
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Directores de programa de pregrado: actores claves en el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente en una universidad chilena

María Daniela Raby Bravo, Sandra González Vergara y Jorge Lillo Durán
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Recibido: 04 de abril 2024 - Revisado: 29 de abril 2024 - Aceptado: 17 de mayo 2024

RESUMEN

Este artículo enfatiza la contribución del aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente. El objetivo general del estudio fue comprender la experiencia en la gestión académica de los directores de programa de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad del sur de Chile, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación (MACE), en la formación inicial de profesores. La investigación, corresponde a un estudio de casos múltiples, que recoge las experiencias de 6 directores de programa de pregrado, utilizando entrevistas en profundidad. Entre los hallazgos, se evidencia la falta de conocimiento de los MACE. Estos mecanismos son interpretados de diversas maneras y no integrados a un sistema de aseguramiento de la calidad. Se concluye que estamos en un punto de transición, en la que los MACE no son reconocidos teóricamente, sin embargo, se encuentran instalados a nivel práctico.

Palabras claves: Formación inicial de docentes, gestión de la educación, calidad de la educación, acreditación.

*Correspondencia: María Daniela Raby Bravo (M. Raby Bravo).

 <https://orcid.org/0000-0003-0533-5013> (mraby@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-1249-7136> (sgonzalez@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7903-6046> (jlillo@ucsc.cl).

Undergraduate program directors: key actors in quality assurance in initial teacher training in a Chilean university

ABSTRACT

This article emphasizes the contribution of quality assurance to initial teacher training. The general objective of the study was to understand the experience in the academic management of the undergraduate program directors of the Faculty of Education of a university in southern Chile, in the implementation of mechanisms for ensuring the quality of education (MEQE) to contribute to the continuous improvement of initial teacher training processes. The research corresponds to a multiple case study, which collects the experiences of six undergraduate program directors using in-depth interviews. The findings clearly demonstrate a lack of knowledge about MEQEs. Various interpretations of these mechanisms exist, yet they remain unintegrated within a quality assurance system. It is concluded that we are at a transition point, in which MEQE's are not recognized theoretically; however, they are installed at a practical level.

Keywords: Initial teacher training, educational management, educational quality, accreditation.

1. Introducción

El aseguramiento de la calidad en la educación superior comienza en Chile en la década de los 90 con la creación de la Comisión Superior de Educación, encargada de otorgar licenciamiento a las Instituciones de Educación Superior (IES); posteriormente, ésta se fortalece con la instalación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), a la cual correspondió desarrollar los primeros procesos de acreditación de programas e instituciones. Ambas instancias fueron base para la promulgación por parte del [Congreso Nacional de Chile \(2006\)](#), de la Ley N° 20.129 que dio forma al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SNACES).

De acuerdo con [Lemaitre et al. \(2012\)](#), la implementación de SNACES ha producido efectos en la gestión de las instituciones:

Se observan especialmente en la gestión del aseguramiento de la calidad, en términos de creación o adaptación de estructuras orgánicas, de mecanismos, uso y análisis de insumos de información, buenas prácticas y, en general, un mayor grado de familiaridad de los actores involucrados (p. 21).

Esta familiaridad y apropiación que deben tener los actores involucrados en la puesta en marcha del aseguramiento será determinante en el éxito o fracaso de una eficiente gestión de la calidad de la formación de profesionales del siglo XXI.

La presente investigación tiene por objetivo general comprender la experiencia de los directores de programa de pregrados de una Facultad de Educación en una Universidad Chilena, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, en la formación inicial de profesores. Todo esto con el fin de evaluar a nivel cualitativo, cómo se abordan los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación (MACE), reconociendo que estos son los factores centrales de la cultura de mejora continua y los garantes directos de la calidad de las instituciones de educación superior.

2. Marco teórico

Por siglos las universidades fueron consideradas como instituciones garantes del saber de una época, sin que pudiera ponerse en duda el cumplimiento de exigentes criterios internos de calidad. No obstante, a partir de 1980, producto principalmente de la masificación y diversificación de la oferta, comenzaron a surgir cuestionamientos respecto a cómo se asegura la calidad de las mismas (Scharager, 2017). En Europa occidental, a nivel gubernamental se entrega mayor autonomía a las universidades, pero bajo un sistema de control y rendición de cuentas (Brockhoff et al., 2015); es decir, se instaura una regulación de carácter exógena producto de la competencia a la que se ven enfrentadas.

En la misma línea, las instituciones de educación superior ahora compiten con su historia, ubicación, empleabilidad, reputación y calidad de los aprendizajes, buscan satisfacer estándares en diversas dimensiones establecidas por agencias de acreditación reconocidas internacionalmente, fortaleciéndose de esta manera la evaluación externa (Makhoul, 2019; Ochoa-Oliva, 2021).

En Chile, durante los años 1973 y 1990 aumentó significativamente la cantidad de instituciones universitarias, lo que implicó una creciente dificultad para asegurar que estas estuviesen facultadas para formar profesionales competentes y se instaló la necesidad de implementar mayor control, a través de los MACE.

En el año 1990, se crea el Consejo Superior de Educación. Durante esta década, este organismo puso énfasis en los procesos de licenciamiento de cada institución y estableció estándares de calidad mínimos para el ingreso de las universidades al sistema autónomo de educación superior (CNA-Chile, 2010; Cancino y Schmal, 2014), hitos que dieron inicio a la construcción de un sistema de aseguramiento, lo que coincide con la llamada década de la calidad (Makhoul, 2019). Sin embargo, tras obtener su autonomía, algunas instituciones de educación superior experimentaron un crecimiento desmesurado. Esto llevó a que se transformaran y desviaran del propósito original, poniendo en cuestionamiento la validez del proceso de licenciamiento (Sánchez, 2015).

Lo anterior y las mejoras producidas por la obligatoriedad del proceso de licenciamiento, fueron un fuerte estímulo para la gradual instalación del SNACED, el que entra en vigencia a partir de la promulgación de la Ley 20.129 (Congreso Nacional de Chile, 2006). Este sistema está integrado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP), cuyas funciones corresponden respectivamente, a acreditación, licenciamiento e información, situando a la acreditación, desde la perspectiva de la evaluación de la calidad, como uno de sus principales componentes (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2010), produciendo impactos en la gestión de las instituciones, especialmente en la gestión del aseguramiento de la calidad (Lemaitre et al., 2012).

2.1. El Concepto de Calidad en Educación

El concepto de calidad en educación es un concepto relativo y subjetivo, porque depende de las circunstancias en las que se utilice, así como también del valor y las perspectivas de los actores (González y Espinoza, 2008). Posee una serie de cualidades inherentes, las cuales serán capaces de producir una significativa mejora en el proceso de aprendizaje y afectar la estructura de nuestra sociedad, a nivel de oportunidades, desarrollo intelectual, calidad de vida, entre otros. Pero si bien la calidad como indicador parece haberse instaurado en el sistema educacional de manera permanente, el concepto mismo de calidad continúa siendo objeto de amplia y variada discusión.

Cuando se habla de educación de calidad, se trata de una educación que aspira a elevarse de su nivel actual, buscando alcanzar un estándar superior. Un concepto que no es fácil de definir, pero sí de reconocer (Brockerhoff et al., 2015; Goff, 2016; Scharager, 2017; Vera-Millalén, 2018). Fleet et al. (2017) exponen que el concepto de calidad está sujeto a una pluralidad de visiones, y que en particular cuando intenta aplicarse a la educación superior, nos encontramos en un terreno en constante disputa, ya que cada institución posee su propia lectura de lo que comprende por calidad. Sin embargo, a pesar de ser catalogado como un concepto polisémico, complejo y con diversos matices, la mayoría de los autores concuerda en la relevancia e influencia que tiene a nivel de educación superior y la carga simbólica que representa en el ámbito social y de la política pública (Acevedo Calamet et al., 2022).

Por otro lado, Salazar y Caillón (2012), plantean que la calidad en la educación se ve reflejada en la forma en que los diferentes procesos, protocolos y mecanismos se complementan para lograr un objetivo específico, el cual es entregar una educación de calidad o generar un profesional de calidad. Los autores explican que “la calidad se asocia con una consistencia externa e interna” (Salazar y Caillón, 2012, p. 26). Esta definición es importante, ya que se acerca bastante a uno de los procesos más relevantes a nivel de políticas en educación superior, que es la obligación de mantener procesos de autoevaluación.

En la misma línea, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2016) plantea una conceptualización operacional de calidad, basada en tres elementos fundamentales; la consistencia interna, la consistencia externa y por último, la organización interna de la institución y su capacidad para alinear sus actores, recursos y procesos a las exigencias planteadas por sus definiciones identitarias y por las necesidades de su entorno significativo.

Aceptando de antemano las dificultades en la definición y comprensión del fenómeno, para efectos de este estudio, se considera la calidad desde una visión mixta; es decir, calidad asociada a mayor transparencia, control y rendición de cuentas, pero también, calidad con énfasis en la organización interna y gestión de procesos de autorregulación y mejora continua para dar cuenta de la calidad de los procesos de formación inicial docente (Zapata y Clasing, 2016).

2.2. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad

Para cada Universidad es clave ser capaz de asegurar la calidad, pues esta actúa como un indicador central para atraer matrículas, demostrar la fortaleza de los programas y de sus cuerpos académicos; así como también, darle prestigio y reputación a la institución.

Walczak et al. (2017) argumentan que las entidades universitarias evalúan la calidad utilizando los criterios fijados de manera externa por organizaciones especializadas, como la CNA en el caso chileno, lo que a nivel académico se denomina *fitness of purpose*, es decir, ajuste de los propósitos declarados. El manejo de estos criterios externos tiende a ser más relevante que las definiciones internas de cada institución, aunque se entregue cierto nivel de autonomía a las casas de estudio de educación superior para llevar a cabo sus procesos. Los autores exponen que la evaluación de la calidad deja de ser un proceso trivial ya que facilita visualizar qué elementos son comunes para cada una y qué elementos cambian diametralmente. En este escenario, ha sido “relevante el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, inicialmente diseñados para ordenar sistemas escasamente regulados y para entregar orientaciones acerca de lo que podría considerarse una educación de calidad” (Le-maitre, 2019, p. 14).

Por MACE, nos referiremos a un conjunto de mecanismos que operan en distintos niveles dentro de las Universidades y Programas, con el fin de regular, supervisar y corroborar que la educación que se está entregando sea de una calidad acorde a las exigencias del Ministerio de

Educación y a las aspiraciones internas propias de cada casa de estudios. [Brunner y Miranda \(2016\)](#), explican que el concepto se utiliza para una gran cantidad de mecanismos que tienden a asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, con la finalidad de perfeccionar y sistematizar los procesos de gestión.

Ahora bien, las diferentes instituciones están constantemente evaluando la calidad de la educación entregada, por lo tanto, la información que cada una de éstas necesita no es la misma, de esta manera el [CINDA \(2016\)](#) afirma que “el propósito principal de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos de la educación superior” (p. 27).

En la misma línea, [Lemaitre y Zenteno \(2012\)](#), afirman que el objetivo primordial de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la entrega de información a diferentes actores acerca de los aspectos más relevantes de la educación superior.

Por lo tanto, en esta investigación nos enfocaremos en los MACE implementados en una Facultad de Educación, desde dos perspectivas. La primera refiere a los mecanismos relacionados con la garantía de calidad, cuyo mecanismo es la acreditación, y la segunda al mejoramiento permanente, centrado en procedimientos de autorregulación, cuyo mecanismo es la auditoría académica o interna.

2.3. Proceso de Acreditación

La acreditación es el proceso que tiene como propósito evaluar el cumplimiento del proyecto corporativo de una institución de educación superior, y comprobar la existencia de mecanismos de autorregulación y de aseguramiento de la calidad eficaces, así también, tender caminos que contribuyan al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo. Es así que los procesos de acreditación se encuentran entre los mecanismos más utilizados para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior ([Blanco-Ramírez, 2015](#); [Stensaker, 2011](#); [Valenzuela, 2022](#)). Esta está orientada a garantizar la calidad de la educación y a generar una estructura que propicie el mejoramiento continuo, desde la autonomía universitaria ([Atria, 2006](#); [Torres, 2016](#); [Walczak et al., 2017](#)).

El sistema chileno divide la acreditación en dos tipos, la institucional y la de programas de estudio de pregrado o postgrado. Los procesos de acreditación institucional tienen actualmente mayor relevancia, ya que su aplicación y obtención implica poder acceder a fondos públicos. Por otra parte, la acreditación de los programas de cada universidad conlleva menor reconocimiento e incidencia, ya que no condiciona a las instituciones a ofertar programas, excepto a los programas de medicina, odontología y las pedagogías, cuya acreditación está mandatada por ley ([CNA, 2022](#)).

Desde el año 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema Profesional Docente, los programas de pedagogía solo pueden acreditarse ante la CNA. Esta ley encomendó a la CNA la definición de los criterios de acreditación y estableció que los programas debían cumplir una serie de requisitos específicos, entre ellos; exigir determinados requisitos de admisión, establecer la participación de los estudiantes en dos evaluaciones diagnósticas y generar planes de mejora a partir de estas evaluaciones.

En septiembre del año 2021, se aprobaron los nuevos criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogías ([CNA, 2022](#)), esto implica que las instituciones formadoras de profesores, tendrán que ir adecuando aún más la gestión de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad a las políticas públicas para la formación inicial docente y así responder a la necesidad de tener profesores de excelencia. En este sentido, [Rivero y Hurtado \(2015\)](#), plantean que “la evidencia muestra que a mayores políticas de aseguramiento –y coherencia entre acreditación de programas, cumplimiento de estándares y certificaciones de los profesores en ejercicio los egresados demuestran mayor efectividad en el aula” (p. 18).

Con los MACE, la acreditación logra generar un piso base, al exigir que las instituciones y programas con acreditación obligatoria establezcan un umbral de calidad en la educación superior. Pese a esto, este sistema no puede satisfacer todas las necesidades de los distintos actores del sistema educativo y tampoco ha estado exento de cuestionamientos, especialmente en relación con la uniformidad de los criterios de calidad que se utilizan en los procesos de los s posibles conflictos de interés y complicaciones con evaluadores externos; sumado a la gran cantidad de trabajo que conllevan los procesos de autoevaluación para los equipos responsables (Lemaitre, 2019).

El manejo de estos criterios externos, asociados a la verificación de cumplimiento de estándares mínimos ha predominado en nuestro país, siendo más relevante que las definiciones internas de cada institución. En este sentido el Centro de Políticas Públicas UC (CPP-UC, 2011) plantea que “se hace necesario replantearse el enfoque actual de la acreditación y desarrollar con mayor énfasis el fortalecimiento y la promoción de la calidad en los procesos de aseguramiento de la calidad” (p.3). Esto implica que es preciso robustecer la auditoría interna, también entendida como proceso de mejoramiento asociado a la autorregulación.

2.4. Auditoría interna

Para Celis y Véliz (2017) los procesos de acreditación tienen un doble impacto, consiguiendo revisar el funcionamiento de los MACE, y por otro, lado rompe con una inercia académica, obligando a los docentes a detenerse y a modo colectivo reflexionar sobre el programa acreditado. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) recomienda que los procesos de acreditación y seguimiento sean obligatorios en toda institución universitaria, esto indica hacia dónde va la política educacional chilena. La auditoría interna, por lo tanto, surge como la respuesta a dar continuidad a los procesos de mejora de la calidad de la educación. Esta se instala como un mecanismo de aseguramiento de la calidad que busca fortalecer la gestión institucional y como objetivo final generar mecanismos de autorregulación permanentes dentro de una institución (Massy, 2003 citado en Espinoza y González, 2012).

Las universidades chilenas disponen de políticas, mecanismos e instrumentos de diversa índole, tanto a nivel institucional como al interior de cada Facultad; en esta última, el mejoramiento continuo lo gestionan diversas instancias, entre ellas las jefaturas de programa, responsables de la implementación de los planes de estudio y de velar por la calidad de la ejecución y evaluación de una docencia que se adecúe y sea coherente con el modelo educativo.

Ser capaces de instaurar este tipo de procesos es complejo, como bien indican Theurillat y Gareca (2015), el sistema universitario tanto mundial como el chileno funciona en base a un sistema competitivo, donde muchas veces actividades productivas como publicaciones y participaciones en congresos tienen una mayor valoración que actividades administrativas y de gestión. Los procesos de autorregulación y auditoría interna a nivel internacional han tenido el fin de visibilizar esta situación, revelando que la priorización de la productividad académica por sobre la pedagógica o administrativa, genera conflictos con la implementación correcta de los MACE y la formación de futuros profesionales (Theurillat y Gareca, 2015).

La Facultad de Educación en la que se realiza la investigación ha establecido como MACE estructuras orgánicas tales como: comités de autoevaluación, comités de programa, así también mecanismos de control de gestión en línea y las buenas prácticas docentes, retroalimentadas por las evaluaciones de desempeño, entre otros (UCSC, 2020).

3. Diseño metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, y se aborda desde un diseño fenomenológico, “poniendo énfasis en lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez y Gil, 1996, p. 40). Existe el interés en reconocer desde la experiencia de los actores y su gestión académica, como se da sentido a los fenómenos que se involucran en el funcionamiento de los MACE y cuáles son los significados que se les entregan.

El diseño de la investigación responde a un estudio de casos múltiples de carácter exploratorio. El muestreo es no probabilístico opinático, debido al interés de seleccionar un conjunto de actores particulares que son relevantes para el proceso (Vieytes, 2004). Además, es una muestra homogénea, que posee un perfil similar y comparte determinadas características. (Hernández et al., 2010).

Los informantes en esta investigación son 6 directores de programa de pregrado de diversas pedagogías, 4 de ellos corresponden a hombres y 2 a mujeres, con experiencia en el cargo, que oscila entre los 3 y 8 años. Para seleccionar los casos de este estudio, se realizó una primera fase exploratoria donde se efectuaron dos grupos focales, con comités de programa y se entrevistó a dos directores de programa de pregrado para generar un relato común. Utilizando el software Atlas Ti 7, se trabajó en la codificación de los 4 documentos transcritos, buscando desprender ideas y conceptos claves interesantes para la investigación, que ayudaron a perfilar las preguntas de la entrevista y la calidad de la información obtenida. Se decidió que la información obtenida mediante grupo focal es menos pertinente y de menor calidad para la investigación, de manera que se determinó realizar una segunda etapa exploratoria, realizando entrevistas individuales semiestructuradas (Flick, 2007).

Es así que, en una segunda fase exploratoria, se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas a directores de programa de pregrado, quedando la muestra conformada por 6 directores de programa de pregrado de diversas pedagogías. En esta segunda fase, se realizó una primera codificación descriptiva, donde utilizando el software Atlas. Ti 7 se desprendieron distintas etiquetas a fragmentos de las entrevistas. Para trabajar con estas entrevistas se utilizó el método comparativo constante, técnica en estudios cualitativos que favorece la revisión continua de todas las nuevas fuentes de datos obtenidos, en relación con datos anteriores con el fin de enriquecer la discusión y la calidad de las preguntas realizadas durante las entrevistas.

Hacer uso de las etiquetas permitió visualizar cuales son los conceptos que más se repiten, que hechos o fenómenos poseen mayor capacidad explicativa en relación al problema de la investigación y finalmente, para definir los principales hallazgos a desarrollar en posteriores codificaciones. Además, con las etiquetas se construyó una matriz de codificación en el software Nvivo. Este análisis permitió desarrollar una red de categorías que ilustra la relación entre algunas de las principales categorías que se desprenden desde los datos de las transcripciones y, por otro lado, rescatar conceptos e ideas clave respecto del objeto de estudio.

Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se buscó generar la teoría del caso, comparando los conceptos construidos desde las otras codificaciones con elementos teóricos y construyendo una teoría que sustente la problematización y discusión de la investigación.

Las categorías de análisis que surgen de las entrevistas a los sujetos (Tabla 1) dan origen a los siguientes resultados.

Tabla 1*Categorías de Análisis*

Categoría	Subcategoría
1. Calidad de la Educación	1.1 Significados
2. Mecanismos Aseguramiento de la calidad	2.1 Componentes
	2.2 Factores Facilitadores y Obstaculizadores

4. Resultados

En términos generales, los hallazgos que se desprenden de la investigación apuntan a las categorías mencionadas en la tabla 1; significados en torno al concepto de calidad de la educación, componentes de los MACE, y factores que favorecen y obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

4.1. Calidad de la educación (Significados)

Respecto al significado que tiene el concepto de calidad para los informantes, estos en una primera instancia son los que se relacionan con la definición de los perfiles de egreso de los programas, asociando calidad al perfil que logran los estudiantes una vez concluido su itinerario formativo, mencionando los esfuerzos que realizan las distintas instancias académicas para que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para responder a las demandas externas, tal como fuera señalado por los participantes en el grupo focal:

El logro de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, el que se cubran ciertos contenidos, de que las evaluaciones estén sometidas a ciertos protocolos, ciertas reglas más o menos estables, para lograr su perfil de egreso es también calidad (Grupo focal 2).

Si bien el concepto de calidad no está lejos de lo definido formalmente, los directores de programa de pregrado lo enmarcan principalmente en el estudiante, centrándolo en la finalidad más que en el proceso, es decir, desde un modelo basado primordialmente en el rendimiento del estudiante y no en el mejoramiento continuo para alcanzarla.

Por otra parte, la calidad se refleja para los informantes en los procesos de acreditación, porque ese es un proceso que se da al interior de la unidad, y se da un proceso que es público, por tanto, que un programa obtenga tres, cuatro, cinco o seis años de acreditación, es un logro importante y es una muestra de calidad para el mundo, para el estudiante, para el padre, para nosotros mismos (Grupo focal 2).

4.2. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad**4.2.1. Componentes de los Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad.**

Los MACE son interpretados de diversas maneras por los directores de programa de pregrado, no obstante, logran reconocerlos como dispositivos o procedimientos que, instaurados de manera formal dentro de una institución, tienen el rol de cautelar la calidad del proceso formativo, de acuerdo con los lineamientos institucionales y a las demandas externas.

En relación con los componentes de los MACE, los informantes los perciben como mecanismos de gran utilidad e irremplazables en la gestión, manifestando una valoración positiva de estos:

La más alta valoración, aquí todos tenemos claridad en que es necesario, por tanto, se ocupan muchas horas y energía en que se lleve a cabo la implementación de estos, son útiles y necesarios. Aunque poco valorados para el programa académico (DP1).

No obstante, lo anterior, todos los informantes coinciden en que existe una baja valoración de los mecanismos en relación con el aporte en el desarrollo profesional. Manifestando que es más valioso para ellos realizar docencia o investigación, que invertir tiempo en la gestión de estos procesos.

Ahora bien, respecto a los componentes que son parte de los MACE, en primera instancia no son visualizados con facilidad por los directores de programa de pregrado, aunque pueden identificar que existen ciertas herramientas que guían la gestión. Se visualiza una tendencia a relacionar los MACE a evaluaciones, herramientas o indicadores que permiten hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes, planes de nivelación, evaluaciones diagnósticas, entre otros:

El progreso de los alumnos con diferentes exámenes, en el primer año toman una prueba...el tercer semestre se les hace una prueba de ensayo, y ahí vamos viendo qué habilidades están más débiles...dispositivo que busca cautelar que los estudiantes vayan avanzando de acuerdo a lo que está establecido en el plan de estudios (DP 4).

Índice de titulación oportuna, índice de retención, por ejemplo, esos son dos índices que son claves en esto. Tasas de aprobación y reprobación (DP 2).

Sin embargo, una jefatura de programa asocia los MACE a un conjunto de componentes de aseguramiento que están instaurados tanto a nivel institucional como de facultad. Esto es coherente con concepciones de calidad subyacentes a procesos internos de las universidades:

Existen una serie de mecanismos o procedimientos, entre ellos el comité de programa, también están los comités de autoevaluación, la plataforma que nos provee de información centralizada, bueno de esos me recuerdo en este momento, pero hay varios más (DP 3).

Así también, otro grupo de informantes relaciona a los MACE con la figura del director de programa, concluyendo que no existe certeza de que es un mecanismo propiamente tal, pero que está bien cerca de serlo, porque la función de la gestión académica es muy demandante y ocupa gran parte de la jornada que tienen asignada.

Al ser los directores de programa de pregrado participantes activos y en interacción con los mecanismos, y al percibirse gestores de estos procedimientos, herramientas e instancias que existen para promover la autorregulación de los procesos educativos, relacionan su rol con lo que son los MACE.

Los procesos de acreditación de los programas son un MACE, y son un MACE relevante, ya que a partir de estos procesos podemos analizar y evaluar el funcionamiento de una serie de dispositivos implementados en el programa (DP 1).

La calidad se refleja en los procesos de acreditación, porque ese es un proceso que se da al interior de la unidad, y se da un proceso que es público, por tanto, que un programa obtenga tres, cuatro, cinco o seis años de acreditación, es un logro importante y es una muestra de calidad para el mundo, para el estudiante, para el padre, para nosotros mismos (DP 2).

Los MACE considerados a nivel institucional son: la encuesta de evaluación del desempeño docente, retroalimentación del medio externo, información en línea, plataformas digitales que existen para ayudar al respaldo, comunicación y seguimiento de los procesos. No fueron nombrados por los informantes.

4.2.2. Factores que favorecen y obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Posterior a la identificación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, los participantes realizan diferentes valoraciones de los procesos relacionados con los MACE, estas valoraciones dejan entrever fortalezas y debilidades relacionadas con la implementación de los mecanismos, las que resultan relevantes a la hora de evaluar la calidad en educación superior. Estas serán identificadas para fines conceptuales respectivamente, como factores que favorecen y que obstaculizan la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Los factores favorecedores de la implementación de los MACE, son variados, sin embargo, los que sobresalen en los discursos son: la estructura organizacional de la facultad de educación, la experiencia adquirida por los directores de programa de pregrado en la gestión de los programas y el compromiso de los directivos de la facultad y programas en los procesos de gestión.

Respecto de la estructura organizacional de la facultad, los informantes manifiestan la existencia de una estructura fácilmente reconocible, a la que se le han atribuido tareas claras, funciones y responsabilidades, lo que favorece la implementación de los MACE, ya que permite que el funcionamiento orgánico de la facultad sea eficiente:

El conocimiento y la comprensión de la orgánica institucional, facilita los procesos de manera muy significativa, especialmente porque nos permite, ser participantes activos de la implementación de algunos MACE (DP 3).

Por otra parte, los informantes reconocen que dentro de la estructura organizacional el conocimiento del rol del jefe de programa es clave en la implementación de los MACE. También la experiencia en cargos de gestión fue otro factor que los informantes mencionaron como favorecedor en la implementación de los MACE:

Entender a cabalidad y desde el principio lo que está bajo mi responsabilidad, las gestiones que me corresponden realizar y las herramientas de las que dispongo para gestionar adecuadamente la programa, en conjunto con la experiencia y el compromiso aseguran la calidad de un programa (DP 2).

Estar con la camiseta puesta y fidelizado con el programa también es fundamental para instalar y desarrollar procesos (DP 5).

El compromiso es otro factor favorecedor, debido a los fuertes vínculos que los diferentes actores adquieren con la organización y el proyecto académico de esta.

En relación a los factores externos, un factor obstaculizador en el que coinciden los informantes es que algunas políticas públicas impulsadas por los gobiernos de turno, no se mantienen en el tiempo, lo que genera dificultades en la implementación:

No podemos estar acomodando el programa a lo que el Ministerio cada cierto tiempo va planteando, porque el Ministerio va cambiando ciertos estándares o van apareciendo nuevas modificaciones (DP 5).

En cuanto a los factores obstaculizadores internos, uno de los primeros que identifican los informantes, es el tiempo que disponen para la gestión. Todos los directores de programa de pregrado que participaron de uno de los grupos focales coinciden en que el tiempo y la saturación de carga de trabajo tiende a disminuir la dedicación a la gestión del aseguramiento de la calidad:

Todo lo que es acreditación, lo que es gestión en general, que finalmente asegura los procesos de calidad, tiene una muy mala retribución dentro de lo que es el desempeño académico, porque tiene una mucha más retribución que tú escribas un artículo, lo que a mi juicio constituye un error (Grupo focal 2).

Un segundo obstaculizador interno, es la falta de socialización de protocolos existentes y dificultades en la comunicación interna, factores que vienen a debilitar el aseguramiento de la calidad, lo que genera una falta de cohesión y monitoreo en los procesos internos:

En ocasiones la información no baja y eso ocasiona que nos desarticulemos, al tener todos los programas un plan común podríamos tener los mismos protocolos (DP 4).

Otro factor interno interesante que quizás falta explorar tanto a nivel discursivo como técnico es la falta de lineamientos y poca claridad en la implementación del seguimiento y evaluación de los perfiles de egreso de las estudiantes:

Las evaluaciones de medio tiempo, es un tema que no se ha resuelto al interior de la facultad, y que es una de las variables que se debería considerar para ver si efectivamente el estudiante está alcanzando lo que declara el plan de estudios (DP 4).

Por tanto, para lograr este propósito y poner en práctica este MACE, es primordial tener lineamientos y procedimientos instalados de manera sistemática, que permitan monitorear el cumplimiento de los perfiles de egreso.

5. Discusión

Respecto al significado que tiene el concepto de calidad para los informantes, estos en una primera instancia lo relacionan a la definición de los perfiles de egreso de los programas. Lo que se relaciona con tan solo uno de los enfoques planteados por [Espinoza y González \(2012\)](#), quienes destacan dos tipos de enfoques de calidad, el primero, centrado en el cumplimiento de estándares que le permitan al egresado desenvolverse en el ámbito laboral y, el segundo, orientado al mejoramiento continuo.

Ahora bien, en segunda instancia, la calidad se relaciona con los procesos de acreditación, esto coincide con lo señalado por [Salazar y Caillón \(2012\)](#) quienes plantean que “la calidad se asocia con una consistencia externa e interna” (p. 26). Este proceso debe considerarse como un componente esencial de un sistema de aseguramiento de la calidad, con énfasis en el fortalecimiento y la mejora continua de la efectividad en los procedimientos de garantía y el cumplimiento de estándares externos. ([Centro de Políticas Públicas UC, 2011](#)).

Por consiguiente, el significado que los directores de programa de pregrado asignan al concepto de calidad, es coherente con lo planteado en la literatura respecto a la dificultad para definir el concepto ([Fleet et al., 2017](#); [Vera-Millalén, 2018](#); [Scharager, 2017](#) y [Brockerhoff et al., 2015](#)). No obstante, en la investigación surgen elementos que dan cuenta de una visión mixta del concepto de calidad; relacionada con la rendición de cuentas, al nombrar los procesos de acreditación y también mecanismos internos de la institución.

Los MACE son interpretados de diversas maneras por los directores de programa de pregrado, no obstante, logran reconocerlos como dispositivos o procedimientos que, instaurados de manera formal dentro de una institución, tienen el rol de cautelar la calidad del proceso formativo, de acuerdo con los lineamientos institucionales y a las demandas externas. Dicha definición se acerca, tal como lo plantea el [CPP-UC \(2011\)](#), a la tendencia de ir equilibrando entre formas de control externas y la responsabilidad de las IES por su propia calidad con mecanismos internos de monitoreo y evaluación que permitan el mejoramiento continuo.

En esta misma línea se plantea como un MACE la acreditación de los programas, relacionando este proceso con el cumplimiento de estándares y certificación de condiciones que plantea la [CNA \(2010\)](#).

Esto se puede explicar por el hecho de que Chile es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que tiene un sistema de calidad enfocado principalmente a la acreditación, comprendida como un mecanismo relacionado en un inicio con *accountability* o rendición de cuentas ([Centro de Políticas Públicas UC, 2011](#)), enfoque que actualmente ha comenzado a remirarse producto de la falta de un modelo integrado de acreditación que entregue las bases que permitan articular los procesos de mejoramiento al interior de las universidades ([CNA, 2020](#)). Por lo que se evidencia que hay mecanismos de aseguramiento de la calidad que no logran ser reconocidos o este reconocimiento es incipiente, sin embargo, se encuentran declarados a nivel institucional ([Informe Institucional de Acreditación UCSC, 2020](#)). Entre ellos, la encuesta de evaluación del desempeño docente, retroalimentación del medio externo, información en línea, plataformas digitales que existen para ayudar al respaldo, comunicación y seguimiento de los procesos.

Respecto a los factores favorecedores de la implementación de los MACE, las experiencias adquiridas por los directores de programa junto con su compromiso en los procesos de gestión resultan fundamental. Lo anterior, se condice con lo expuesto por [Cuentas \(2018\)](#), quien afirma que el compromiso que se establece con la institución a la que pertenecen, determina el involucramiento con el puesto de trabajo, que surge de un vínculo emocional o intelectual que liga al individuo con la organización.

En relación a los factores obstaculizadores externos, mayoritariamente, han coincidido los directores de programa de pregrado dice relación con la incidencia que las políticas públicas tienen al interior de la facultad de educación. Manifestando disconformidad frente a los criterios que desde el Ministerio de Educación tienden a homogeneizar a todas las universidades, porque muchas de ellas no siguen la lógica de las universidades más antiguas o tradicionales, las que por lo general, son referentes en calidad de la educación. Si bien, es fundamental contar con orientaciones y directrices claras desde un punto de vista legislativo, también se debe resguardar y asegurar que las instituciones de educación superior tengan pleno ejercicio de su autorregulación sin que se impongan deberes que afecten sus principios institucionales y desvíen sus objetivos fundantes ([Sánchez, 2015](#)).

En cuanto a los factores obstaculizadores internos, uno de los primeros que identifican los informantes, es el tiempo que disponen para la gestión. Tal como lo indican [Theurillat y Gareca \(2015\)](#). El sistema universitario, tanto a nivel mundial como en Chile, opera en un entorno competitivo, donde con frecuencia se otorga mayor valor a actividades productivas como publicaciones y participación en congresos, en comparación con labores administrativas y de gestión.

Un segundo obstaculizador interno, es la falta de socialización de protocolos existentes y dificultades en la comunicación interna, factores que vienen a debilitar el aseguramiento de la calidad, lo que genera una falta de cohesión y monitoreo en los procesos internos. Tal como señala [Mendoza-Zamora et al. \(2018\)](#), la comunicación interna es una herramienta estratégica fundamental dentro de las organizaciones que permite un funcionamiento eficaz y exitoso.

En este sentido, es relevante que la institución y la unidad académica entreguen lineamientos claros al respecto de los MACE, trabajando en torno a ellos, definiendo protocolos que sean conocidos por toda la comunidad académica, principalmente por aquellos que están gestionando los procesos formativos. Así también, se espera que una vez que los MACE estén consolidados al interior de la institución, se evalúe el impacto que estos tienen sobre los distintos procesos implicados en la formación inicial docente. En esta línea, se requiere un cambio organizacional profundo, que conlleva una transformación cultural que afecte todos los aspectos significativos que configuran las prácticas que se realizan cotidianamente en una institución de educación superior (Zolezzi y Sánchez, 2010).

6. Conclusión

La necesidad de tener profesores de excelencia responde a una contingencia histórica. En este contexto, la investigación logra abrir un campo de estudio desde una perspectiva distinta, la que, a partir de la subjetividad de los actores involucrados en la formación inicial, entrega una gran variedad de ramificaciones que pueden explicar las interpretaciones de los MACE por parte de las jefaturas de programa. En este escenario y dando respuesta al objetivo de investigación, se logró comprender la experiencia en la gestión académica de los directores de programa de pregrados de una Facultad de Educación en una Universidad Chilena, en la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, para contribuir con el mejoramiento continuo de los procesos de formación inicial de profesores.

Los resultados de las entrevistas sugieren una brecha entre el reconocimiento teórico y la implementación práctica de los MACE. Esto destaca la necesidad de cerrar esa brecha para que los MACE puedan apoyar de manera sólida la gestión académica y proporcionar retroalimentación constante sobre el trabajo académico.

En cuanto al concepto de calidad asociado al aseguramiento de los procesos formativos en educación superior, no está siendo entendido por la totalidad de los informantes, ellos lo asocian principalmente con la concreción del perfil de egreso y el mejoramiento continuo. Lo que hace necesario avanzar hacia una comprensión más amplia del concepto de calidad, que incluya mecanismos activos de mejora, autoevaluación y políticas.

Además, el concepto de calidad en las instituciones de educación superior se torna más complejo por la misma naturaleza de ellas y los objetivos que persigue, distintos a otros sectores de servicios (Dwaikat, 2020).

La implementación de los MACE desarrollada por los directores de programa de pregrado, presenta una serie de factores que tienden a facilitarlos u obstaculizarlos. Entre los facilitadores se encuentran la estructura organizacional de la facultad, la experiencia de los directores de programas y el compromiso de los directivos. Entre los obstáculos se incluyen la falta de tiempo, la falta de socialización de protocolos existentes, la comunicación interna deficiente y la falta de claridad en los instrumentos de evaluación del perfil de egreso.

Estos hallazgos coinciden con la literatura existente, que destaca el compromiso de la alta dirección como facilitador y las características internas de las instituciones como obstáculos para la implementación eficaz de sistemas de calidad. En este sentido, es relevante que la institución y la unidad académica entreguen lineamientos claros al respecto de los MACE, trabajando en torno a ellos, definiendo protocolos que sean conocidos por toda la comunidad académica, principalmente, por aquellos que están gestionando los procesos formativos. Así también, se espera que una vez que los MACE estén consolidados al interior de la institución, se evalúe el impacto que esto tienen sobre los distintos procesos implicados en la formación inicial docente. En esta línea, se requiere un cambio organizacional profundo, que conlleva una transformación cultural que afecte a todos los aspectos significativos que configuran las

prácticas que se realizan cotidianamente en una institución de educación superior (Zolezzi y Sánchez, 2010).

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que la instancia del grupo focal podría haber sido mejorada para obtener información más pertinente y de mayor calidad. Además, al tratarse de un estudio de casos múltiples de carácter exploratorio, los hallazgos no pueden generalizarse (Santiago y Roussos, 2010).

En conclusión, esta investigación plantea nuevas interrogantes sobre la gestión de los MACE en la formación de profesionales de la educación, así como sobre los procesos de inducción y capacitación para quienes los administran. Asimismo, subraya la importancia de analizar los desafíos que enfrentan los MACE en la gestión académica y de fomentar la innovación en un contexto donde muchas instituciones universitarias están empezando a adoptar una cultura de mejora continua.

Agradecimientos

El desarrollo de la investigación se enmarca en un proyecto interno de investigación (DIN 06/2016), financiado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, titulado “La gestión académica en el contexto de aseguramiento de la calidad en programas de formación de profesores de la facultad de educación de la UCSC”.

Referencias

- Acevedo, F., Gago, F., Da Silva, M., & Bastos, A. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 119-150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>.
- Atria, R. (2006). La gestión de las universidades del Consejo de Rectores. (julio, 2006). *Calidad en la Educación*, 24, 65-116. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n24.268>.
- Blanco-Ramirez, G., 2015, ‘US accreditation in Mexico: quality in higher education as symbol, performance and translation’, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), pp. 329–42. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871236>.
- Brockerhoff, L., Huisman, J. & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A literature review*. Ghent: Centre for Higher Education Governance.
- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica* (Informe 2016). Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>.
- Cancino, V. & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?. *Estudios pedagógicos*, 40(1) 41-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>.
- Celis, S. & Véliz, D. (2017). La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología (Vol. N°5). *Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*. https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno_5_Celis_digital.pdf.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA-CHILE. (2016). *Calidad de la Formación Universitaria: Información para la toma de decisiones*. Santiago, Chile. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones.pdf>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2010). *Aseguramiento de la calidad en la educación superior: Cuatro años de CNA-Chile*. Memoria Institucional 2007 – 2010. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/MEMORIA.pdf>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2010). Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Ediciones CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2022). ¿Qué es la acreditación?. <https://www.cnachile.cl/Paginas/PreguntasFrecuentes.aspx>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-CHILE. (2022). Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf.
- Congreso Nacional de Chile. (2006, 23 de octubre). Ley 20.129. *Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2lir6>.
- Cuentas Martel, S. (2018). La gestión del capital humano en una unidad académica de educación superior: analysis of a university. *Educación*, 27(53), 57-72. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.004>.
- Dwaikat, N.Y. (2020). A comprehensive model for assessing the quality in higher education institutions. *The TQM Journal*, Vol. 33 No. 4, pp. 841-855. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2020-0133>.
- Espinoza, O. & González, Luis Eduardo. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 87-109. Recuperado en 29 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005&lng=es&tlng=es.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. & Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. (Vol. N°6). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Fleet.pdf.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Educación.
- Goff, L. (2016). University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74, 179-195. <https://doi.org/10.1007/s107340160042-8>.
- González, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>.
- Lemaitre, M. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Primera edición: junio de 2019 © Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Chile.

- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E. & Alvarado, A. (julio 2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>.
- Makhoul, S. (2019). *Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement*. Journal of Economic and Administrative Sciences 35 (5). <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2018-0092>.
- Mendoza-Zamora, W., Hormaza-Muñoz, Z., García-Arauz, J., & Chamba-Rueda, L. (2018). Aspectos de la comunicación interna en instituciones de educación superior: artículo de revisión. *Revista Científica Multidisciplinaria arbitrada yachasun* - ISSN: 2697-3456, 2(2), 12-21. <https://doi.org/10.46296/yc.v2i2.0007>.
- OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18358/E13-0003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Ochoa-Oliva, M. J. (2021). Aseguramiento y reconocimiento de la calidad en la Educación Superior a través de las nuevas formas de medición: desafíos, oportunidades y mejores prácticas. *Revista: Tecnología Educativa CONAIC*, 8(3). <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/218>.
- Rivero, R. & Hurtado, C. (diciembre, 2015). Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 43(2), 17-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>.
- Rodríguez G, Gil J, & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Salazar, J. & Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. RIL Editores.
- Sánchez, I. (Ed.). (2015). *Ideas en Educación. Reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC.
- Santiago, J. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Universidad de Belgrano. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/4781>.
- Scharager, J. (2017). *Nuevos actores en un viejo escenario: la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Ámsterdam, Holanda.
- Stensaker, B. (2011). Accreditation of higher education in Europe—moving towards the US model? *Journal of Education Policy*, 26(6), pp. 757–69. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551785>.

- Theurillat, D. & Gareca, B. (2015, julio). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad en la educación*, 42, 120-160. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100005>.
- Torres, E. (abril-septiembre, 2016). Universidad y contingencia en Chile. Crisis del financiamiento, acreditación y gobierno universitario en entornos de debate social. *Postdata*, 21(1). <http://www.scielo.org.ar/pdf/postdata/v21n1/v21n1a07.pdf>.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2020). Informe de Evaluación Institucional 2020. UCSC.
- Valenzuela, L., & Barrios, C. (2022). Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, un debate que sigue pendiente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1220-1231 <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.179>.
- Vera-Millalén, F. (2018). Students' Perceptions Regarding the Educational and Organizational Quality of a Nursing Program at a Chilean Private University. *Revista Electrónica Educación*, 22(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las ciencias.
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M. & Reyes, M. (2017). *Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile*. (Vol. N°8). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Walczak.pdf.
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Cuadernos de Investigación* N° 4. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%204_Zapata-Digital.pdf.
- Zolezzi, J. M., & Sánchez D., I. (2015). *Presentación*. In *Desde la universidad a la sociedad: Selección de escritos 2010/2015* (1st ed., pp. 19–20). Ediciones UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17t767h.4>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).