



Revista Científica General José María Córdova

ISSN: 1900-6586

ISSN: 2500-7645

Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"

Abdón Vergara Paredes, Sandrino Alfonso
Propuestas para la acreditación de los institutos de las Fuerzas Armadas de Chile
Revista Científica General José María Córdova, vol.
19, núm. 35, 2021, Julio-Septiembre, pp. 525-545
Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476269690001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Check for updates

Revista Científica General José María Córdova

(Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos)

Bogotá D.C., Colombia

ISSN 1900-6586 (impreso), 2500-7645 (en línea)

Web oficial: <https://www.revistacientificaesmic.com>

Propuestas para la acreditación de los institutos de las Fuerzas Armadas de Chile

Sandrino Alfonso Abdón Vergara Paredes

<https://orcid.org/0000-0002-4495-5429>

sandrinovergara@udec.cl

Escuela de Aviación “Capitán Manuel Ávalos Prado”, Santiago, Chile

Citación: Vergara Paredes, S. A. A. (2021). Propuestas para la acreditación de los institutos de las Fuerzas Armadas de Chile. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(35), 525-545. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.754>

Publicado en línea: 1.º de julio de 2021

Los artículos publicados por la *Revista Científica General José María Córdova* son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: Atribución - No Comercial - Sin Derivados.



Para enviar un artículo:

<https://www.revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/about/submissions>



Miles Doctus



Revista Científica General José María Córdova

(Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos)

Bogotá D.C., Colombia

Volumen 19, número 35, julio-septiembre 2021, pp. 525-545

<http://dx.doi.org/10.21830/19006586.754>

Propuestas para la acreditación de los institutos de las Fuerzas Armadas de Chile

Proposals for the Armed Forces of Chile institutes' accreditation

Sandrino Alfonso Abdón Vergara Paredes

Escuela de Aviación "Capitán Manuel Ávalos Prado", Santiago, Chile

RESUMEN. A pesar de sus particularidades, los institutos militares chilenos son evaluados por la Comisión Nacional de Acreditación con los mismos parámetros de las instituciones civiles. El objetivo de esta investigación es proponer mejoras al proceso de acreditación de los institutos militares en aras de que responda a las características propias de estos. Para esto se aplicó un cuestionario a 17 informantes claves, con algunas entrevistas adicionales a algunos de ellos. Los datos obtenidos mediante el análisis presentan propuestas al proceso de acreditación, además de plantear las diferencias entre establecimientos civiles y militares. Como resultado, surgieron reveladoras propuestas de mejora, entre las que se destacan aspectos relacionados con la continuidad de los procesos y la capacitación en acreditación. También se establecieron las diferencias entre la educación civil y militar, así como algunos beneficios de la acreditación.

PALABRAS CLAVE: acreditación; calidad de la educación; Chile; formación militar; fuerzas armadas

ABSTRACT. Despite their individualities, Chilean military institutes are evaluated by the National Accreditation Commission using the same parameters as civilian institutions. This research's objective is to propose improvements to the accreditation process of military institutes that respond to their individual characteristics. For this, 17 key informants were asked to complete a questionnaire; some were asked to conduct additional interviews. Besides revealing the differences between civil and military establishments, the analysis data yielded recommendations for the accreditation process. Revealing proposals for improvement emerged, highlighting aspects related to the continuity of processes and accreditation training. The differences between civil and military education and some of the benefits of accreditation were also established.

KEYWORDS: accreditation; armed forces; Chile; military education; quality of education

Sección: EDUCACIÓN Y DOCTRINA • Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 12 de septiembre de 2020 • Aceptado: 11 de mayo de 2021

CONTACTO: Sandrino Alfonso Abdón Vergara Paredes  sandrinovergara@udec.cl

Introducción

Desde 1990, los institutos militares en Chile son considerados instituciones de educación superior, aunque mantienen ciertas particularidades con respecto a los establecimientos civiles. Sin embargo, a pesar de sus diferencias, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA) los evalúa con parámetros de instituciones civiles. El objetivo de este artículo es proponer mejoras al proceso de acreditación, de forma que este dé cuenta de las características de los planteles uniformados. Para contextualizar estas propuestas, se debe señalar que estas tienen relación con dos elementos principales: por una parte, los establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas (FF. AA.) y, por otra parte, el proceso de acreditación institucional que lleva a cabo la CNA.

En torno a los primeros, hay que mencionar que la educación militar en Chile de carácter formal surgió junto con la república a inicios del siglo XIX, y se transformó en una de las primeras políticas públicas implementadas por el gobierno de Bernardo O'Higgins. Tanto es así que, a poco más de un mes de la batalla de Chacabuco, que concluyó con el conocido periodo de Restauración Monárquica o Reconquista, el 16 de marzo de 1817 se creó la Academia Militar (Arellano et al., 2017). Este instituto de formación, con el paso del tiempo, se fue reestructurando hasta convertirse hoy en día en la Escuela Militar del Libertador Bernardo O'Higgins, formadora de los oficiales del Ejército de Chile (Tapia, 2017). Posteriormente, en el contexto de las reformas alemanas en el Ejército después de la Guerra del Pacífico, fueron creadas en 1887 la Academia de Guerra y la Escuela de Clases, esta última antecesora de la actual Escuela de Suboficiales (Ibarrola, 2006).

En relación con la educación naval, esta también surgió en el periodo de la Independencia, cuando O'Higgins creó el 4 de agosto de 1818 la Academia de Jóvenes Guardiamarinas, predecesora de la Escuela Naval Arturo Prat, formadora de los oficiales de la Armada de Chile (Ramírez, 2012). Luego, en 1868, fue inaugurada la Escuela de Grumetes y más tarde, en 1911, la Academia de Guerra Naval (Valenzuela, 2011).

El caso de la formación aeronáutica fue un poco diferente, ya que esta, como hija de su tiempo, surgió a inicios del siglo XX junto con la invención del avión. Sus orígenes se remontan al informe con la propuesta que emitió el Teniente Coronel Pedro Pablo Dartnell en 1910. Producto de esta propuesta, se envió a Francia al Teniente Manuel Ávalos Prado para especializarse en la aviación. Una vez de regreso en el país, se creó la Escuela de Aeronáutica Militar el 11 de febrero de 1913 y se nombró al recién ascendido Capitán Ávalos como su primer director e instructor de vuelo (Vergara, 2020). Este instituto se fue trasformando con los años, hasta convertirse hoy en día en la Escuela de Aviación “Capitán Manuel Ávalos Prado”, formadora de los oficiales de la Fuerza Aérea de Chile. En esta misma línea, años más tarde, en 1937 y 1939, fueron creadas la Academia de Guerra Aérea y la Escuela de Especialidades respectivamente, esta última formadora de los suboficiales de la institución.

Marco teórico

En las organizaciones modernas, tanto de negocios como educacionales, entre otras, es difícil encontrar alguna que no oriente su quehacer en algún modelo de sistema de gestión de la calidad (SGC), pues en el presente lo importante, más que encontrar el “modelo perfecto”, es poseer uno y adecuarlo a la realidad de cada institución.

En términos generales se puede señalar que los SGC son necesarios especialmente en las organizaciones donde no existe un orden definido, donde no tienen claros los objetivos ni tampoco las responsabilidades del personal o de las respectivas áreas. En estos casos es muy común la duplicidad de funciones, lo que genera pérdida de competitividad y gastos innecesarios.

En este contexto, cabe mencionar que existen decenas de SGC en el mundo, pero los más reconocidos en Japón, EE. UU. y Europa, que son los que llevan la delantera en este ámbito, son los modelos Deming (Murillo, 2015), Malcolm Baldrige (Valenzuela & Rosas, 2007) y EFQM (Martínez & Díaz, 2016) respectivamente, además de la norma ISO 9001-2015.

Asimismo, junto con los distintos SGC, también se fueron desarrollando en diferentes países organizaciones encargadas de acreditar (certificar) la calidad, especialmente de las instituciones de educación superior (IES). Al respecto, los modelos de acreditación institucional tienen como primer referente a EE. UU., país en el cual existen organizaciones acreditadoras desde el siglo XIX (Guzmán, 2017).

Para el caso chileno, los principales antecedentes en torno a la calidad de la educación provienen del Decreto de Ley 3541 del 12 de diciembre de 1980 y de sus respectivos Decretos con Fuerza de Ley posteriores, ya que desde entonces el Ministerio de Educación (Mineduc) tuvo la responsabilidad de autorizar el funcionamiento de las nuevas IES, las cuales comenzaron raudamente a crearse desde aquel momento. Asimismo, como mecanismo de aseguramiento de la calidad, se dispuso que estos planteles recién creados debían estar bajo la tutela de una universidad tradicional, la cual necesariamente tenía que aprobar los respectivos planes y programas, además de tomar exámenes a las primeras cinco promociones de estudiantes (Geoffroy, 2014).

Posteriormente, ante el aumento explosivo de las nuevas IES, que hizo inviable un adecuado control por parte de las universidades tradicionales, se promulgó el 10 de marzo de 1990 la Ley 18962 (LOCE). Además de modificar las bases del sistema educativo, esta ley también creó el Consejo Superior de Educación (CSE), al que se le asignó la responsabilidad de supervigilar especialmente a los nuevos establecimientos de educación superior, a través del proceso llamado *licenciamiento* (Cancino & Schmal, 2014).

La siguiente etapa en este recorrido se vivió a fines de esta misma década con la implementación del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior (Mecesup) en 1999, que incorporaba mecanismos de aseguramiento de la calidad. De igual forma, aquel mismo año fueron creadas la Comisión Nacional de Acreditación

de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), ambas asesoras del Mineduc y responsables de implementar proyectos pilotos de acreditación (Geoffroy, 2014).

Luego, con la promulgación de la Ley 20129 del año 2006, se estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior, uno de cuyos integrantes es la CNA, responsable de la acreditación institucional de las IES en el país (Barroilhet, 2019). Después, en el año 2009, se promulgó la Ley 20370, Ley General de Educación (LGE), que derogó a la anterior LOCE. Sin embargo, en esta nueva ley los artículos relativos a la educación militar se mantuvieron inalterados. Finalmente, en el año 2018 se promulgó la Ley 21091, Sobre Educación Superior (ES), la cual, entre otros puntos, estableció la obligatoriedad de acreditarse para todas las IES, incluyendo a los planteles militares.

Volviendo al punto de la evolución del sistema educacional militar, la Constitución política de la república de Chile de 1980, en su artículo 102, señala: “La incorporación a las plantas y dotaciones de las Fuerzas Armadas y Carabineros, solo podrá hacerse a través de sus propias Escuelas”. Posteriormente, uno de los hitos más relevantes de este sistema se produjo cuando se promulgó la LOCE en marzo de 1990, ya que en esta legislación hubo un punto que pasó casi desapercibido para la comunidad académica (el cual se encontraba en el título III de la mencionada ley, artículo 33, letra d), y que se refería al reconocimiento de los establecimientos de las FF. AA. como instituciones de educación superior.

Más adelante, con la promulgación de la Ley 20129, los institutos castrenses se fueron incorporando al proceso de acreditación en forma paulatina y voluntaria. Este punto es relevante, pues dio origen al problema que aborda esta investigación, ya que desde 1990 los institutos militares, al ser considerados parte de la educación superior, son evaluados por la CNA con los mismos parámetros de las instituciones civiles, pese a sus particularidades. De todas maneras, se debe consignar que en la CNA se han generado espacios de diálogo con las FF. AA. para desarrollar pautas de evaluación específicas para los institutos castrenses; pero estas aún no se han materializado (CNA, 2016).

La necesidad de generar pautas de evaluación distintas para los establecimientos militares se debe precisamente a las diferencias de este tipo de educación con respecto a la civil. Cabe destacar que la educación superior en Chile no solo está constituida por las universidades (UES), sino que también existen institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), además de los institutos castrenses antes señalados, que en la práctica son el cuarto integrante de la educación terciaria nacional. No obstante lo anterior, hasta el presente la CNA solo tiene tres pautas de evaluación, para las UES, los IP y los CFT, respectivamente. En este sentido, cuando las escuelas matrices formadoras de los oficiales de las FF. AA. chilenas han debido someterse a los procesos de acreditación, han sido evaluadas utilizando las pautas de los IP.

Continuando con las divergencias entre los planteles civiles y militares, se puede agregar que estos últimos tienen un sistema de admisión distinto, una especificidad en la

formación y una proyección diferente en el ámbito laboral (Cáceres & Valenzuela, 2019). De igual forma, se analizaron las actas de sesión de la CNA, donde se revisaron los antecedentes de los últimos procesos de acreditación de las Escuelas Militar, Naval y de Aviación (CNA, 2017a; 2017b; 2018). De ello se pueden extraer elementos en común que afectan casi exclusivamente a los planteles militares a la hora de enfrentar estos procesos. Entre ellos sobresale la falta de autonomía, pues los planteles militares dependen necesariamente de un nivel superior, ya que están insertos dentro del sistema educacional de la fuerza a la que pertenecen.

Uno de los factores medidos por la CNA es la vinculación con el medio (VCM). En este aspecto, también cabe señalar que la condición de los institutos militares, en particular de las escuelas matrices, es distinta a la de las IES civiles, puesto que el principal medio con el que se relacionan es la propia institución a la que pertenecen, la cual también es el único empleador de sus egresados. Cabe precisar que el concepto de VCM es propio de Chile y representa una evolución de la tradicional área de “Extensión”, la cual era de carácter unidireccional entre las IES y su entorno. En cambio, la VCM es eminentemente bidireccional (Music & Venegas, 2020).

Otro de los elementos señalados en las actas de sesión de la CNA en los que los establecimientos castrenses se distinguen de los demás es su alta rotación directiva, pues los oficiales superiores que los dirigen solo permanecen uno o dos años en el cargo, debido a los sistemas de destinciones institucionales. Esto produce cierta incertidumbre en los planteles militares respecto a la continuidad de los procesos, puesto que, por su misma condición de institutos uniformados, son bastante jerarquizados. En este sentido, son precisamente los directores los que están llamados a ejercer un liderazgo permanente para dirigir los respectivos proyectos estratégicos (Pedraja & Rodríguez, 2014).

Siguiendo con la particularidad del ámbito defensa con respecto a la gestión universitaria, autores como Rojas y Bernasconi (2009) señalan que las instituciones militares están intelectualmente sincronizadas por su interés y servicio; mientras que, en las universidades, las mismas dificultades interdisciplinarias afectan la coordinación de los equipos administrativos. Asimismo, en el *Informe de educación superior en Iberoamérica: el caso de Chile*, se reconoce la especificidad de las funciones de las instituciones de las FF. AA., a tal punto que no se consideraron en dicho estudio (González et al., 2006).

No obstante lo anterior, se debe mencionar que, hasta el momento (2021), las tres escuelas matrices de oficiales de las FF. AA. han participado exitosamente en varios procesos de acreditación, producto de lo cual, actualmente, la Escuela Naval está acreditada por seis años y la Escuela Militar y la de Aviación por cinco años. Sin embargo, luego de la entrada en vigencia de la Ley 21091 puede cambiar el escenario, pues se pasará de las actuales dos áreas de acreditación a cuatro dimensiones obligatorias, con sus respectivos criterios y estándares (Bernasconi et al., 2020). En esta misma línea, existe la amenaza de que el sistema se haga más rígido, lo que podría afectar especialmente a las instituciones que poseen misiones más particulares, entre ellas los planteles militares.

Pasando a otro punto, para complementar el trabajo de investigación se procedió a buscar fuentes de otros países, tanto en temáticas propias de la educación militar como de acreditación. Para el caso de España, se revisó a Romero (2014), Martínez (2016) y Olmos et al. (2016); para EE. UU., se analizó lo planteado por Brown (2015) y Guzmán (2017), y finalmente para Sudamérica, se estudió lo señalado por Besio (2010), Soprano (2014) y Barreyro et al. (2016). Con base en estas fuentes, se llegó a la conclusión de que la forma como están insertos los institutos militares en el contexto internacional es disímil, ya que hasta el momento no existe un estándar y, por ende, los modelos varían de país en país de acuerdo con sus propias necesidades, intereses, realidades y procesos históricos. Algo similar sucede con los sistemas de acreditación para la educación terciaria, pues no en todos los Estados existe el mismo patrón.

En esta misma línea, se debe agregar que en Chile aún no existe un Sistema Educacional de las FF. AA. (SEFA) como sí lo hay en Colombia (Aristizábal et al., 2020). Este es un desafío pendiente, tanto para el nivel político como para las mismas FF. AA. chilenas.

Considerando lo anterior, se estima que esta investigación abre una gran oportunidad de abordar el tema, poco estudiado, de los procesos de acreditación en los planteles militares chilenos, y así aportar propuestas de mejora para cerrar esta brecha de conocimiento, más aún teniendo presente que el proceso de acreditación es el principal instrumento existente en el país para asegurar la calidad de las IES (Fleet et al., 2014).

Así pues, este trabajo tiene por objetivo proponer, desde los informantes claves, propuestas de mejora al proceso de acreditación institucional que realiza la CNA, con el fin de que pueda dar cuenta de la realidad particular de los establecimientos educacionales de las FF. AA.

Metodología

Este es un estudio de carácter exploratorio cuyo enfoque es cualitativo, teniendo presente el paradigma sociocrítico. Por su parte, el diseño siguió algunas de las etapas de la investigación-acción participativa (IAP) (Ángel, 2011), mediante la recogida de datos cualitativos, lo que permitió generar las propuestas de transformación.

En relación con los sujetos de estudio, se puede señalar que se seleccionaron 17 profesores civiles y oficiales de las tres FF. AA. Para ello se siguió la metodología empleada por Murillo y Perines (2017) en su investigación, que consiste en seleccionar a los participantes mediante un muestreo no probabilístico con base en dos criterios:

1. Nivel educacional/graduación militar: para el caso de los profesores civiles, debían poseer un posgrado. En el caso de los uniformados, debían ser oficiales desde los grados de teniente a general o sus equivalentes en las distintas FF. AA.

2. Participación en procesos de acreditación: los entrevistados debían haber participado en por lo menos un proceso de acreditación en un instituto de educación superior de las FF. AA.

Igualmente, para efectuar esta investigación, no se consideraron los criterios de sexo, edad ni nivel socioeconómico, por no ser atinentes al objeto de estudio.

Sobre el entorno y la recolección de información, se puede mencionar que este estudio se realizó preferentemente de manera virtual, mediante un cuestionario de nueve preguntas que se envió vía correo electrónico a los informantes claves de la Escuela Militar, la Escuela Naval, la Escuela de Aviación y la Academia de Guerra del Ejército. Asimismo, también se efectuaron entrevistas en los lugares de trabajo de los informantes cuando ellos lo requirieron o también cuando al investigador le quedaron dudas sobre lo expresado en las respuestas escritas. En este caso, las entrevistas presenciales se realizaron solo en la Escuela de Aviación y en la Academia de Guerra del Ejército. Cabe señalar que los resultados obtenidos fueron originalmente analizados mediante tres matrices, una por cada institución de las FF. AA, que luego fueron codificadas axial y selectivamente. Del mismo modo, se debe precisar que estas matrices surgieron tras una mixtura de lo mencionado por Strauss y Corbin (2002) y Buendía et al. (1998).

En cuanto al rigor científico, se puede mencionar que el instrumento empleado para las entrevistas ha sido validado por un comité de expertos de la Universidad Central de Chile (UCEN). Con respecto a la veracidad, esta fue garantizada mediante la propia respuesta escrita de los informantes claves, ya que la aplicación del cuestionario se hizo mediante correo electrónico, así como a través de la transcripción de entrevistas en el caso que fue necesario.

Resultados

Para interpretar adecuadamente las codificaciones que se encuentran en las Tablas 1, 2 y 3, se debe señalar que las letras y números que aparecen al final de las textualidades (columna izquierda) se asocian al informante clave que la mencionó. Por ejemplo, la primera textualidad de la Tabla 1 fue señalada por el informante E1; en este caso es un oficial del Ejército codificado con esa letra y número.

Por otro lado, la columna de la derecha que trata de la frecuencia se debe interpretar tomando el ejemplo de la sexta subcategoría de la misma Tabla 1, denominada “Claridad y continuidad de procesos”: FA: 3(5) + A: 1(3) + E: 6(9) = 10(17). En este caso, FA: 3(5) significa que 3 informantes claves de la Fuerza Aérea (FA) dieron 5 opiniones sobre la temática de la subcategoría (Claridad y continuidad de procesos). A estas se le deben sumar (+) 1 informante clave de la Armada (A), quien a su vez dio 3 opiniones sobre la misma temática, y también se le debe adicionar (+) 6 informantes claves del Ejército (E), quienes dieron 9 opiniones sobre la subcategoría. Todo esto dio como resultado (=) que la

subcategoría “Claridad y continuidad de procesos” fue señalada por 10 informantes claves de las tres FF. AA., quienes emitieron 17 opiniones sobre la temática.

Tabla 1. Propuestas de mejora al proceso de acreditación institucional para los institutos de las FF. AA. de Chile

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
Entidades extra institucionales			
1	“Estimo podría haber una mirada integradora, en el nivel del MDN (Ministerio de Defensa Nacional)”. (E1)	Ministerio de Defensa integrador	E: 1(1) = 1(1)
2	“Los ajustes que yo propondría para mejorar los procesos de acreditación institucional en los establecimientos de las FF. AA. y de Orden pasan por un cambio en la normativa que las regula”. (FP3)	Normativa que regula los IES de las FF. AA.	FA: 1(1) = 1(1)
3	“Esta particularidad requiere de una presentación en el informe de autoevaluación que no está contemplada en los formularios. (El régimen mixto de formación: académico y militar)”. (FP2)	Modificar instrumentos CNA para IES militares	FA: 2(3) = 2(3)
4	“Que los pares entiendan y reconozcan las diferencias y particularidades de estas instituciones de educación superior, por ejemplo, su estructura organizacional, que depende de niveles superiores dentro de una institución más amplia”. (FP2)	Capacitación a pares evaluadores	FA: 2(2) + A: 1(2) + E: 3(4) = 6(8)
Altos mandos institucionales			
5	“En primer lugar, propondría que las FF. AA. y de Orden solicitaran un apartado especial en la ley de acreditación, de acuerdo a lo siguiente: Para las FF. AA. es muy complejo sustentar un plan estratégico desde el punto de vista financiero, y estos se basa básicamente en las formas que las	Financiamiento	FA: 3(8) + E: 1(2) = 4(10)

Continúa tabla...

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
	FF. AA. obtienen su presupuesto anual. Sin embargo, no se condice con las políticas de la CNA y estas instituciones son estables en función del tiempo y en función del Estado, debido a que son de Defensa Nacional”. (F2)		
6	“Se mejore la permanencia de los oficiales en la dirección, subdirección, jefes de campus, jefes de estudio y cargos similares”. (AE)	Claridad y continuidad de procesos	FA: 3(5) + A: 1(3) + E: 6(9) = 10(17)
7	“Dependencia del mando superior que puede enlentecer la concreación de mejoras que surgen como necesidades desde la academia”. (FP2)	Autonomía	FA: 5(6) + E: 1(2) = 6(8)
8	“Baja preparación en temas de educación. No existe una línea de carrera para los oficiales en educación por lo que el personal que cuenta con magíster o diplomados en educación es muy escaso”. (E6)	Línea de carrera, oficiales, educación	E: 3(4) = 3(4)
9	“Asimismo, establecer formalmente una coordinación a nivel de las direcciones de educación de las FF. AA.”. (E1)	Trabajo conjunto (entre FF. AA.)	A: 1(1) + E: 1(1) = 2(2)

Aseguramiento de la calidad/acreditación

10	“Fundamentalmente capacitan a todos los que tienen responsabilidades en el proceso”. (E5)	Capacitación en acreditación	FA: 5(15) + A: 2(6) + E: 2(4) = 9(25)
11	“Ausencia de unidades específicas dedicadas al mejoramiento institucional. Esto es en general, hay casos particulares, como la Escuela de Aviación que sí cuenta con una unidad especializada”. (FP2)	Unidades de mejoramiento institucional	FA: 1(2) + E: 1(1) = 2(3)

Continúa tabla...

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
12	“Realizar la autoevaluación de forma anual, dándole continuidad y haciéndola parte del sistema de gestión del centro educativo, en lugar de agregar a la gestión tradicional cada 4 años un sistema paralelo que no conversa con la real gestión institucional”. (AE)	Autoevaluación anual	A: 2(3) = 2(3)
Académica			
13	“Avanzar la exigencia para estos planteles desde la acreditación institucional y docencia de pregrado, y avanzar hacia las otras donde existan capacidades, como la investigación...” (EP2)	Investigación	FA: 2(2) + E: 4(4) = 6(6)
14	“Existen temas como la vinculación con el medio, que se ven muy lejanas y difíciles de concientizar”. (F2)	Vinculación con el medio	FA: 2(2) + E: 3(3) = 5(5)
15	“Falta de un sistema de jerarquización académica. (Existen casos particulares que sí tienen)”. (FP2)	Cualificación y carrera académica	FA: 2(2) + A: 1(1) + E: 2(2) = 5(5)
16	“Muchos docentes contratados para pocas horas de clase, lo que no facilita su compromiso con el proceso de acreditación”. (AE).	Contrato de profesores	FA: 1(2) + A: 1(1) + E: 3(4) = 5(7)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Principales diferencias de los establecimientos de educación militar con respecto a las instituciones civiles

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
1	“Las mallas curriculares de las ciencias militares no son replicables en los cursos impartidos en los institutos de estudios superiores civiles”. (E3)	Carreras únicas y sin competencia	E: 5(5) = 5(5)
2	“En el nivel de Academias (de Guerra y Politécnica) los alumnos son adultos con un promedio de 40 años; por lo anterior al alumno se le paga un sueldo por asistir a clases”. (E4)	Alumnos adultos y remunerados	E: 1(1) = 1(1)
3	“El lenguaje y las políticas institucionales diferentes”. (A1)	Lenguaje y políticas institucionales	A: 1(1) = 1(1)
4	“El régimen mixto de formación: académico y militar”. (FP2)	Formación académica-militar	FA: 1(1) = 1(1)
5	“Por otra parte, las instituciones de la defensa, en este caso las Escuelas Matrices, buscan sacar al mejor profesional, porque ese profesional se queda al interior de la fila”. (F1)	Empleadores-Empleabilidad	FA: 2(5) + A: 2(3) + E: 4(8) = 8(16)
6	“Por lo tanto, el sistema de selección que tiene, encuentro que es una ventaja, que permite lograr una persona integral, y a lo largo de la carrera esa persona se va a ir potenciando”. (F1)	Proceso de admisión integral	FA: 2(4) = 2(4)
7	“Poseen un alumnado [...] sometido a estrictas normas disciplinarias, que llevan a la asistencia obligatoria y el cumplimiento de horarios”. (A2)	Doctrina	FA: 2(3) + A: 2(7) + E: 5(7) = 9(17)
8	“El régimen de internado hace que toda la Escuela de Aviación sea un aula, no solamente, en el caso por ejemplo de otras instituciones: universidades, centros de formación técnica, la sala de clases es el aula,	Internado	FA: 2(2) = 2(2)

Continúa tabla...

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
	aquí en cualquier momento, en cualquier lugar, desde el almuerzo, o el desayuno, la once, en el deporte, al momento de caminar dentro del establecimiento, se están fomentando conceptos de disciplina, se están fomentando conceptos valóricos, y en general eso hace que, creo yo, hacen la diferencia con el resto de las instituciones". (F1)		
9	"Creo que la mayor ventaja que poseen los planteles educacionales de las FF. AA. están relacionadas con la trayectoria y seriedad de los procesos que poseen". (F2)	Prestigio	FA: 1(1) + A: 1(1) + E: 2(2) = 4(4)
10	"Administrativamente hablando, es más simple hacer el proceso de recogida de la información en los planteles de las Fuerzas Armadas y de Orden, especialmente al estar concentrados en una sola carrera profesional por institución, que en el caso de los planteles de educación superior civiles es mucho más compleja, al tener múltiples carreras, generaciones intercambiadas en función de avances curriculares, existencia de sedes o campus distintos, etc.". (EP2)	Estructura administrativa más pequeña	FA: 1(1) + E: 1(1) = 2(2)
11	"[...] yo creo que el tema vocacional es muy fuerte, el tema vocacional es completamente un factor diferenciador, porque tiene que haber una vocación de servicio, tiene que haber un concepto de entrega a la patria". (F1)	Compromiso/vocación	FA: 1(1) + A: 1(3) + E: 3(3) = 5(7)
12	"[...] y se podría decir, el estudio por competencias". (E3).	Formación por competencias	FA: 1(1) + E: 1(1) = 2(2)
13	"La seguridad de contar con los recursos económicos y de tener su funcionamiento asegurado". (AE)	Sostenimiento básico asegurado	FA: 1(1) + A: 2(4) + E: 2(5) = 5(10)

Continúa tabla...

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
14	“Las ayudas a la enseñanza propias y los medios de la fuerza en su apoyo”. (AE)	Infraestructura y medios de apoyo	A: 1(3) + E: 2(2) = 3(5)
15	“Además, se incorpora un elemento diferente a otras instituciones que afecta la deserción, temas motivacionales”. (FP2)	Adaptación a la vida militar	FA: 1(1) = 1(1)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Principales beneficios para los planteles educacionales de las FF. AA. de someterse a los procesos de acreditación

N.º	Ejemplos de textualidades	Subcategorías	Frecuencia
1	“Ser reconocida frente a la comunidad nacional estudiantil como una institución seria y responsable”. (F2)	Reconocimiento	FA: 2(3) + A: 2(3) + E: 5(7) = 9(13)
2	“Una mirada externa por pares y los procesos de autoevaluación siguiendo pautas de la CNA sacan de la rutina a los institutos y los obligan a analizar su funcionamiento, cambiando algunos recursos y esfuerzos que se invierten en educación en lugar de gastos más tradicionales como infraestructura edilicia”. (AE)	Autorregulación y calidad	FA: 4(7) + A: 2(2) + E: 4(8) = 10(17)
3	“De los procesos han surgido bibliotecas, enlace entre bibliotecas, unidades de apoyo pedagógico, unidades de análisis de información, más ayudas a la enseñanza, capacitación docente, mejores publicaciones y más cantidad por alumnos, etc.” (AE)	Recursos	FA: 1(1) + A: 2(4) + E: 4(5) = 7(10)

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

Propuestas de mejora al proceso de acreditación institucional para los institutos de las FF. AA.

Con respecto a la Tabla 1 —que es la principal, pues directamente da respuesta al objetivo de la investigación—, se puede agregar que las 16 propuestas mencionadas fueron organizadas en cuatro categorías, surgidas de las mismas respuestas de los informantes claves, para facilitar su lectura y comprensión.

Entidades extra institucionales

Estas propuestas estas dirigidas a organismos más allá de las FF. AA.; en este caso, al Ministerio de Defensa, al Legislador (poder Ejecutivo y Legislativo) y a la CNA. La primera plantea que el Ministerio de Defensa debería involucrarse más en la educación militar, quizás no al nivel que se hace en Argentina (Besio, 2010), pero por lo menos que sea el ente que integre de mejor forma a los planteles educacionales de las tres FF. AA. en torno a los procesos de acreditación, ya que hasta ahora la participación ministerial en este ámbito es casi nula. Esto está en relación directa con el avance existente en otros países como Colombia, donde existe un Sistema Educacional de las FF. AA. (Aristizábal et al., 2020).

La segunda propuesta hace alusión al legislador, para que este pueda modificar la normativa que regula la educación militar y que de cierta forma afecta los procesos de aseguramiento de la calidad de los planteles castrenses. Por ejemplo, el Estatuto del Personal de las Fuerzas Armadas señala en su artículo 20 que los profesores civiles son “personal a contrata”. Esto, junto con afectar sus condiciones laborales, también dificulta su perfeccionamiento, pues, debido a que están vinculados solo mediante un nombramiento anual (ni siquiera un contrato), las instituciones militares no pueden financiarle estudios de posgrado, ya que estos suelen tener una duración mayor a un año, mientras que el nombramiento de los docentes concluye el 31 de diciembre de cada año.

La tercera y cuarta propuesta de esta dimensión están dirigidas a la CNA, para que reconozca las particularidades de la educación militar e incorpore en sus criterios y estándares algunas de las características distintivas de los institutos de las FF. AA. Si bien es cierto que hay antecedentes de que se ha trabajado en desarrollar pautas de evaluación específicas para los institutos castrenses, estas aún no se han materializado (CNA, 2016). No obstante, esto no quiere decir que se bajen las exigencias propias de toda institución de educación superior, sino solo que se consideren las características especiales que poseen los establecimientos castrenses.

Por otro lado, también se le propone a la misma CNA que realice una capacitación previa a todos los pares evaluadores, en especial a los civiles que visitarán alguno de los planteles militares, para que también estos interioricen las diferencias que existen entre los establecimientos civiles y militares.

Altos mandos institucionales

Estas propuestas están dirigidas a los mandos de las FF. AA., dado que los establecimientos militares no son autónomos, ya que están insertos dentro de una institución mayor (el Ejército, la Armada o la Fuerza Aérea).

La quinta propuesta hace alusión al financiamiento, pues, si bien es cierto que las FF. AA. tienen un financiamiento garantizado por el Estado a través de la ley de presupuesto, en este caso la Ley 21289 para el año 2021 (varía de año en año), estos fondos no son flexibles, pues se deben invertir solo en los ítems o subtítulos para lo cual fueron concebidos, de lo contrario se convertiría en una ilegalidad. Como consecuencia de esto, los institutos militares enfrentan problemas para sustentar un Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) a mediano y largo plazo, además de las dificultades para implementar planes de mejora (PM) una vez que se detectan falencias.

La sexta propuesta se relaciona con la claridad y continuidad de los procesos, especialmente con la permanencia de los oficiales que cumplen puestos directivos. Tanto las actas de sesión de la CNA, donde se revisaron los antecedentes de los últimos procesos de acreditación de las escuelas (Militar, Naval y de Aviación) (CNA, 2017a; 2017b; 2018), como las entrevistas a los informantes de las tres FF. AA., indican que en sus respectivas instituciones existe una alta rotación, ya que los directores de las escuelas y academias tienen un tiempo máximo de dos años en el cargo, que en muchos casos puede incluso ser inferior a ese tiempo. Esto repercute negativamente en la calidad de los institutos militares, pues no necesariamente el director entrante va a continuar con la senda del director anterior.

La séptima propuesta se refiere a la falta de autonomía que existe en los planteles militares, ya que dependen de las respectivas instituciones a través de las llamadas direcciones o divisiones de educación. Esto se traduce en que las instituciones, incluso las mismas que son acreditadas, no tienen la suficiente libertad de acción para diseñar sus propios PDE sustentables en el tiempo ni tampoco para implementar PM, pues grandes decisiones como el financiamiento escapan de las atribuciones de los respectivos directores de escuela.

La octava propuesta apunta a generar dentro de las respectivas FF. AA. una línea de carrera para los oficiales en educación, pues, además de la alta rotación existente, existe muy poco personal que cuente con formación o perfeccionamiento en educación. Lo complejo es que, al no existir una línea de carrera en educación, se pierde la experiencia de los oficiales que han asumido responsabilidades educativas, pues en vez de seguir en la misma línea son destinados luego a otras áreas de desempeño.

La novena propuesta señala que debería haber una coordinación formal entre las propias instituciones de la defensa para enfrentar los procesos de acreditación en conjunto y compartir experiencias en la materia.

Aseguramiento de la calidad/acreditación

Este nombre podría parecer paradójico, pues, en estricto rigor, todas las propuestas tienden a realizar mejoras al proceso de acreditación. Sin embargo, se escogió este nombre porque estas propuestas están directamente relacionadas con la temática, incluso un escalón más que las otras.

La décima propuesta plantea capacitar de mejor manera tanto al personal directamente involucrado en conducir los procesos de acreditación como a todos los integrantes de los institutos militares, ya que aún cuesta internalizar en el común del personal la importancia de someterse a estos procesos de acreditación, más allá de la posible obtención de recursos.

La décima primera propuesta es crear en todos los planteles militares unidades especializadas dedicadas al mejoramiento institucional, pues aún no existen en todos ellos las mencionadas unidades.

La décima segunda propuesta estipula implementar ejercicios de autoevaluación de manera sistemática, una vez al año, para integrar estos procesos de manera natural al sistema de gestión de los institutos, y no crear un sistema paralelo cada vez que los establecimientos se someten a procesos de acreditación.

Académica

Estas propuestas abordan desde el desarrollo de la investigación en los institutos de las FF. AA. hasta la situación contractual de los profesores. En este sentido, la décima tercera propuesta busca potenciar el área de investigación en los planteles militares, que hasta el momento ha sido escasamente desarrollada. Cabe señalar que las instituciones de educación superior de mejor calidad consideran la investigación como una de las tareas de mayor relevancia (Rodríguez & Pedraja, 2015).

La décima cuarta propuesta plantea potenciar también el área de vinculación con el medio, ya que, por su creciente importancia, se ha convertido en una de las áreas que más se ha visto fortalecida en la educación superior en los últimos años (Williamson & Contreras, 2018). Sin embargo, en este punto se debe reconocer que la VCM de los institutos militares, en particular de las escuelas matrices, es distinta a la que llevan a cabo las IES civiles, pues el principal medio con el que se relacionan es la propia institución a la que pertenecen, ya sea el Ejército, la Armada o la Fuerza Aérea.

La décima quinta propuesta busca mejorar la cualificación de los docentes de los planteles militares, para mejorar la calidad de la docencia e investigación que se realiza en estos establecimientos y, asimismo, generar una jerarquización académica, de la misma manera que se realiza en las IES civiles (Berrios, 2008).

La décima sexta propuesta tiene relación con la situación contractual de los profesores, ya que, por una parte, se ha detectado una excesiva burocracia en su contratación y, por otra parte, son pocos los docentes que tienen jornada completa efectiva. Esto último es especialmente relevante, pues, aunque la existencia de un cuerpo de académicos de jor-

nada completa no es garantía de productividad y calidad, sí es una condición insustituible para lograrla (Fleet et al., 2015).

Principales elementos que diferencian a los establecimientos de educación militar con respecto a las instituciones civiles

Con respecto a los 15 elementos que, a juicio de los informantes claves, diferencian la formación civil y militar (Tabla 2), algunos de estos también los podemos encontrar en la literatura, pues, si la educación civil tiende a centrarse en aspectos académicos, la educación castrense comprende una serie de actividades que buscan una formación integral. Dentro de estos elementos diferenciadores se destacan primeramente los propios, orientadas a formar el *ethos* militar; luego los elementos técnicos, que apuntan a preparar a los futuros oficiales en su labor profesional, y finalmente los aspectos académicos propios de una institución de educación superior (Rial, 2010). De igual forma, las diferencias entre las instituciones civiles y militares se extienden hasta el uso de un lenguaje distinto. Como referencia, se puede agregar que en los últimos años se ha estandarizado en las FF. AA. el uso de la nomenclatura OTAN (Hess, 2015).

En resumidas cuentas, se puede señalar que los resultados presentados solo reafirman el hecho de que las FF. AA. “poseen un *elan* [fuerza vital] que las diferencia, pero que no debe excluirlas del conjunto del Estado” (Echeverría, 2010).

Principales beneficios para los planteles educacionales de las FF. AA. al someterse a los procesos de acreditación

Sobre la Tabla 3, se puede mencionar que los tres elementos señalados fueron compartidos por informantes claves de las tres FF. AA. En este sentido, llama la atención que la mayoría de estos mencionaron que el beneficio más importante es la capacidad de autorregulación y calidad, seguido del reconocimiento y por último la obtención de recursos.

De igual forma, se debe señalar que la literatura coincide con estas opiniones, pues participar en procesos de acreditación aporta muchos más beneficios a las instituciones que solo la posible obtención de recursos (Louro, 2013).

Conclusión

Considerando el carácter exploratorio de este trabajo y teniendo presente que los institutos militares, a pesar de sus particularidades, son evaluados por la CNA con los mismos parámetros de las instituciones civiles, se puede concluir que se logró el objetivo de la investigación, pues de este estudio surgen 16 propuestas de mejora para los procesos de acreditación específicos de los planteles castrenses de Chile. Estas propuestas son coherentes con lo expresado tanto en la literatura revisada como en los documentos de trabajo de la misma CNA.

Entre estas propuestas se pueden destacar las siguientes: que el Ministerio de Defensa desempeñe un rol integrador más activo para lograr una educación de calidad en los institutos de las FF. AA.; que se modifique la normativa legal que los regula; que se modifiquen los instrumentos de la CNA para evaluar las IES militares; que se les entregue mayor autonomía; que se mejore la claridad y continuidad de procesos dentro de estos institutos, como también que se realice una mayor capacitación en acreditación al personal institucional.

Asimismo, es posible concluir que existen significativas diferencias entre la educación civil y militar, pues se logró identificar 15 elementos diferenciadores, entre ellos los siguientes: que las carreras militares son únicas y no tienen competencia; que en las academias de guerra y politécnicas los alumnos son adultos y remunerados; que en las FF. AA. existen políticas, doctrinas y hasta un lenguaje diferente; que los alumnos de los institutos militares tienen una empleabilidad del 100 % al egresar; que los planteles castrenses tienen un sostenimiento económico asegurado, junto con otras diferencias.

Por otra parte, también se puede concluir que existen relevantes beneficios para los establecimientos militares al someterse a los procesos de acreditación, como mejorar la capacidad de autorregulación, lo que redunda en una mejor calidad en la educación. Igualmente, al involucrarse en estos procesos se obtiene un mayor reconocimiento por parte de la comunidad nacional y, asimismo, se puede obtener una mayor cantidad de recursos económicos.

En cuanto a la principal fortaleza durante este proceso de investigación, se puede concluir que fue muy importante el uso del correo electrónico como medio para interactuar con los entrevistados, ya que se pudo contactar a oficiales que se encontraban en otras ciudades como Valparaíso y Punta Arenas, e incluso fuera del país, en Uruguay. Por otro lado, también se puede concluir que la principal dificultad del proceso estuvo centrada en poder contactar a oficiales y profesores de la Armada (Marina), ya que sus institutos se reparten entre Valparaíso, Viña del Mar y la isla Quiriquina (Talcahuano).

Finalmente, como propuestas para trabajos futuros, se sugiere profundizar en las comparaciones de los procesos de acreditación en Chile con procesos congéneres en el extranjero. También se podrían construir propuestas de instrumentos de evaluación para la CNA, con criterios y estándares que incorporen las particularidades de los establecimientos castrenses. De igual manera, se sugiere continuar con las etapas del proceso de investigación-acción participativa (IAP) iniciado en este trabajo, para poder materializar las propuestas de mejora o de transformación que se sugieren en este estudio.

Agradecimientos

El autor desea agradecer, en primer lugar, a la Universidad Central de Chile (UCEN) por su apoyo en la realización de este artículo, y asimismo a la Escuela de Aviación “Capitán Manuel Ávalos Prado” de la Fuerza Aérea de Chile, lugar donde se forman los futuros oficiales de la Institución y donde me desempeño profesionalmente.

Declaración de divulgación

El autor declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo. Este trabajo fue realizado como proyecto de tesis para obtener el grado de magíster en docencia para la educación superior en la Universidad Central de Chile (UCEN).

Financiamiento

El autor no declara fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el autor

Sandrino Alfonso Abdón Vergara Paredes es magíster en historia militar y pensamiento estratégico por la Academia de Guerra del Ejército, magíster en docencia para la educación superior por la UCEN y profesor de historia y geografía por la Universidad de Concepción. Es profesor de historia y asesor docente en aseguramiento de la calidad en la Escuela de Aviación.

<https://orcid.org/0000-0002-4495-5429> - Contacto: sandrinovergara@udec.cl

Referencias

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. <https://bit.ly/3x6kona>
- Arellano, F., Stein, P., & Castro, C. (2017). Libro del orden de batalla del Ejército del Rey TCL. *Memorial del Ejército*, 498, 73-102. <https://historico.ejercito.cl/?HistoricoRevistas&publicacion=5>
- Aristizábal, J., Páez, C., & Quintero, A. (2020). Capítulo 6. Procesos de calidad en la educación militar. Reflexiones en torno a la formación en investigación en la Escuela de Armas Combinadas. En L. Albornoz, A. Fernández-Osorio, & C. Betancur (Eds.), *Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia* (pp. 159-180). <https://doi.org/10.21830/9789585241459.06>
- Barreyro, G., Lagoria, S., & Hizume, G. (2016). Las agencias nacionales de acreditación del sistema ARCUSUR: consideraciones iniciales. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 203-225. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.14997>
- Barroilhet, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 43-78. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53745>
- Bernasconi, A., Fernández, E., Irarrázaval, I., Pizarro, G., Prieto, B., Scharager, J., & Villalón, M. (2020). Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, 15(133), 1-12. <https://bit.ly/3fHJxgl>
- Berrios, P. (2008). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 40-52. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.201>
- Besio, F. (2010). Análisis comparado en el cono sur: diferencias y puntos en común en la enseñanza militar. En S. Alda (Ed.), *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica* (pp. 175-189). Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, UNED. <https://bit.ly/2T1ayUH>
- Brown, R. (2015). The Army University educating leaders to win in a complex world. *Military Review*, 95(4), 18-28. <https://bit.ly/3vbINXK>

- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cáceres, C., & Valenzuela, H. (2019). Desafíos de aseguramiento de la calidad para la Academia Politécnica Naval. *Revista de Marina*, 136(969), 32-37. <https://bit.ly/2SjWpBT>
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 41-60. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art03.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2016). *Taller de trabajo con instituciones de las FF AA*. Chile. www.cnachile.cl/noticias/paginas/FFAA.aspx
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2017a, 18 de enero). *Acta de sesión ordinaria n.º 1071*. Chile. <https://bit.ly/34bem8a>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2017b, 25 de octubre). *Acta de sesión ordinaria n.º 1153*. Chile. <https://bit.ly/349gbCA>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2018, 21 de noviembre). *Acta de sesión ordinaria n.º 1287*. Chile. <https://bit.ly/3veFHIM>
- Echeverría, C. (2010). El sistema de enseñanza militar chileno. En S. Alda (Ed.), *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica* (pp. 99-105). Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, UNED. <https://bit.ly/2T1ayUH>
- Fleet, N., Pedraja R., L., & Rodríguez P., E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia*, 39(7), 450-457. <https://bit.ly/2QInFcN>
- Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>
- González, L., Espinoza, O., Fecci, E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J., & Rodríguez, E. (2006). *Informe: educación superior en Iberoamérica: el caso de Chile*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, Proyecto Universia. <http://200.6.99.248/-bru487cl/files/CHILE.pdf>
- Guzmán, S. (2017). Una mirada a la acreditación institucional en EE. UU. y la experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1344/REyD2017.15.21107>
- Hess, C. (2015). La defensa de Chile cumple con la norma OTAN de catalogación. *Revista Marina*, 5, 12-15. <https://revistamarina.cl/revistas/2015/5/chessd.pdf>
- Ibarrola, B. (2006). Las reformas de las fuerzas chilenas de tierra durante el gobierno de José Manuel Balmaceda: el fracaso inicial de Emil Körner. *ULUA Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, 8, 155-175. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/9072>
- Louro, I., (2013). La acreditación aporta beneficios a la maestría en los planos ético, moral, científico y práctico. *Revista Edumecentro*, 5(2), 236-248. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=46712>
- Martínez, J. (2016). Reflexiones sobre la enseñanza militar en España. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 7, 89-128. <https://revista.ieec.es/article/view/234>
- Martínez-Moreno, A., & Díaz, A. (2016). Uso del modelo EFQM como contraste del nivel de gestión de la calidad en los servicios deportivos municipales. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6(1), 101-106. <https://revistas.um.es/sportk/article/view/280491/205101>
- Murillo, M. (2015). Recordando a William Edwards Deming, impulsor de la calidad total. *Revista Strategia*, 35, 62-65. <https://bit.ly/3uiKnGg>
- Murillo, F., & Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800
- Music, J., & Venegas, J. (2020). *Vinculación con el medio, ampliando la mirada*. Ediciones Aequialis. <https://bit.ly/3uftN9Y>

- Olmos, M., Berrocal, E., Olmedo, E., Buendía, L., Expósito. J., Sánchez, C., Aguaded, E., Pegalajar, M., & Ruiz, J. (2016). Assessment of quality indicators in Spanish higher military education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601027>
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2014). La relevancia del proyecto estratégico como determinante de la calidad en las universidades. *Idesia (Arica)*, 32(4), 101-103. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292014000400013>
- Ramírez, B. (2012). Visión marítima de Chile. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 3(3), 151-173. <https://bit.ly/2Slg2Jv>
- Rial, J. (2010). Modelos de enseñanza militar en América Latina. En S. Alda (Ed.), *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica* (pp. 209-229). Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, UNED. <https://bit.ly/2T1ayUH>.
- Rodríguez, E., & Pedraja, L. (2015). Estudio exploratorio de la relación entre gestión académica y calidad en las instituciones universitarias. *Revista Interciencia*, 40(10), 656-663. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33941643002.pdf>
- Rojas, A., & Bernasconi, A. (2009). El gobierno de las universidades en tiempos de cambio. En A. Aedo (Dir.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 183-214). Ediciones CNA. <https://bit.ly/3vh7baG>
- Romero, J. (2014). El proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190(765), 1-7. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.765n1007>
- Soprano, G., (2014). Autonomía y heteronomía de la educación militar. Un análisis de los procesos de evaluación institucional en los institutos universitarios de las fuerzas armadas argentinas. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1), 267-289. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100013>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Capítulo 8. Codificación abierta. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 110-133). Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3vcy0N5>
- Tapia, A. (2017). La fundación de la Academia Militar: algunos aspectos políticos, administrativos y militares. *Memorial del Ejército*, 498, 117-125. <https://historico.ejercito.cl/?HistoricoRevistas&publicacion=5>
- Valenzuela, R. (2011). La Academia de Guerra Naval, creadora del pensamiento marítimo nacional. *Revista de Marina*, 128(925), 540-549. <https://revistamarina.cl/revistas/2011/6/valenzuela.pdf>
- Valenzuela, L., & Rosas, J. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Revista Horizontes Empresariales*, 6(1), 37-47. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2057>
- Vergara, S., (2020). Escuela de Aviación, el gran legado del Capitán Manuel Ávalos Prado. *Revista Aerohistoria del Instituto de Investigaciones Histórico Aerodáuticas de Chile*, 11, 33-49. <https://bit.ly/3ueJUol>
- Williamson, G., & Contreras, N. (2018). Universidad en el siglo XXI: ¿extensión, responsabilidad social universitaria, vínculo con el medio o conocimiento para el desarrollo de los territorios? *Revista Espaço Pedagógico*, 25(3), 602-623. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i3.8566>