de ciencias básicas, dado que solían ser polos de desarrollo investigativo más importantes dentro de las instituciones de educación superior (Krauskopf, 1999).

En este contexto y desde entonces, las universidades se han sometido a los procesos de acreditación institucional y de sus programas de postgrado, con el fin de conocer sus fortalezas y debilidades y con ello planificar la mejora de los programas. Uno de los puntos de evaluación es el cuerpo académico, en lo relativo a competencias y nivel de investigación. Con este procedimiento, se han ido regulando poco a poco la existencia de los programas de postgrado, lo que ha implicado incluso el cierre de algunos programas a nivel nacional y programas consorciados con universidades nacionales e internacionales (Reich Albertz, 2003). Cabe mencionar, que el área de acreditación de postgrado es electiva para las instituciones, dentro de la acreditación institucional.

Desde fines de los años 80 y hasta principio de la década del 90 solo hubo dos ofertas de este tipo de Doctorado en Educación en el país, uno en la Pontificia Universidad Católica (PUC) y otro en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Sin embargo, en forma posterior a 2005 ha habido un aumento lo que ha generado controversias. Diversos autores en sus estudios evidencian desregulación en la oferta académica de los programas de Doctorado en Educación, reflejadas en la heterogeneidad de sus líneas de investigación, bajos niveles de acreditación, programas con doble titulación con universidades extranjeras que no presentaban declaración a la CNA, programas con más de 10 años de vida que nunca se han sometido a un proceso de acreditación (Baeza & Baeza, 2017; Espinoza & González, 2009; Gaete Quezada, 2020). Gaete (2020), indica que uno de los problemas que presentan los programas de Doctorado en Educación es el poco sustento que tienen las líneas de investigación de sus curriculum, dado que la

productividad científica de los integrantes del claustro no tributa directamente a las líneas declaradas por el programa. Este factor es crítico: si el objetivo de un programa doctoral es formar investigadores, parece lógico asumir que la comunidad académica donde se desarrolló el doctorado tenga un programa y objetos de investigación consolidados.

El trabajo de Gaete *et al*, 2020, menciona que “uno de los mayores problemas de mantener un doctorado es la falta de planta académica estable y de profesores para guiar las tesis doctorales”, lo cual nos motiva a estudiar este fenómeno. Por tanto, a pesar de disponer de programas de postgrado, si no se cuenta con un cuerpo académico sostenido, no se tendrá un programa de calidad que sea mantenido a lo largo del tiempo, lo cual incluso podría llevar al cierre.

El propósito de este trabajo es identificar la composición del perfil de los académicos del claustro y su contribución con la calidad de los doctorados en educación. En concreto, indagar la cantidad de investigadores que publican en el área de educación, establecer el porcentaje de estos que forman parte de los núcleos académicos y, mediante indicadores cuantitativos estudiar la productividad científica de los programas de Doctorado en Educación, con el fin de establecer brechas y ser un aporte en la discusión de cómo mejorar estos programas, colaborando en incidir en la formación de académicos investigadores de alta especialización.

## MARCO CONCEPTUAL

Un doctorado es el nivel más alto de educación formal en la mayoría de los campos académicos. Los doctorados están diseñados para desarrollar habilidades de investigación avanzada, pensamiento crítico y análisis profundo. Los candidatos a un doctorado deben completar una tesis, basada en una investigación original que aborda temas relevantes dentro de su campo. Las tareas asociadas con un doctorado incluyen: investigación original, es decir, los doctorandos deben identificar áreas de investigación con el propósito de resolver problemáticas que aún no han sido exploradas en profundidad. La originalidad y el aporte al conocimiento existente son fundamentales. Deben realizar contribución académica, generando un aporte para nuevos investigadores, con el desarrollo de nuevas teorías o la resolución de problemas complejos. Además, demostrando un alto nivel de pensamiento crítico, evaluando y cuestionando las ideas existentes en su campo, con dominio del tema, demostrando conocimiento profundo de las teorías, metodologías y desarrollos recientes en su campo. Generar manuscritos de manera clara y coherente el avance de sus investigaciones, exponiendo sus hallazgos de manera efectiva. Para

posteriormente, ser capaces de comunicar y presentar sus resultados en conferencias académicas y la redacción de artículos para publicaciones (Muñoz-Ganga y Bernasconi, 2020; Nerad, 2011b)

En Chile, el sistema de educación superior sigue en gran medida los estándares internacionales para la obtención de doctorados. Las universidades chilenas ofrecen programas de doctorado en una variedad de disciplinas. Las tareas asociadas con los doctorados en Chile son similares a las mencionadas anteriormente, pero pueden variar según la institución y campo de estudio. Algunos aspectos específicos incluyen: Completar programas estructurados, los cuales tienen sus cursos con un determinado número de créditos y además de una tesis. Sus programas incluyen cursos avanzados con la investigación. Realizar investigación relevante para el país, se espera que las investigaciones de doctorado aborden problemas específicos del país y contribuyan al desarrollo local, ya que Chile enfrenta desafíos y oportunidades únicas. Trabajando de manera colaborativa a nivel nacional e internacional, permitiendo a los estudiantes acceder a estas redes nutriéndose de diversas perspectivas en el área en que se esté investigando. En Chile se trabaja en el fomento de la investigación aplicada, en áreas como la ciencia, la tecnología y la innovación; cuyo fin es tener impactos prácticos y económicos en el país. (Muñoz-Ganga y Bernasconi, 2020).

En resumen, los doctorados implican una investigación original rigurosa y una contribución significativa al conocimiento en un campo específico. En Chile, los programas de doctorado siguen estas líneas generales, mientras que también pueden reflejar las necesidades y contextos particulares del país. En donde las universidades chilenas deben ser capaces de generar políticas de propiedad intelectual que permitan administrar y gestionar de mejor manera el capital humano avanzado que surgen de los programas de doctorados (González, et al., 2014).

La investigación formativa como componente fundamental en la instrucción profesional está definida como una herramienta del proceso de aprendizaje, lo que se traduce en enseñar usando la investigación o método científico para entender fenómenos, buscando respuesta al cómo y por qué se producen, lo que trae beneficios a los estudiantes y a los docentes investigadores. De este modo, los docentes se mantienen activos como investigadores (Parra-Moreno, 2004)

Una de las tareas que toda universidad debe realizar es la investigación. Ante ello, las dificultades se pueden resumir en tres: a) la disponibilidad de recursos financieros; b) la tensión entre la carga docente y el tiempo dedicado a la investigación, y c) la coherencia entre el área de investigación

del docente y su actividad académica, dado que existen académicos adscritos a una línea de investigación distinta de su contrato académico (Parra-Moreno, 2004).

En el caso de la formación doctoral, se espera que su formación entregue las competencias para desarrollar investigación del más alto nivel en su área disciplinar (Muñoz-Ganga y Bernasconi, 2020). Una de las formas más utilizadas en el mundo para medir la productividad científica es el número de publicaciones generadas en un tema específico publicadas en revistas indexadas a bases de datos, con indicadores de calidad asociados con publicaciones en las revistas top 25% ( $Q_1$ ) y 50% ( $Q_2$ ) (Troncoso, E. *et al.*, 2022). Para el caso de Chile, según Vera-Villaroel, 2010, “la productividad medida por la cantidad de artículos científicos (ISI) muestra que en los últimos diez años se limita a un grupo pequeño de instituciones conformado por la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Austral”. (p. 5). Este mismo estudio donde muestra que las áreas de conocimiento donde más se gradúan doctores son las ciencias naturales y matemáticas, y en menor proporción en derecho y ciencias sociales (Vera-Villaroel 2010).

Esta diferencia en la graduación de doctores ha repercutido especialmente en el caso de los Doctorados en Educación, dado que según Corvalán *et al.* (2011), “la oferta de los programas en su mayoría es genérica en el campo de la educación, y se reconocen escasos programas especializados en líneas consolidadas de investigación, en los cuales se pueda insertar el estudiantado (con algunas excepciones). Sumado a ello, se identificaron en ciertos casos precarias condiciones institucionales en cuanto al bajo número de doctores para guiar a los estudiantes en sus tesis doctorales e insertarlos dentro de equipos de investigación.” (p. 32) (Corvalán *et al.*, 2011).

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile, específicamente el comité de área de educación para los doctorados con orientación individual tiene como exigencias para los académicos del claustro la productividad de cinco publicaciones en revistas científicas indexadas en los últimos cinco años, con tres publicaciones en revistas con indexaciones de corriente principal (Web of Science y Scopus, como autoría principal y dos artículos en revistas indexadas en bases de datos que aseguren revisión de pares tales como: Scielo, Latindex Catálogo, Redalyc, entre otras. A nivel de la orientación grupal los académicos del claustro deben contar con un proyecto adjudicado como investigador principal en fondos concursables externos con revisión de

pares, y otros fondos nacionales e internacionales que serán evaluados por el Comité de Área de Educación (CNA-Chile, Comité de Área de Educación).

Una de las principales razones del porqué ha ocurrido esto en el campo de la educación es que los académicos que conforman el claustro no se dedican desde su origen a la temática educación, más bien pertenecen a otras áreas del conocimiento y/o se están insertando recientemente. Otro punto, es que los académicos han sido formados más bien como educadores, traspasando la información ya elaborada y no tienen integrada la mentalidad de investigación científica; con un limitado cuerpo docente que influye en la acreditación de los programas doctorales (Corvalán *et al.*, 2011; López DA. *et al.*, 2015).

Antes del 2009, existían muy pocos doctorados, y menos programas habían sido desarrollados en las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades. Por tanto, en el último tiempo ha existido una explosión de desarrollo de programas de doctorado y la formación con retorno de académicos con doctorado en Chile, especialmente en universidades tradicionales, como son las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH (Espinoza & González, 2009<sup>a</sup>; Muñoz-Ganga y Bernasconi. 2020).

En Chile existen tres tipos de doctorados en educación: académico, pragmático y experiencial. El propósito central de un programa académico consiste en “proveer la formación en competencias en investigación para la producción, teorización y divulgación del conocimiento científico”, los pragmáticos buscan la “entrega de herramientas de investigación para la evaluación, intervención y mejoramiento de la práctica pedagógica”, y, por último, los experienciales tratan sobre “indagación y reflexión sobre paradigmas educativos, en vinculación con las experiencias personales y colectivas”. La tipología enunciada muestra que la orientación de los programas en Educación es diversa y no todos los programas están orientados en la formación de investigadores en Educación, capaces de generar producción científica (Corvalán *et al.*, 2011).

## METODOLOGÍA

Para cumplir con el propósito de este estudio que es identificar la composición del perfil de los académicos del claustro y su contribución con la calidad de los doctorados en educación, se realizó una revisión de la información contenida en la base de datos del Sistema de Información de Educación Superior (SIES) (Sistema de Información de Educación Superior, 2022), datos de



acceso público, donde se recogió información relacionada con las instituciones de educación superior que imparten doctorados en el área de la educación y se realizó un análisis descriptivo, a través de la obtención de datos cualitativos y cuantitativos.

Como criterio de inclusión muestral se consideró los siguientes criterios: Programas de Doctorado en el área de la Educación dictados por universidades del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) (estatales y privadas) y privadas no CRUCH, entre el período 2017-2022. Por otro lado, se realizó una búsqueda de sus acreditaciones en la página de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (Comisión Nacional de Acreditación, 2022), de los últimos cinco años en los programas de Doctorado. Además, se realizó una búsqueda de la productividad en el área de Educación de las Universidades CRUCH y no CRUCH que imparten estos doctorados, a través de la plataforma Scival de Elsevier, 2022 (SciVal, 2022). Finalmente, se ejecutó una búsqueda del cuerpo académico del claustro en las respectivas páginas web de las universidades que imparten los programas de doctorado en educación, para finalmente analizar su productividad empleando la base de datos Scopus.

Con el objeto de medir la productividad científica se realizó un análisis cuantitativo de los académicos que forman el claustro en los programas de Doctorado en Educación, consistente con ello se realizó una búsqueda en cada una de las páginas web de cada institución que los dictan, revisando la productividad en número de publicaciones, el impacto de sus publicaciones a través de citas y el análisis comparativo con la métrica Field-Weighted Citation Impact (FWCI), el cual es uno de los indicadores utilizados para comparar universidades que dictan los programas en Educación. La FWCI es una métrica que indica la comparación entre la cantidad de citas recibidas por las publicaciones de una entidad con la cantidad promedio de citas recibidas por todas las demás publicaciones similares en el universo de datos (SciVal, Elsevier, 2022).

El análisis de datos se realizó relacionando la información cualitativa obtenida a través de la literatura, páginas web de las instituciones de educación superior y de la página del SIES. Los datos cuantitativos como son los años de acreditación, datos productividad del claustro de académicos, obtenidos desde SciVal y desde las bases de datos Web of Science (WoS) (Web of Science, 2022) y Scopus (Scopus, 2022). Dada la naturaleza de los datos (públicos y abiertos), no fue necesario un consentimiento informado.



## RESULTADOS

Entre los años 2017 al 2022, se impartieron 12 programas de Doctorado en Educación y 2 programas cerrados (Tabla 1).

Existen dos programas consorciados. Uno de ellos es ofrecido por la Universidad Alberto Hurtado en conjunto con la Universidad Diego Portales (UDP), creado en 2013 y actualmente acreditado. Asimismo, se tiene el programa consorciado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Universidad Católica del Maule (UCM), Universidad del Bío Bío (UBB) y Universidad Católica de Temuco (UCT), iniciado en 2014 y actualmente acreditado por cuatro años (período 2019-2023) (Tabla 1). De los programas consorciados (ambos acreditados) un 83% corresponden a universidades privadas CRUCH y un 16,7% correspondiente a Universidades Estatales del CRUCH (Tabla 1).

El programa dictado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (Privada CRUCH), se ofrece desde el año 1990, habiéndose creado como Doctor en Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo señalado en Decreto de Rectoría n.º 194/90, y su posterior rectificación contenida en Decreto de Rectoría n.º 18/91, no obstante, ofrece el programa de postgrado conducente al grado académico de Doctor en Educación, de acuerdo a lo dispuesto por Decreto de Rectoría n.º 275/2015, siendo impartido oficialmente desde el año 2016, se destaca su acreditación máxima de seis años. El programa ofrecido por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (Estatual CRUCH), creado en 2005 y con dos años de acreditación (2021-2023). Asimismo, se tiene el programa de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), recientemente acreditado por dos años (2022-2024) (privada CRUCH).

Existen cinco programas vigentes no acreditados, pertenecientes a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) (2014) (privada no CRUCH), Universidad de Concepción (UdC) (creado el año 2016) (privada CRUCH), Universidad SEK (USEK) (2014) (privada no CRUCH), Universidad de Tarapacá (UTA) (creado el año 2021) (estatal CRUCH) y el programa de la Universidad de Chile (UCHile) (creado el año 2021) (estatal CRUCH). Estos dos últimos se encuentran en proceso de acreditación por su reciente creación (Tabla 1).

Además, en este análisis se incluyeron al programa Doctorado en Educación Superior dictado por la Universidad Diego Portales (UDP) (privada CRUCH), creado en 2010, y el programa Doctor(a)

en Educación y Sociedad impartido por la Universidad Andrés Bello (UNAB) (privada no CRUCH) que se encuentra vigente desde el año 2018; ambos vigentes sin acreditación.

Cabe mencionar que dos programas de universidades privadas fueron cerrados en 2018, a saber, el doctorado de la Universidad Bolivariana (creado en 2006) y el programa Doctor en Educación y Desarrollo ofrecido por la Universidad de la República (Tabla 1).

**Tabla 1.** Programas de doctorados del área de educación. Período 2018-2022. Fuente: SIES 2022; CNA-Chile.

Nº	Nombre del Programa	Institución que dicta el programa de Doctorado	Tipo de Institución	Año de creación	Estado de acreditación
1	Doctorado en Educación (consorciado)	Universidad Alberto Hurtado (1) en conjunto con la Universidad Diego Portales (2)	1-2) Privada CRUCH	2013	Acreditado año 2017, en proceso de nueva evaluación. 4 años (2017-2021)
2	Doctorado en Educación (consorciado)	Universidad Católica de la Santísima Concepción (1); Universidad Católica del Maule (2); Universidad Católica de Temuco (3) y Universidad del Bío Bío (4)	(1-2-3) Privadas CRUCH (4) Estatal CRUCH	2014	Acreditado, período 2019-2023. 4 años.
3	Doctorado en Educación	Pontificia Universidad Católica de Chile	Privada CRUCH	2016	Acreditado, período 2022-2028. 6 años.
4	Doctorado en Educación	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Estatal CRUCH	2005	Acreditado, período 2021-2023. 2 años.
5	Doctorado en Educación	Universidad Bernardo O'Higgins	Privada CRUCH	2017	Acreditado, período 2022-2024. 2 años.
6	Doctorado en Educación	Universidad de Chile	Estatal CRUCH	2021	Recientemente acreditado 2023-2026. 3 años.
7	Doctorado en Educación	Universidad de Tarapacá	Estatal CRUCH	2021	Recientemente acreditado 2022-2025. 3 años.

8	Doctorado en Educación	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Privada	no	2014	No acreditado
9	Doctorado en Educación	Universidad de Concepción	Privada		2016	No acreditado
10	Doctorado en Educación	Universidad SEK	Privada	no	2014	No acreditado
11	Dosctor(a) en educación y sociedad	Universidad Andrés Bello	Privada	no	2018	No acreditado
12	Doctorado en Educación Superior	Universidad Portales	Privada	no	2010	No acreditado
13	Doctorado en Educación	Universidad Bolivariana	Privada	no	2006	Programa cerrado
14	Doctor en Educación y desarrollo	Universidad la República	Privada	no	2011	Programa cerrado

**Productividad científica en publicaciones del área de la educación, desarrolladas en universidades que imparten doctorados en el área de la Educación.**

Se evaluó la productividad en publicaciones en el área de la educación por parte de las universidades que imparten los doctorados del área en estudio. Se destaca el alto número de publicaciones realizadas en el período 2017-2022, por la PUC, dato que es consistente con el hecho que su Doctorado en Educación es el que posee la máxima acreditación; luego le sigue la UChile cuyo doctorado acaba de ser creado. Cabe mencionar las instituciones con menor productividad, corresponden a la UAHC y USEK, ambos no acreditados; y la UBO, con su programa recientemente acreditado por dos años. (Tabla 2).

Tabla 2. Número de publicaciones en Educación, por las universidades que imparten los programas de Doctorado en Educación. Período 2017-2022. Scopus 2022.

<b>Institución</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022*</b>	<b>Total</b>
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	79	105	84	126	141	162	697
Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)	2	3	0	8	6	4	23
Universidad Alberto Hurtado (UAH)	15	20	24	25	55	25	164
Universidad Andrés Bello (UNAB)	21	21	47	55	77	65	286
Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)	6	8	11	16	17	12	70
Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)	9	24	18	30	35	39	155
Universidad Católica de Temuco (UCT)	22	18	48	35	44	55	222
Universidad Católica del Maule (UCM)	10	17	32	54	85	71	269
Universidad de Chile (UChile)	44	77	79	69	103	80	452
Universidad de Concepción (UdeC)	35	43	39	45	53	49	264
Universidad de Tarapacá (UTA)	3	7	9	13	16	25	73
Universidad del Bío-Bío (UBB)	14	22	22	21	23	22	124
Universidad Diego Portales (UDP)	14	16	15	17	32	28	122
Universidad SEK (USEK)	0	0	4	5	5	9	23
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	3	7	13	23	27	32	105

\*Productividad de año incompleto, en desarrollo.

Durante el periodo analizado en este estudio que comprende entre los años 2017-2022, la productividad en Educación de la PUC se ha mantenido en un crecimiento constante alcanzando un 78,5% en este periodo, dato que, si bien es destacado, no es el mayor crecimiento de productividad del periodo, este registro lo posee la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación presentando un 800% de incremento en su productividad en Educación en el mismo

periodo analizado. Si bien este crecimiento porcentualmente es muy relevante, al comprar la calidad de las publicaciones medida por el FWCI (Field-Weighted Citation Impact) y el número de citas por publicación, obtenemos que para el caso de la PUC su FWCI es superior al promedio nacional dado que la PUC tiene un FWCI de 1,23 vs 0,99 de las otras instituciones, teniendo los artículos de la PUC 5 citas en promedio. Si comparamos el caso anteriormente trabajado tenemos que la diferencia es aún mayor a favor de la PUC, dado que la Universidad de Humanismo Cristiana posee un FWCI de 0,64 vs el 1,23 de la PUC, teniendo 2,6 citas en promedio por artículo. Otros casos que han tenido un crecimiento destacable en la cantidad de publicaciones en Educación son la Universidad de Tarapacá (UTA) y la UCM con un crecimiento en su productividad de un 750 y 433,3% respectivamente alcanzando un FWCI muy similar al de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con un 0,64 y 0,63 respectivamente, con un promedio de 2 y 3,3 citas por artículo respectivamente. (SciVal, 2022) (Tabla3).

Dentro de las instituciones incluidas en este estudio, no solo encontramos universidades con una gran productividad en educación, sino que también detectamos programas que poseen un discreto número de publicaciones en el periodo analizado (menos de 23 publicaciones en los últimos cinco años), estas corresponden a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) ; Universidad La República y Universidad SEK; con uno de los más bajos FWCI, (de 0,19, 0,25 y 0,87, respectivamente), ubicándose por debajo del promedio nacional. Además, el promedio de citas por artículo (0,8; 2,3; 1,7, respectivamente) se encuentra por debajo del promedio de las instituciones con una mayor productividad (3,03 citas por publicación). Estos tres casos corresponden a instituciones que no tienen sus programas de doctorado en educación acreditados. Con respecto al caso de la Universidad de la República, su bajo número de publicaciones se explica dado que tiene su programa cerrado desde el 2018, lo que evidentemente impacta en su promedio de publicaciones en el periodo estudiado (años 2017 y 2018) (n=3). Finalmente, para el caso de la Universidad Bolivariana no existen datos cuantitativos Scival, Elsevier, por lo que quedó fuera de este análisis.

En relación con la Universidad Andrés Bello (UNAB) y la Universidad de Concepción (UdeC), en el periodo 2017 – 2022 presentaron 286 y 264 publicaciones, y su FWCI es de 0,97 y 0,6, respectivamente. La UNAB se encuentra casi dentro del promedio a nivel nacional (0,99), no así la UdeC. Si analizamos la productividad total de artículos en Educación respecto al total de

publicaciones institucionales, la productividad porcentual en el área de educación (exceptuando la entidad que más publica), se observó que la UMCE y la U. SEK presentaron el más alto porcentaje de publicaciones en Educación en relación con productividad total de artículos. Le siguen la UAH, UCT, UCM y la UAHC (SciVal, 2022). Sin embargo, aunque estas universidades dedican gran parte de su esfuerzo en la generación de conocimiento en educación, no significa que sus publicaciones estén ubicadas en revistas en cuartiles de calidad superior (Q<sub>1</sub> y Q<sub>2</sub>) y que su programa de Doctorado de Educación sea de calidad por su producción científica (Tabla 3).

Tabla 3. Crecimiento en publicaciones y autores en el área de la Educación relacionadas con sus citaciones por publicación y FWCI en las Universidades que imparten los programas de Doctorado en Educación. Período 2017-2022.

<b>Institución</b>	<b>Productividad en publicaciones 2017-2022</b>	<b>Productividad (crecimiento %)</b>	<b>Autores (crecimiento %)</b>	<b>Citaciones por publicación</b>	<b>FWCI Field-Weighted Citation Impact (FWCI Chile 0,99)</b>
Pontificia Universidad Católica de Chile	697	78,5	45,2	5,6	1,23
Universidad de Chile	452	134,1	135,1	3,9	0,81
Universidad Andrés Bello	286	266,7	576,9	3,8	0,97
Universidad Católica del Maule	269	750	671,4	2	0,64
Universidad de Concepción	264	51,4	32,3	3,3	0,60
Universidad Católica de Temuco	222	100	134,8	2,3	0,52
Universidad Alberto Hurtado	164	266,7	216,7	4	0,93
Universidad Católica de la Santísima Concepción	155	288,9	137,5	2,2	0,41
Universidad del Bío-Bío	124	64,3	62,5	2,4	0,44
Universidad Diego Portales	122	128,6	42,9	5,7	1,08

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	105	800	550	2,6	0,64
Universidad de Tarapacá	73	433,3	84,6	3,3	0,63
Universidad Bernardo O'Higgins	70	183,3	271,4	2,6	0,62
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	23	200	133,3	0,8	0,19
Universidad Internacional SEK Chile	23	-	-	1,7	0,87
Universidad La República, Chile	3	-100	-100	2,3	0,25

Fuente Scival, Elsevier. Fecha de actualización 26/12/2022. \*No aparecen registros de la Universidad Bolivariana.

### **Análisis cuantitativo del cuerpo académico(claustro) de los programas acreditados y no acreditados, creados antes de 2021<sup>3</sup>.**

A continuación se presenta Tabla 4 con análisis del cuerpo académico claustro de los programas de Doctorado en Educación, describiendo al claustro, sus líneas de investigación, promedio en el índice H del claustro, el cual indica el número de citas por publicación que han tenido los académicos y además se menciona si ellos son investigadores activos, es decir, que hayan realizado una publicación de corriente principal (WoS y/o Scopus) en los años 2021-2022, y si estas se circunscriben al área de la Educación.

<sup>3</sup> No se consideran los programas Doctorado en Educación de la Universidad de Chile y Universidad de Tarapacá debido a que son programas recientemente creados, año 2021.



Tabla 4. Análisis cuantitativo del claustro de los programas Doctorados en Educación en Chile. Período 2017-2022.

Programa	Descripción del claustro académico	Líneas de investigación del claustro	Promedio índice H del claustro	% de académicos Investigadores activos*
<b>Doctorado consorciado entre UBB/UCSC/UCM/UCT.</b>	Conformado por 38 académicos, 35 de ellos poseen el grado de doctor. Cuentan con líneas de investigación y proyectos propios.	Líneas de formación docente y aprendizaje y en Educación e Interculturalidad. (Doctorado en Educación en Consorcio, 2022).	4,8	89%
<b>Doctorado consorciado entre Universidad Alberto Hurtado/Universidad Diego Portales</b>	Posee un cuerpo académico multidisciplinario y de reconocida trayectoria en investigación y políticas en educación. Conformado por un claustro de 24 académicos con el grado de doctor, la mayoría posee grado en sociología y en educación.	Educación, Liderazgo, Docentes, Aprendizajes, Políticas en Educación, Justicia Social, entre otros (Doctorado en Educación, 2022)	5,05	87,5%
<b>Doctorado en Educación Pontificia Universidad Católica</b>	Claustro de 30 profesores calificados con un alto nivel académico respaldado por sus publicaciones y proyectos de investigación. Todos poseen el grado de doctor, 20 de ellos en el área de Educación y los otros en Ciencias Sociales.	Enseñanza y aprendizaje en primera infancia; Enseñanza y aprendizaje escolar; Medición y evaluación educacional; Formación de profesores y desarrollo profesional docente; Fundamentos y sentidos de la educación; Política, equidad y diferencia en educación,	5,4	85%

			liderazgo y mejora escolar; Educación superior;			
<b>Doctorado en Educación Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación</b>	<b>en de de la</b>	Conformado por 27 académicos del claustro, todos con grado de doctor, sin embargo, sus grados no son afines con la educación. En efecto, solo 7 de ellos posee el grado de Doctor en Educación, los restantes poseen grados en Ciencias Biológicas o Ciencias Sociales. .	Las áreas de investigación están asimétricamente sustentadas por los académicos del Claustro, siendo el área Interdisciplinaria y Educación la que mantiene un mayor número de docentes asociados (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación, 2022)	5,08,	80%	[60% de los académicos del claustro no investiga en el área de la Educación]
<b>Doctorado en Educación Universidad Bernardo O'Higgins</b>	<b>en de</b>	Conformado por 5 académicos del claustro. Todos poseen el grado de doctor, pero no todos en educación.	La mayoría presenta sus líneas de investigación dirigidas hacia la Educación y la Interculturalidad (Universidad Bernardo O'Higgins, Doctorado en Educación, 2022)	3,8	66,7%	
<b>Doctorado en Educación Universidad Concepción</b>	<b>en de de</b>	El claustro está conformado por 9 académicos con grado de doctor. (Universidad de Concepción, Doctorado en Educación, 2022)	Procesos y Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje, y Educación y Multidisciplinariedad.	4,2	66,7%	[sus líneas de investigación no se circunscriben en su mayoría a las temáticas de investigación del Doctorado]

<b>Doctorado en Educación y Sociedad de Universidad Andrés Bello</b>	El Programa de Doctorado en Educación y Sociedad es una iniciativa multidisciplinaria gestada en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Está conformado por un claustro de 20 académicos y un director, todos poseen el grado de doctor en el área de las ciencias sociales, ya sea en educación, sicología, filosofía, historia (Universidad Andrés Bello, Doctorado en Educación y Sociedad, 2022).	Éste presenta sus líneas de investigación en: bienestar y educación socioemocional; lenguaje, educación y sociedad; políticas públicas en educación.	5,2	100% [28,6% de los académicos del claustro no investiga en el área de la Educación]
<b>Doctorado en Educación Superior de Universidad Diego Portales con Universidad Leiden</b>	Cuerpo académico de carácter interinstitucional, contando con un convenio de colaboración académica con la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su claustro está conformado por 8 académicos, todos con el grado de doctor en el área de la sociología o la educación.	Sus líneas de investigación abarcan las áreas de la educación, políticas públicas, políticas educacionales, sociología en educación (Universidad Diego Portales, Doctorado en Educación, 2022)	7,25	100%

Investigador activo: académico que ha publicado un artículo de corriente principal Web of Science (WoS) y/o Scopus estos últimos dos años (2021-2022). Fuente: Web of Science, 2022; Scopus, 2022; SciVal, 2022.

## DISCUSIÓN

Los doctorados en Educación en Chile presentan discretos niveles de acreditación, dado que en promedio no superan los cuatros años de acreditación (Gaete Quezada, R. A., 2020). El único programa en Educación acreditado por un periodo superior a cuatro años es el doctorado de la PUC, institución perteneciente al Consejo de Rectores. En general los programas acreditados por

más de cuatro años corresponden a universidades estatales del CRUCH, todos sus académicos del claustro poseen: grado de doctor; líneas de investigación definidas vinculadas con la temática de doctorado en educación: experiencia en la dirección de tesis; y demuestran su productividad a través de publicaciones de corriente principal, y poseen proyectos de investigación como investigador responsable. No obstante, cuando los años de acreditación son menores, como es el caso del doctorado de la UMCE, una de sus debilidades es que el cuerpo académico no sustenta de modo homogéneo las áreas de investigación y tienen diversidad de líneas de investigación, asimétricamente productivas, con un alto rango de campos disciplinares, con algunas que no están vinculadas directamente con el ámbito educativo (CNA, Resolución Exenta de acreditación n.º1646).

Lo mismo se observó con el programa de la UBO (acreditado dos años), (CNA, Resolución Exenta de acreditación n.º1602), la CNA mencionó que “las líneas de investigación están adecuadamente sustentadas por los académicos del claustro, aunque la productividad académica no tributa de igual manera en las tres líneas”. Lo anteriormente está relacionado con los datos obtenidos en este estudio, solo el 66,7% de los académicos del claustro son investigadores activos. Gaete Quezada (2020) que indica que existe una debilidad común en las líneas de investigación del doctorado en Educación de la UBO, dado que poseen poco sustento y baja cantidad de publicaciones en revistas indexadas, reflejando como debilidad el cuerpo académico del claustro. Espinoza y González (2009) exponen que, si las instituciones tienen un carácter principalmente docente, es difícil tener un cuerpo académico de investigadores, debido a que los mismos profesores que realizan las cátedras en postgrado realizan las cátedras de pregrado, lo cual lleva a que tengan un menor tiempo de dedicación para la investigación y generación de conocimiento, asimismo el tiempo de dedicación para trabajar con los estudiantes de postgrado. Por lo que esa responsabilidad recae sobre la dirección de la institución y en específico en los directores de los programas.

Por otro lado, tenemos en las Universidades privadas del CRUCH, particularmente el caso de la PUC, que posee el máximo de años de acreditación, presenta consistentes y amplias líneas de investigación que declara el programa y que son sustentados por un cuerpo académico con un sostenido respaldo en productividad científica. En relación con el programa consorciado entre la UAH con la UDP, (actualmente acreditado por prórroga debido al Estado de excepción constitucional de catástrofe (Resolución Exenta DJ n.º051-4), en el período que fue acreditado se

indicó que las características positivas en cuanto a líneas de investigación y cuerpo académico del claustro, sin embargo, no todas las líneas de investigación son sustentadas por un número equitativo de integrantes del claustro, observación que es consistente con los casos anteriormente mencionados en el presente estudio (CNA, Resolución Exenta N°943 del 2017).

En cuanto a la propuesta de Doctorado en Educación consorciado, entre las UCM, UCSC, UBB y UCT, del CRUCH, surge del diagnóstico de la situación académica de las universidades del centro-sur del país, de sus perfiles de investigación y docencia, y de las necesidades de masa crítica que muestran, específicamente, las facultades de educación de dichas instituciones. Las cuatro universidades de este consorcio cuentan con programas de magíster en Educación consolidados y con una trayectoria superior a cinco años. Además, poseen acreditación institucional, lo que implica un reconocimiento a la calidad por parte del sistema educativo nacional. En este programa, las universidades privadas del CRUCH que lo conforman, su claustro académico posee desarrolladas cualidades que sustentan la acreditación del programa y en conjunto crearon un programa sostenible, con un cuerpo académico robusto con líneas de investigación en Educación, lo cual le da fuerza al programa.

Por otro lado, en el caso de la UdC el programa no se encuentra acreditado, pues fue sometido a proceso de acreditación el año 2017 con un resultado negativo, incluso en su apelación (Resolución Exenta n.º 940). En la misma resolución se advierte que este doctorado tiene solo una línea de investigación y sus áreas no son respaldadas por el cuerpo académico. Además, se encontró que las líneas de investigación de algunos académicos del claustro no se circunscriben a ninguna de las siete áreas temáticas declaradas por el programa. Antecedentes que perjudicaron negativamente al programa, a pesar de que los académicos del claustro presentaran buenos parámetros en productividad científica y proyectos de investigación como investigador responsable, los cuales tienen un índice H de 4,2 y solamente hay un 66,7% de investigadores activos (Tabla 2).

En relación con el grupo de universidades privadas, no CRUCH, (U.SEK, UAHC, UNAB, UDP, U. Bolivariana, y U. de la República) ninguno de sus programas de doctorado se encuentra acreditados. Cabe mencionar que en el año 2006, la mayor cantidad de programas de doctorado pertenecían a Universidades del CRUCH en relación a las no CRUCH, en donde estas últimas poseían más programas de magíster que doctorados, lo cual estaría vinculado con el aporte monetario que realizaba el Estado para fortalecer las instituciones del consejo de rectores, en donde

se demuestra la potente dirección y liderazgo que impone el Estado sobre este tipo de Universidades, destacando que los programas predominantes correspondían a las áreas de las Ciencias Básicas y Agropecuaria. En ese entonces, la universidad privada que poseía más programas de doctorado correspondía a la UNAB, con el 40% de la oferta de doctorados a nivel nacional en relación con las otras universidades privadas, por ende, prácticamente la mitad de las universidades privadas no disponía de doctorados (Espinoza & González, 2009a). Durante el año 2012 el Ministerio de Educación implementó una fuente de financiamiento basal exclusivamente para universidades del CRUCH, llamado Aporte Basal de Desempeño, segmentando en tres grupos: los de alta producción de investigación y doctorado, las de investigación focalizada en ciertas áreas y las docentes, que favorecen la movilidad social (Reyes & Rosso, 2012), lo que favoreció el desarrollo y crecimiento de las Universidades CRUCH, no así las privadas que disponían de menos recursos. Desde fines de los años 90, la asignación de recursos públicos se da por fondos concursables y por nivel de resultados, lo cual es de utilidad en el apalancamiento de recursos para generar una mejora en la gestión de postgrados e investigación de calidad (Améstica Rivas *et al.*, 2014). Cabe mencionar, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) indica que el aporte fiscal directo (AFD 95%) privilegia a las instituciones más robustas, el aporte fiscal indirecto (AFI 5%) es un aporte que depende del número de alumnos con altos puntajes en las pruebas de selección, hecho que está fuertemente sesgado hacia las instituciones con mejor renombre y más cotizadas por los estudiantes (OECD, 2017). Antecedentes que podrían indicar por qué las universidades regionales o universidades con menor calificación por los estudiantes, las cuales tienen menor ingreso de estudiantes, se ven perjudicadas con el aporte que podría recibir desde el Estado y su adjudicación de proyectos ministeriales, por ende, la obtención de recursos es más complicado en universidades pequeñas, afectando en la mejora de los programas de postgrado. No obstante, cabe mencionar que la expansión de becas de doctorado ha permitido la inclusión de personas que provienen de distintos grupos sociales a la educación doctoral, lo que incide cualitativamente en el desarrollo de la ciencia en Chile (Chiappa & Muñoz García, 2015).

Podemos mencionar que la acreditación de instituciones de educación superior en Chile, menos de un cuarto de ellas está acreditada en el área de postgrados, a diferencia de la acreditación en las áreas de gestión, docencia de pregrado y vinculación con el medio (López DA. *et al.*, 2015), lo cual se podría relacionar con el bajo número de programas de doctorados en Educación

acreditados, los cuales requieren de altas exigencias para el cumplimiento de los requisitos de acreditación, entre ellos el cuerpo académico.

La creación de programas de doctorado en las universidades tradicionales ha estado restringido al cumplimiento de normas, incluso antes de la existencia de la comisión nacional de acreditación (CNA), lo que se ve respaldado por la entidad que gobierna sobre estas instituciones, Ministerio de Educación, las cuales todas son dirigidas hacia un mismo horizonte, las que deben asegurar la presencia de un cuerpo académico calificado, con líneas de investigación y docencia desarrollada y con vínculos internacionales (Espinoza & González, 2009b), lo cual indicaría el fortalecido desarrollo del postgrado en las universidades del CRUCH al día de hoy.

Además, vemos que la conformación de claustros es fundamental. Así, de acuerdo con los criterios y estándares de calidad para la acreditación de programas de doctorado (Criterios y Estándares para la Acreditación de Doctorados, 2022), “el cuerpo de académicos claustro de profesores debe estar conformado al menos por siete académicos con jornada completa en la institución y con líneas de investigación activas en el ámbito de especialización del programa, demostrables a través de publicaciones científicas, patentes, activa participación en proyectos de investigación y experiencia en dirección de tesis doctoral. En general, se debe disponer de un cuerpo académico que evidencie un aporte sustantivo al conocimiento en el ámbito de estudio propio del programa” (Comisión Nacional de Acreditación, acreditación de postgrados, 2022). En consecuencia, los programas consorciados estarían satisfaciendo mejor estos requerimientos, a excepción de la PUC, la cual posee destacada trayectoria de sus académicos del claustro por sí sola. En cuanto a los programas cerrados, no se pudo obtener información sobre el claustro académico. En el caso de la Universidad Bolivariana, esta posee 14 carreras de pregrado en el área de la Educación, no obstante, se puede presumir que no cumplía con los requerimientos mínimos para la conformación de claustro y creación del programa de postgrado en educación.

De acuerdo con estos antecedentes mencionados, si se adicionan los resultados obtenidos por la métrica FWCI se destacan las Universidades PUC, UAH y UDP. La PUC y la UDP a pesar de que no dedican en gran parte su trabajo productivo a la Educación, poseen publicaciones de alto impacto. No así la UAH, la cual genera publicaciones en Educación de impacto, su dedicación en materia de productividad de publicaciones en Educación es de un 15,8%. Es así, que la UAH en conjunto con la UDP crearon un programa consorciado, del cual se dispone de un cuerpo



académico claustro destacado, todos ellos poseen líneas de investigación ligadas a la Educación lo que le da sustento al programa. En este sentido, se presume que la dirección de estas instituciones de educación superior posee buenos líderes, los cuales trabajan en orientar un postgrado de calidad con los estándares mínimos requeridos.

Con respecto a los programas de la UNAB (Doctorado en Educación y Sociedad creado el año 2018) se deduce que nunca se han presentado a acreditación debido a que no todos los académicos del claustro son investigadores activos, exactamente un 28,6%, no investiga en el área de la Educación, a pesar de que su índice H promedio de académicos claustro es de 5,2, es decir, poseen cinco citas promedio por cinco artículos de su autoría. Por otro lado, se puede vislumbrar que no existe interés en su acreditación a pesar del prestigio que posee, lo cual no limita el número de estudiantes que ingresan al programa. Con relación al programa de la UDP (Doctorado en Educación Superior creado en el año 2010), presenta un excelente cuerpo académico claustro, con un índice H de 7,25, todos ellos son investigadores activos. Sin embargo, este programa está diseñado para investigadores seniors, quienes ya tienen una trayectoria en investigación, debido a que no es un programa convencional en donde se realicen cátedras los primeros años y formen investigadores desde su inicio, por lo mismo, no se tiene un cuerpo académico estable con una estructura curricular que cumpla con los requerimientos de la CNA. Si nos basamos en las exigencias de la CNA-Chile, es permitido la conformación de programas con universidades nacionales y extranjeras, pero estas deben contar con políticas de aseguramiento de la calidad, disponer de una estructura organizacional que trabaje en el seguimiento y evaluación de la gestión administrativa y académica, y el grado debe ser entregado por la universidad nacional, lo cual no es el caso de este programa consorciado (Comisión Nacional de Acreditación, acreditación de postgrados, 2022). Por lo tanto, su no acreditación se presume a la doble titularidad que tiene el programa con la Universidad de Leiden, lo cual no estaría permitiendo su acreditación y por ello no se han presentado. Apoyando esta idea, Gaete (2020) menciona que cuando existen programas con vínculos internacionales, generalmente son ellas las responsables de la formación doctoral, por tanto, pareciera que la universidad del extranjero está trabajando en la institución nacional, más bien solo ocupando las dependencias y no rigiéndose por las normas que rigen a las universidades nacionales.

De acuerdo con Corvalán 2011, en la década pasada, una debilidad destacada en relación con las propuestas curriculares de los programas de doctorado en educación era la formación en investigación y producción relacionado con el cuerpo académico del claustro (Corvalán et al., 2011).

Harvey y Williams, 2010, mencionan que a pesar de que se tenga en conocimiento que es necesaria la calidad en la educación superior, no existen lineamientos de parte de los docentes o académicos de cumplir con ella, dado que no perciben un vínculo real entre la calidad de su trabajo y el desempeño incorporado en los procesos de aseguramiento de esta. Con respecto a los antecedentes mencionados, es importante destacar, que es fundamental la presencia de un adecuado líder que dirija la institución, dado que si el líder no posee las habilidades de formular un plan de trabajo y pedir a su equipo que trabaje en función de las necesidades que se presenten. De este modo, se podrían tener todos los programas acreditados con los esfuerzos compartidos entre el equipo de trabajo. Por ello, es necesario que los líderes inculquen acciones para el cumplimiento de la visión y misión de la institución, y se trabaje en conjunto para la resolución de los problemas que se presentan frente a los cambios del entorno educativo y los hagan participe de la toma de decisiones, así se sientan que forman parte de la institución, trabajando en armonía (Vela-Quico, *et al.*, 2020). Pedraja, *et al.*, 2021, menciona que es importante un líder con características transformacionales, quienes propician una cultura innovativa, lo que finalmente favorecerá en los años de acreditación de los programas.

Cabe destacar, que la generación de programas consorciados ya sea a nivel nacional como internacional, es una estrategia interesante de adoptar sobre todo por universidades regionales para formar nuevos programas, con el propósito de que puedan construir claustros más sólidos que le confieran el carácter acreditable al programa. Quizás será necesario que la Comisión Nacional de Acreditación reformule los criterios de exigencias con estándares compatibles con los rankings internacionales, como lo es Scimago Journal & Country Rank, la cual utiliza información de la base de datos Scopus (Elsevier) y genere tópicos de evaluación con datos cuantificables de carácter científico. Con ello se abrirá aún más la ventana de tener científicos en educación de nivel seniors y que sean un aporte para el país, formando nuevos investigadores que sean capaces de generar conocimiento relevante en Educación, a través de la investigación.

Finalmente, si bien en los últimos años las publicaciones en Educación se han ido incrementado gradualmente, esto no ha ido de la mano con un incremento en la calidad de estas, dado que en general la mayor parte de las publicaciones son hechas en revistas de bajo impacto que no están indexadas en bases de datos de corriente principal, lo que impacta directamente al momento de formar claustros potentes en los programas de Doctorado en Educación, lo que en consecuencia impacta en los años de acreditación de los programas. Lo que queda evidenciado con los resultados de este trabajo, que tiene una segunda derivada al tener efectos negativos sobre la calidad de formación del doctorado, dado que las líneas de investigación declaradas no están bien abastecidas de publicaciones por los integrantes del claustro.

## CONCLUSIONES

Los programas acreditados pertenecen a Universidades del CRUCH, las cuales cumplen con los requisitos de acreditación de la CNA-Chile, poseen programas con líneas de investigación definidas y los académicos se circunscriben a ellas, son formadores de nuevos investigadores en el área de la Educación. Estos programas son doctorados con un enfoque científico y ya no son simplemente formadores de educadores, sino más bien autónomos, capaces de generar ideas originales transcribiéndolos en artículos con el propósito de difundir su conocimiento.

Por otra parte, los programas no acreditados que en su mayor parte pertenecen a Universidades privada no CRUCH, como factor común se detectó que su brecha más importante fue que la gran mayoría de las investigaciones que realiza el claustro no se limitan a las temáticas declaradas por los programas, vinculado con el menor impacto de sus publicaciones a nivel nacional y mundial.

Es evidente que las instituciones más pequeñas, requerirán de grandes esfuerzos para alcanzar el nivel de excelencia en sus programas, no solamente cubriendo el criterio de cuerpo académico, sino contando con profesionales encargados de realizar la revisión periódica, evaluación, validación interna y externa de todos los procesos, desde el punto de vista de la gestión hasta la dirección en su contexto científico, debido a que un postgrado debe ser la unidad generadora de conocimiento de una institución, disponer de académicos que se encarguen de la formación, tutores guía de tesis, cumpliendo con los criterios de egreso para generar los nuevos científicos del área de la Educación.

Es fundamental la presencia de un cuerpo académico claustro de calidad, con líneas de investigación que se alineen con las líneas de investigación de los programas de Doctorado en Educación, cumpliendo con los requerimientos de la CNA-Chile, de este modo se tendrá programas de postgrado acreditados de calidad.

En consecuencia, si las Universidades desean mejorar la acreditación de sus programas con los impactos positivos que esto tiene, deberán establecer estrategias y mecanismos que potencien e incentiven a sus investigadores que realicen más y mejor investigación en Educación, generando un círculo virtuoso de nivelación hacia la excelencia, cuyo papel fundamental es de los líderes de las instituciones y de los programas de doctorado.

Desde este punto de vista, este trabajo viene a contribuir a los procesos de acreditación de programas de doctorados, en temas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

## REFERENCIAS

- Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., & Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 22(3), 384–397.
- Baeza, P., & Baeza, P. (2017). Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad En La Educación*, 47, 179–214. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200179>
- Chiappa, Roxana, & Muñoz García, Ana Luisa. (2015). Equidad y capital humano avanzado: Análisis sobre las políticas de formación de doctorado en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(3), 17-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-621>
- Corvalán, J., Falabella, A., & Rojas, M. T. (2011). El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Calidad En La Educación*, 34, 15–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100002>
- Comisión Nacional de Acreditación. (diciembre de 2022). [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)
- Comisión Nacional de Acreditación, acreditación de postgrados. (2022). <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Postgrado.aspx>

- Criterios y Estándares para la Acreditación de Doctorados. (2022). <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Criterios%20Acreditaci%c3%b3n%20Postgrado.pdf>
- Croucher, G., y Lacy, W. B. (2020). Perspectives of Australian higher education leadership: convergent or divergent views and implications for the future? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 516-529. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1783594>
- Doctorado en Educación en Consorcio. (2022). <https://doctoradoeduconsorcio.cl/>
- Espinoza, O., & González, LE (2009). Los estudios de posgrado en Chile: diagnóstico y proyecciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4), 185-200.
- Espinoza, O., & González, LE (2009). Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 5 (13), 207-232.
- Espinoza, O., & González, LE (2009). Los estudios de posgrado en Chile: diagnóstico y proyecciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4), 185-200.
- Gaete Quezada, R. A. (2020). Aseguramiento de la calidad de doctorados en Educación en Chile. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, 1-24. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.740](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.740)
- González, Horacio, & Jiménez, Alejandro. (2014). Inserción Laboral de Nuevos Investigadores con Grado de Doctor en Chile. *Journal of technology management & innovation*, 9(4), 132-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242014000400010>
- González J., Sarzoza s. y López. D.A. (2018). Aproximación metodológica a la metaevaluación de programas doctorales. *Revista Venezolana de Gerencia*. 23, 278-294.
- Harvey, L., y Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality*.
- Krauskopf, M. (1999). Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile. *Estudios Públicos*, 76.
- López, DA, Rojas, M J, López, B y López, D C. (2015), Chilean universities and institutional quality assurance processes. *Quality Assurance in Education*, 23(2), 166-183.

- Muñoz-Ganga y Bernasconi. Reassessing the papers of doctoral education in Chile. 2020. En Trends and issues in doctoral education: a global in doctoral education: a global perspective. Yudkevich; Altbach y De Nict Sage.
- Nerad, M. (2011b). What we know about the dramatic increase in PhD Degrees and the reform of doctoral education worldwide: Implications for South Africa. *Perspectives in Education*, 29(3), 1-12.
- OECD. (2017). Education in Chile, reviews of national policies for education. OECD Publishing Paris.
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, ISSN-e 0123-1294, 7, 57-78.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., y Muñoz-Fritis, C. (2021). Liderazgo transformacional y cultura innovativa: efectos en la calidad institucional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1004-1018. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.2>
- Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctorado en Educación. (2022). Facultad de Educación: <https://educacion.uc.cl/carreras-y-programas/programas-de-postgrado/doctorado-en-educacion/#claustro-academico>
- Reich Albertz, R., (2003). Acreditación de los posgrados en Chile. *Calidad en la Educación*, (18), 61-77. <https://doi.org/10.31619/caledu.n18.386>
- Reich Albertz, R., Machuca, F., López Stefoni, D., Prieto, J. P., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., & Yutronic, J. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 19(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-33052011000100002>
- Reyes, C., & Rosso, P. (2012). Una nueva clasificación de las universidades chilenas. Documento de Trabajo Red Universitaria Cruz Del Sur.
- SciVal. (diciembre de 2022). Obtenido de [www.scival.com](http://www.scival.com) Scopus. [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Sistema de Información de Educación Superior. (diciembre de 2022). [www.sies.cl](http://www.sies.cl)
- Troncoso, E.; Ganga-Contreras, F.; Briceño, M. (2022). Incentive Policies for Scientific Publications in the State Universities of Chile. *Publications*, 10, 20. <https://doi.org/10.3390/publications10020020>

- Universidad Andrés Bello, Doctorado en Educación y Sociedad. (2022). <https://investigacion.unab.cl/doctorados/doctorado-educacion-sociedad>
- Universidad Bernardo O'Higgins, Doctorado en Educación. (2022). <https://postgradosubo.cl/curso/doctorado-educacion>
- Universidad de Concepción, Doctorado en Educación. (2022). <http://educacion.udec.cl/postgrado/doctorado-en-educacion>
- Universidad Diego Portales, Doctorado en Educación. (2022). <https://posgrados.udp.cl/programas/doctorado-en-educacion-superior/>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación. (2022). <https://doctorado.umce.cl/>
- Vela-Quico, G. A., Cáceres-Coaquira, T. J., Vela-Quico, A. F., y Gamero-Torres, H. E. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 376-400. <https://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34134>
- Vera-Villaruel P., (2010), Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile. *Revista Digital Universitaria*, (11) 5, ISSN: 1067-6079.
- Web of Science. (diciembre de 2022). <https://www.webofscience.com>