

|N°22/2022|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Impacto del sistema profesional de desarrollo
docente y de los sistemas internos de
aseguramiento de calidad en las carreras de
pedagogía de dos universidades tradicionales
en la macro región sur austral de Chile

Mauricio Barra Ranni, Reinaldo Tan Becerra, Gerardo Muñoz Troncoso,
Magaly Quintana Pushel, Ignacio Soto Silva



CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°22 Año 2021

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Luciano Mariño Beltrán

Equipo Técnico

Raúl Araneda, Gonzalo Serrano Solís, Alonso Núñez Campusano

Diseño y realización gráfica

Carlos Ríos Hidalgo

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

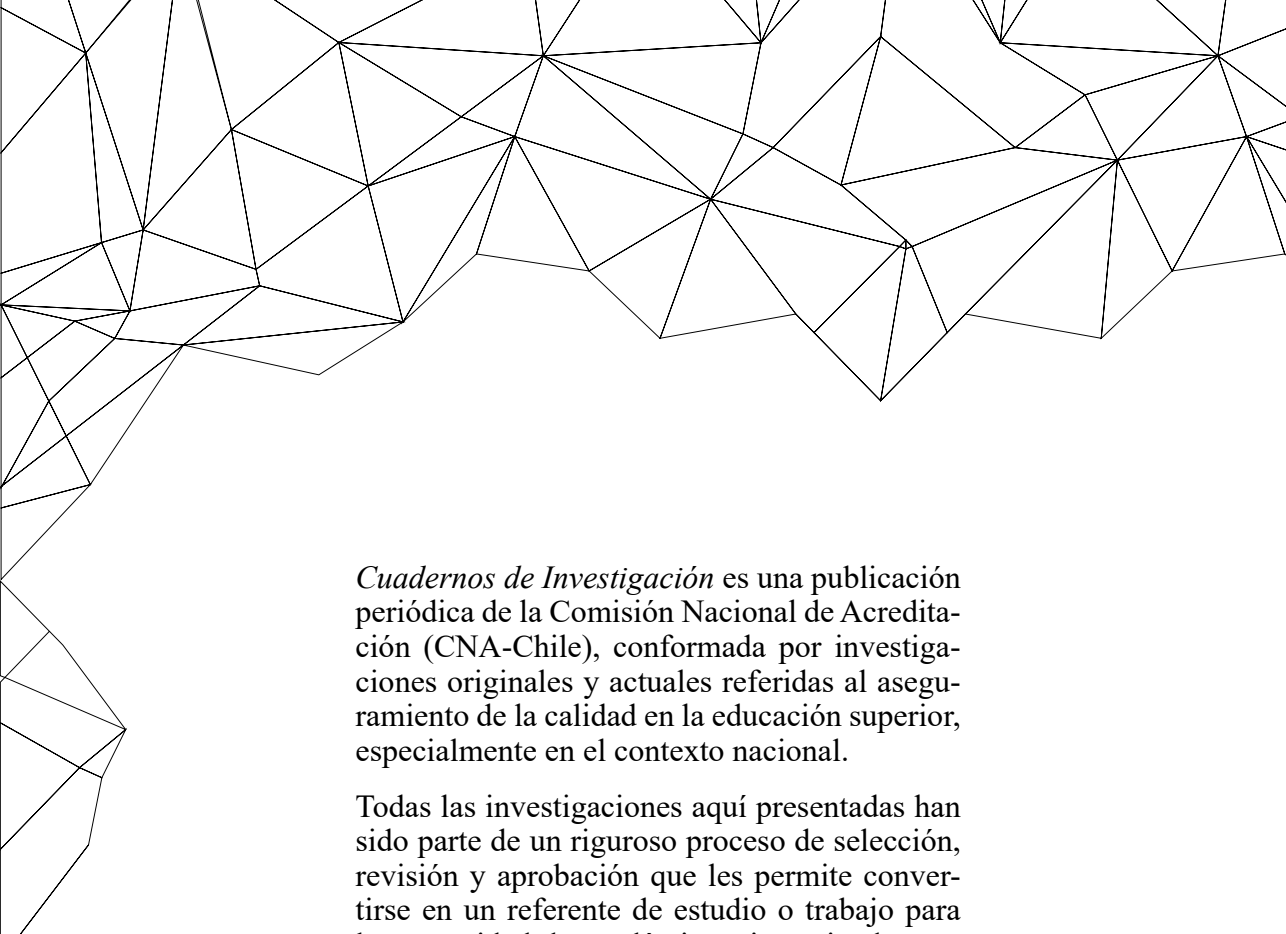


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Barra M., Tan R., Muñoz G., Quintana M., Soto M. (2021). *Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile* (Vol.N°22). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



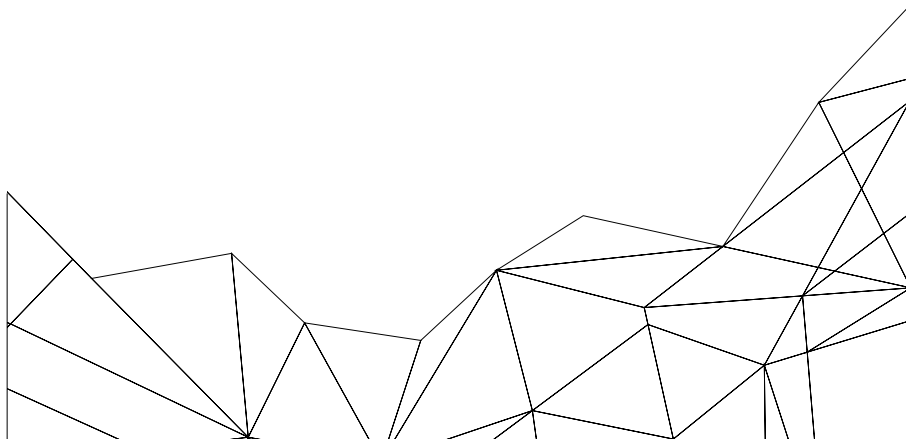
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas al aseguramiento de la calidad en la educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevos conocimientos en el ámbito del aseguramiento de la calidad en la educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

**Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y
de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad
en las carreras de pedagogía de dos universidades
tradicionales en la macro región sur austral de Chile**

**Mauricio Barra Ranni, Reinaldo Tan Becerra, Gerardo Muñoz Troncoso, Magaly Quintana
Pushel, Ignacio Soto Silva**



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

I.1. Enfoques de calidad en educación superior	27
I.2. Sistemas internos de aseguramiento de la calidad	28
I.3. Evaluación de la calidad	31
I.3.1. Criterios de evaluación	31
I.3.2. Evaluación de impactos	32
I.4. Formación inicial docente y aseguramiento de la calidad	33

Capítulo II

II.1. Objetivos de investigación	41
II.1.1. Objetivo general	41
II.1.2. Objetivos específicos	41
II.2. Relevancia de la investigación	41
II.3. Metodología y trabajo de campo	43
II.3.1. Proceso de investigación	47

Capítulo III

III.1. Resultados de la etapa de análisis de contenido: resoluciones de acreditación y planes de mejora	51
III.1.1. Caracterización general fortalezas y debilidades detectadas en procesos de acreditación de pedagogías	51

III.1.2 Debilidades y fortalezas de las carreras de pedagogía por años de acreditación	59
III.1.3. Desafíos identificados en los procesos de acreditación producto de la entrada en vigencia de la Ley 20.903	62
III.1.4. Estrategias utilizadas para mejorar el proceso formativo por ambas Instituciones	64
III.1.5. Estrategias de mejora según años de acreditación en Universidad de Los Lagos y Universidad Austral de Chile	72
III.1.6. Consolidado de estrategias de mejora en carreras acreditadas de ambas instituciones	85
III.2. Resultados de la fase dialógica	91
III.2.1. Variables evaluadas de manera más desfavorable en el último proceso de acreditación de las carreras estudiadas	93
III.2.2. Análisis de las estrategias de mejora	108
III.2.3. Impacto de la Ley 20.903	113
III.2.4. Sistema Interno de Aseguramiento de La Calidad	127

Capítulo IV

IV.1. Principales resultados de los procesos de acreditación de las carreras estudiadas	139
IV.2. Principales estrategias implementadas por las instituciones	141
IV.3. Impacto de la Ley 20.903 y desafíos futuros	142
IV.4. Aprendizajes de ambas instituciones y las contribuciones de sus respectivos sistemas internos de aseguramiento de la calidad	145

Referencias bibliográficas	149
-----------------------------------	------------

Anexos

Anexo 1: Resultados de análisis de los acuerdos de acreditación de las carreras de pedagogía de la Universidad Austral de Chile 159

Anexo 2: Resultados análisis de los acuerdos de acreditación de las carreras de pedagogía de la universidad de los lagos 167

Anexo 3: Análisis de los planes de mejora de las carreras de pedagogía de la universidad de los lagos 179

Anexo 4: Análisis de los planes de mejora de las carreras de pedagogía de la universidad austral de chile 189

Sobre los autores 203

Contexto de los Cuadernos de Investigación 204

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) 210

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparativa de frecuencia de debilidades por criterio entre universidades	53
Tabla 2. Frecuencia de debilidades por años de acreditación y criterios	55
Tabla 3. Frecuencia de fortalezas por años de acreditación y criterio	57
Tabla 4. Distribución de estrategias por criterio Universidad de Los Lagos	65
Tabla 5. Distribución de estrategias por criterio Universidad Austral de Chile	67
Tabla 6. Distribución de estrategias por categoría de acción Universidad de Los Lagos	68
Tabla 7. Distribución de estrategias por categoría de acción Universidad Austral de Chile	70
Tabla 8. Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo Universidad de Los Lagos	71
Tabla 9. Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo Universidad Austral de Chile	72
Tabla 10. Distribución de estrategias de la carrera acreditada por 2 años Universidad de Los Lago	73
Tabla 11. Distribución de estrategias carrera acreditada por 2 años Universidad Austral de Chile	75
Tabla 12. Distribución de estrategias de la carrera acreditada por 3 años Universi- dad de Los Lagos	76
Tabla 13. Distribución de estrategias de las carreras acreditadas por 4 años Univer- sidad de Los Lagos	78
Tabla 14. Distribución de estrategias carrera acreditada por 4 años Universidad Austral de Chile	80
Tabla 15. Distribución de estrategias carrera acreditada por 5 años Universidad de Los Lagos	82

Tabla 16. Distribución de las estrategias de carreras acreditadas por 5 años Universidad Austral de Chile	83
Tabla 17. Distribución de estrategias carrera acreditada por 6 años Universidad Austral de Chile	84
Tabla 18. Distribución de las estrategias carreras acreditadas Universidad Austral de Chile	86
Tabla 19. Distribución de las estrategias carreras acreditadas Universidad de Los Lagos	87

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de las dimensiones de análisis	91
---	----

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica por sexto año consecutivo la Serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y a los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollado del sistema de educación superior chileno, dando continuidad a su rol de promotor del aseguramiento de la calidad.

Los cuatro nuevos números que contiene la serie, 21, 22, 23 y 24, culminan los proyectos de investigación iniciados en 2020. Debemos destacar el esfuerzo realizado por los equipos investigadores en el complejo contexto nacional en el cual debieron llevar a cabo y terminar las investigaciones.

Las cuatro investigaciones que forman parte de esta nueva colección abarcan temas diversos tales como el aseguramiento de la calidad en el subsistema de educación superior técnico profesional, el análisis comparado de los desafíos de la formación híbrida y a distancia y el impacto de la acre-

ditación obligatoria y del sistema profesional de desarrollo docente en carreras de pedagogía. Los enfoques son variados dependiendo del estudio, utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las distintas características tanto de las instituciones como del sistema de educación superior.

El Cuaderno N°22 se titula “Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile”. El estudio fue conducido por el investigador Mauricio Barra Ranni de la Universidad de Los Lagos.

Entre los principales resultados del estudio podemos destacar el análisis de las distintas estrategias utilizadas por las instituciones y sus aprendizajes a partir de la aplicación de la Ley 20.903 y su impacto en las carreras de pedagogía. Así mismo, es importante revisar los hallazgos relacionados con los criterios de

acreditación que más debilidades presentan y que más impactan en dicho proceso, lo que permite orientar futuras decisiones respecto de campos de mejora al interior de las instituciones que imparten carreras de este tipo. De esta forma este estudio destaca aspectos importantes a tener en cuenta en los procesos de aseguramiento de la calidad.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición aporten a la reflexión del sistema de educación superior en el ámbito del aseguramiento de la calidad y puedan servir de apoyo y como material de consulta para toda la comunidad.

Andrés Bernasconi Ramírez

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

Hablar de calidad en la Educación, en cualquiera de sus niveles, es un tema complejo que no ha estado exento de un amplio análisis y discusión desde la investigación, los grupos académicos e incluso los movimientos sociales. La entrada en vigor de la Ley N° 21091 sobre Educación Superior, de algún modo aporta señales sobre cómo construir calidad en las instituciones. Así, la noción de excelencia, en tanto generación de conocimientos, investigación e innovación, es situada en torno a procesos y resultados alineados con el cumplimiento de criterios y estándares establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Si bien esto aporta una directriz, también abre nuevos desafíos e interrogantes. Cuando el aseguramiento de la calidad está orientado por criterios y estándares, se tiende a pensar en parámetros equiparables, que buscan comprender realidades diversas bajo una mirada similar. Es cierto que dichos criterios permiten tener claridad respecto a lo que se

espera de la educación superior y delinear sus procesos de acuerdo con metas comunes y deseables, pero no es menos cierto que unas instituciones y otras presentan diferencias que construyen contextos particulares, en escenarios específicos, con desafíos y oportunidades también diferentes. De ahí que la clave pareciera estar en la capacidad de cada institución para lograr consistencia interna entre sus propósitos, los procesos académicos que desarrolla y los resultados que alcanza. Bajo esta mirada, la construcción de una cultura de calidad y de sistemas internos que tiendan a su desarrollo, siempre debiera asumir una perspectiva de realidad situada.

La discusión teórica que sustenta este estudio se focaliza justamente en la calidad, aportando elementos de análisis respecto a su enfoque, evaluación, criterios, aseguramiento y como ello dialoga con la formación inicial docente (FID). Además, se incluyen temas contingentes tales como las variables críticas que debiera identificar un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad

(SIGC), el debate entre resultados o impactos, la posibilidad efectiva de evaluar estos últimos, entre otros.

A su vez, la FID implica a las instituciones de educación superior múltiples desafíos de entre cuales se relevan al menos tres: el primero es la necesidad de formar profesores que colaboren con la tarea educativa de un país complejizado por las demandas sociales, marcado por brechas profundas, que aspira a mejores resultados, pero principalmente, que requiere un fuerte compromiso para construir una ciudadanía democrática y, por tanto, inclusiva. Un segundo aspecto se relaciona con la tensión entre autonomía y estándares de calidad, en el entendido que cada institución declara sus propias misiones, visiones, objetivos estratégicos y concibe, tanto la formación como la sociedad, desde un enfoque particular que debe dialogar con criterios tendientes a instalar un tronco común para los futuros profesores y profesoras de Chile. El tercer desafío es el que se aborda con mayor profundidad en esta investigación y dice relación con la Ley N° 20.903 de Desarrollo Profesional Docente y cómo los requerimientos que de ella se derivan, sitúan a las carreras de pedagogía en un escenario singular respecto a otros programas,

tanto por el impacto que ha tenido sobre la matrícula, la obligatoriedad de las evaluaciones diagnósticas y de prácticas tempranas y progresivas, así como los énfasis en disciplinario y didáctico que, en su conjunto, constituyen focos de interés que pueden traducirse en fortalezas o debilidades al momento de acreditar las carreras.

A partir de ello, este estudio ofrece un análisis profundo y sustentado en evidencias sólidas respecto a similitudes y diferencias de las estrategias usadas por cada institución, los impactos de la normativa de la CNA y de la Ley 20.903 sobre los programas de pedagogía y los aprendizajes referidos a los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad. Lo anterior constituye un aporte interesante para la toma de futuras decisiones en ambas universidades, pero también constituye un referente de análisis en la instalación de nuevas políticas públicas referidas a Calidad y, potencialmente, orienta a otras instituciones de educación superior que imparten dichas carreras.

Entre los principales hallazgos, destaca la correlación entre criterios de calidad y resultados de los procesos de autoevaluación, demostrando que las debilidades presentadas en Perfil de

Egreso y Plan de Estudios tienen un impacto mayor al momento de definir los años de acreditación de una carrera. Desde el punto de vista de las Estrategias, se observan focos de interés distintos entre las Instituciones y, en ambos casos, asociados a las áreas en que se presentaron mayores debilidades, lo que lleva a concluir que los sistemas internos buscan superar dificultades y responder a problemas derivados de los dictámenes. En cuanto a los efectos de la Ley 20.903, esta investigación muestra cómo los programas han debido vivir procesos de renovación curricular- más o menos profundos- dependiendo, nuevamente, de cuáles hayan sido debilidades consignadas y relacionadas con aspectos disciplinares, didácticos, de prácticas pedagógicas y crediteo.

Todo lo anterior compone una importante construcción de conocimientos, pero hay un elemento que enfatiza las posibilidades de futuras investigaciones, decisiones y levantamiento de políticas y que se asocia con el carácter singular de cada institución, especialmente al considerar como factor determinante el concepto de territorialidad y cómo ello constituye realidades específicas, difíciles de comprender desde una estandarización que no lea o respete

los contextos que trata de analizar. Dicha conclusión es sustentada por el equipo de investigación de manera exhaustiva y verificable, cuando analiza -profundamente- problemáticas comunes y también disímiles, pero especialmente estrategias o sistemas que enfrentan barreras y oportunidades respondiendo a contextos particulares y en los que influyen desde las políticas propias de cada institución hasta situaciones geográficas, sociales, culturales, de sectores productivos, demográficos, entre otros elementos relevados.

La instalación de una cultura de aseguramiento de la calidad es una realidad que vino para quedarse y que abre numerosas posibilidades de análisis, aprendizaje, creación, de planificación y desarrollo. Constituye una tarea en que las universidades pueden colaborar y fortalecer los programas de formación, pero siempre entendiendo que si bien existen espacios comunes, también características y desafíos propios a cada contexto.

Finalmente me gustaría indicar que, si escribir este prólogo ha sido una experiencia significativa, considero un privilegio haber acompañado el desarrollo de esta investigación. Las largas jornadas de lectura, las reuniones de aná-

lisis y especialmente las intensas conversaciones sostenidas con el equipo responsable de este trabajo estuvieron marcadas por un diálogo fraterno, profesional y profundo que nos permitió compartir inquietudes, reflexiones, posiciones y hacer academia en tiempos de confinamiento.

Ivka Troncoso Popovic

Universidad de Magallanes.

Impacto del Sistema Profesional de Desarrollo Docente y de los Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile.

RESUMEN

El estudio busca analizar la incidencia de la Ley 20.903 en las carreras de pedagogía de la macro región sur austral del país y de los respectivos sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las Universidades Austral de Chile y de Los Lagos. Se analizaron los resultados de acreditación, estrategias de mejoramiento interno y la percepción de actores relevantes del proceso formativo de dichas carreras. La metodología propuesta fue cualitativa y consideró a todas sus sedes en las regiones de Los Ríos, Los Lagos y Aysén. Los actores consultados fueron estudiantes, académicos, profesionales de aseguramiento de la calidad y directivos, seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico. La información fue recolectada mediante revisión documental, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.

Palabras clave: Sistema Profesional Desarrollo Docente, aseguramiento interno de la calidad, acreditación, pedagogías.

Impact of the Professional System of Teacher Development and of the Internal Systems of Quality Assurance in the pedagogy careers of two traditional universities in the southern macro region of Chile.

ABSTRACT

The study set out to analyze the impact of Law No. 20.903 on pedagogy careers in the southern macro region of the country and the respective internal quality assurance systems of the Austral of Chile and Los Lagos Universities. The results of accreditation, internal improvement strategies and the perception of relevant actors of the training process of said careers were analyzed. The proposed methodology was qualitative and considered all its offices in the Los Rios, Los Lagos and Aysen regions. The actors consulted were students, academics, quality assurance professionals and managers, selected through an intentional non-probabilistic sampling. The information was collected through documentary review, semi-structured interviews and focus groups.

Key words: Professional System Teaching Development, internal quality assurance, accreditation, pedagogies.

Colaboradores especiales de investigación:

Roberto Jaramillo Alvarado, Universidad de los Lagos.

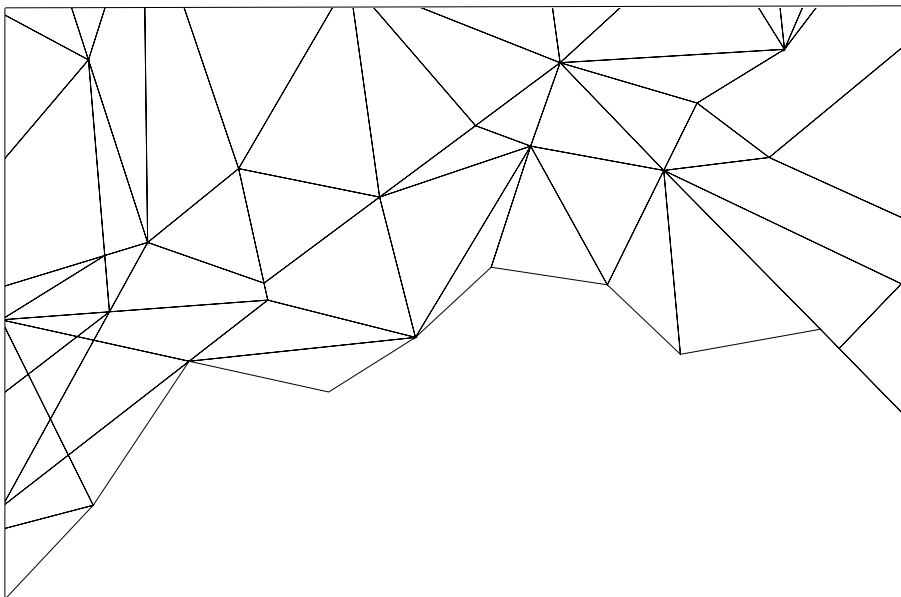
Guy Boisier Olave, Universidad Austral de Chile.

Nancy Ampuero Aravena, Universidad Austral de Chile.

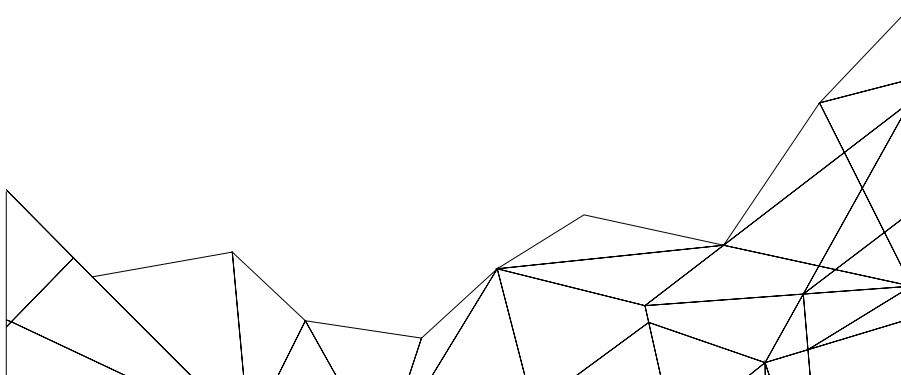
Hanriette Carrasco Venturelli, Universidad de los Lagos.

Christian Gallardo Huenchuan, Universidad de los Lagos.

Hugo Saavedra Hernández, Universidad de Chile.



INTRODUCCIÓN



El presente estudio busca analizar la incidencia de la entrada en vigor de la Ley 20.903 en las carreras de pedagogía y de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de la Universidad Austral de Chile (UACH) y Universidad de Los Lagos (ULAGOS), y los aprendizajes asociados a esos procesos. Para ello se considera observar los resultados de acreditación, identificar las variables y criterios evaluados en ambas instituciones, estrategias de mejoramiento internos que fueron plasmados en los planes de mejoras de las carreras acreditadas, junto con establecer las lecciones y buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad generadas a partir de los procesos de acreditación en el marco de la entrada en vigor de la Ley 20.903.

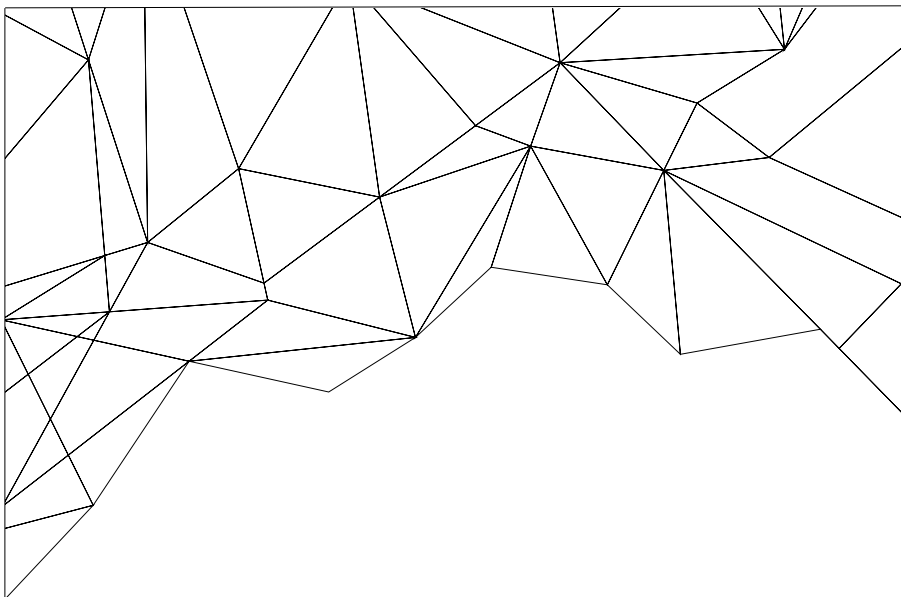
Esta iniciativa parte de la marcada trayectoria que ambas instituciones presentan en la formación de profesores en la macro región sur austral del país en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, inglés, educación física, educación diferencial y educación parvularia (entre otras); las cuales presentan una trayectoria por más de cincuenta años. Es bajo este contexto que en este estudio se busca identificar y relevar los avances y desafíos que estas carreras han presentado a lo largo de su trayectoria, especialmente debido a la entrada en vigor de la Ley 20.903, que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Asimismo, explora cómo las instituciones han podido fortalecer o implementar mecanismos que permitan contribuir de manera efectiva a los propósitos de esta política pública que propone disponer de profesores calificados para el desarrollo del sistema educacional del país.

Esta experiencia ha sido sistematizada en tres capítulos. El primero, discute los antecedentes conceptuales que fundamentan el estudio. En el segundo capítulo, se discute la metodología utilizada para dar cuenta del análisis propuesto en esta investigación. En este sentido, hemos realizado dos acciones: por una parte, un análisis documental con la revisión de i) los acuerdos de acreditación y ii) los

planes de mejora. Por otra, se desarrollaron una serie de entrevistas y grupos focales a actores clave del proceso (estudiantes, académicos, directivos y profesionales de aseguramiento de la calidad). En cuanto al análisis documental, hemos realizado un análisis de fortalezas y debilidades por dimensión y criterios a partir de los acuerdos de acreditación de los programas estudiados. Hemos puntualizado las debilidades asociadas a la Ley 20.903, observaciones particulares identificadas en la acreditación de carreras ofertadas en más de una sede y los principales hallazgos compartidos por ambas universidades. En una segunda etapa del análisis documental hemos identificado las estrategias implementadas en los planes de mejora, clasificándolas por dimensión, criterios y por años de acreditación. La segunda fase de esta sección contempló la realización de una serie de entrevistas a actores claves del proceso de acreditación, lo cual nos permitió contrastar y discutir los aspectos que el análisis documental deja en evidencia.

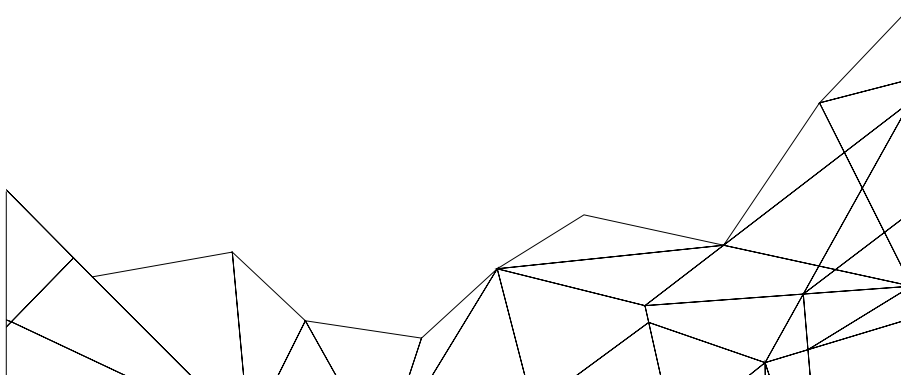
El capítulo número tres da cuenta de los principales resultados de la investigación. Aquí discutiremos sobre las principales fortalezas y debilidades que surgen desde el análisis documental. Además, hemos identificado los desafíos que emergen desde los documentos oficiales, discursos y resoluciones de acreditación junto con las estrategias implementadas por las instituciones para sortear los procesos de acreditación de carreras. Para finalizar este apartado, hemos relevado las estrategias y dispositivos que pueden constituirse en buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad de la formación pedagógica.

Finalmente, en el apartado de conclusiones discutiremos el cumplimiento de los objetivos propuestos por este estudio, así como también sobre los aspectos más relevantes para proyectar nuevas experiencias en esta materia.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1.Enfoques de calidad en educación superior

Molina y Letelier (2020), plantean que la noción de calidad en la educación superior emerge sobre la base de una serie de procesos de transformación social que inician en el cambio de rol de los estados desde una orientación centrada en el bienestar, hacia un modelo de subsidiariedad o evaluación. Es en este contexto que la discusión respecto a los enfoques de calidad en la educación superior se ha planteado a partir de cuatro dimensiones. La primera tiene relación con el prestigio y reconocimiento social, la segunda refiere a los procesos de rendición de cuentas, la tercera a la capacidad transformacional que tienen las políticas de calidad y una cuarta dimensión que refiere a la capacidad de alcanzar los propósitos planteados por las Instituciones de Educación Superior (IES). Estas dimensiones pueden ser descritas de la siguiente forma.

- **Prestigio y Reconocimiento Social:** Calidad como un aspecto excepcional, una capacidad exclusiva, asociada al reconocimiento social y prestigio de una institución o programa. Este enfoque, según Peters y Waterman, (1982), estaría relacionado con la existencia de una cultura de calidad, en la cual todos son igualmente responsables por mejorar los desempeños de una IES (Crosby, 1986).
- **Rendición de Cuentas:** Calidad como la capacidad óptima de eficiencia en la utilización de los recursos entregados para cumplir determinados resultados y rendir cuentas. Es medible de acuerdo con indicadores y los recursos se asignan a partir de su ajuste a las exigencias y responsabilidades frente a los organismos que las financian y sus beneficiarios (Harvey & Green, 1993).
- **Transformacional:** Calidad como la capacidad de transformar, es decir, de cambiar y mejorar sobre la base de los impactos del proceso formativo. Sitúa a los estudiantes como centro de la actividad institucional. Así, una educación de calidad sería aquella

que posibilita evidenciar cambios en términos de competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes para su adecuada inserción y desarrollo futuro (Astin, 1990; Müller & Funell, 1992).

- Alcanzar los propósitos declarados: Calidad como la capacidad de una institución de hacer lo que se propone, y en respuesta de las necesidades del público objetivo al que se orienta. En esta dimensión, una IES debiera establecer claramente su misión y ser efectiva en el logro de sus objetivos. En este esquema, la capacidad de autorregulación es importante para asegurar calidad (Harvey, 1997; Espinoza et. al. 1994).

Esta última definición cobra mayor valor para entender la importancia de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las IES para mejorar continuamente sus resultados, siendo esta la base para este trabajo.

I.2. Sistemas internos de aseguramiento de la calidad

Se entiende como Sistema Integrado de Gestión de la Calidad (SIGC), al conjunto de estrategias, actividades y mecanismos coordinadas e integradas, diseñadas con la finalidad de mejorar la gestión interna y la calidad de sus procesos de apoyo y estratégicos. Ello tiene como premisa fundamental la implementación de una cultura que asegure la mejora continua y la calidad (Comet, 2017). Así, los SIGC deberían definir claramente su alcance, identificando, por ejemplo, la calidad de las carreras o programas que imparte, de sus académicos y docentes, del proceso formativo y aprendizajes de sus estudiantes, de la investigación que realiza, de la vinculación con el medio y más factores. Sobre esa base, un SIGC debiera, en primera instancia, seleccionar la filosofía y el concepto de calidad sobre los que se fundará su estructura, componentes, interacciones y sus mecanismos de retroalimentación y aprendizaje institucional (Cabrera, 2018).

Al comparar estos sistemas a nivel internacional, Wells (2014), concluye que existe cierta homogeneidad en referencia a los criterios y elementos que utilizan. En efecto la autoevaluación sería sustantiva para operar un SIGC y debe ser un proceso transparente y reflexivo que permita i) impulsar y valorar la gestión de la calidad interna, ii) preparar a la institución para una evaluación externa necesaria para retroalimentar y enriquecer la autoevaluación, iii) entregar información

estratégica a la IES, en particular a su cuerpo directivo para la toma de decisiones en beneficio de asegurar la mejora continua (Kells, 1997). Desde el punto de vista de sus componentes, se tienden a repetir varios factores: i) enfoque en el usuario; competencias del personal; ii) enfoque en la mejora de procesos clave y de apoyo; iii) toma de decisiones en base a evidencias y hallazgos; iv) gestión de relaciones internas y estratégicas; v) liderazgo sobre la base del posicionamiento; vi) enfoque sobre los resultados obtenidos a nivel interno, usuarios y en la sociedad; vii) uso de indicadores para el seguimiento y evaluación; viii) gestión del conocimiento y aprendizajes institucionales para asegurar la mejora continua (Silva, Bernal, Hernández, & Sánchez, 2013). Respecto a los principios que estos sistemas debieran considerar se pueden encontrar: i) mejora continua para desarrollar una cultura de la calidad para toda la institución y el desarrollo de todas las funciones establecidas como parte de su misión; ii) transparencia en los mecanismos de comunicación y actividades que realiza; iii) integridad con políticas, procesos y procedimientos formales para asegurar la calidad en términos de alcance y temporalidad; con mecanismos para aprovisionar los recursos necesarios para cumplir con los requisitos exigidos; iv) sostenibilidad al garantizar que los recursos son adecuados y se mantienen en el tiempo para asegurar un nivel eficaz en cualquier función misional; v) retroalimentación consistente en identificar los actores relevantes a nivel interno y externo para establecer mecanismos de diálogo y retroalimentación; vi) evaluación permanente de un conjunto de indicadores de proceso, de resultado y de corte estratégica para evaluar sistemáticamente los niveles de calidad obtenidos (Wells, 2014; Cabre-ro 2018).

Según Silva et al., (2013) los SIGC deben identificar las variables críticas que explican o afectan directamente a los niveles de calidad obtenidos. Así, se plantea la necesidad que el SIGC sea capaz más que solamente identificar una lista de estas variables y diagnosticarlas, que pueda implementar procesos internos de reflexión y aprendizaje institucional frente a esas variables críticas. Ese proceso debiera asegurar la participación de todos los niveles, para enriquecer el diagnóstico y encontrar soluciones innovadoras y efectivas en el marco de autoevaluaciones permanentes que posibiliten proyectar esas soluciones en un plan de mejoramiento. Ese plan debiera ser capaz de priorizar objetivos y metas que eliminen las debilidades, potencien las fortalezas, aprovechen las oportunidades del medio externo y anulen o aminoren las amenazas.

En el contexto latinoamericano, Pérez y Rodríguez (2020) complementan los planteamientos señalados, a través de una investigación sobre las tipologías de sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina. Los autores reportan la existencia de cuatro modelos sobre los cuales se puede caracterizar la forma en la cual las instituciones llevan a cabo sus procedimientos de mejoramiento continuo. En este contexto, encontramos modelos de universidades i) centradas en el patrón de evaluación externo; ii) centradas en su imagen ante la sociedad; iii) centradas en indicadores de calidad y iv) de enfoque proactivo y prospectivo. Sobre la primera, los autores reportan instituciones que apelan a una suerte de igualitarismo u homogeneidad, sobre la cual subyace la creencia en que las instituciones de educación superior deben propender a alcanzar indicadores cuantitativos semejantes (Pérez & Rodríguez, 2020: 5). Esto implica el establecimiento de normas rígidas y una tendencia de dichas instituciones a considerar como suficiente el cumplimiento de dichos indicadores externos. Sobre las instituciones centradas en su imagen ante la sociedad, los autores indican que estas basan sus sistemas de calidad en la capacidad de la institución para poder responder a las demandas sociales que identifican en su entorno. Un problema que los autores identifican en esta forma de entender los SIGC radica en que dichas acciones suelen ser poco sistemáticas y aisladas, ya que las instituciones se ven obligadas a responder en primera instancia a los requerimientos a nivel nacional y de manera posterior a su entorno inmediato. El tercer modelo corresponde a aquellas universidades que centran sus sistemas en indicadores de calidad. Al respecto, los autores plantean que dichas instituciones suelen otorgar un rol importante al cumplimiento de los indicadores de calidad nacionales, pero aspiran a un mayor reconocimiento social. De esta manera, comprenden que los procesos de acreditación —a nivel de programas o institución— forman solamente una parte de un proceso de mejora continua y tienden a requerir de una serie de mecanismos estables que les permitan controlar sus procesos de calidad (Pérez & Rodríguez, 2020: 7). Finalmente, las universidades con enfoque proactivo y prospectivo son definidas como aquellas en las cuales sus SIGC responden a una serie de prácticas que se encuentran validadas en su entorno social inmediato, y también por los sistemas de control central. Son instituciones que definen procesos de mejoramiento continuo de manera sistemática, autónoma y sostenible en el tiempo (Pérez & Rodríguez, 2020: 7).

I.3. Evaluación de la calidad

Labraña y Martínez (2021) mencionan que a pesar de la corta data que tienen los mecanismos expertos en aseguramiento de la calidad a nivel latinoamericano, estos han tenido un impacto significativo en el contexto nacional. En la actualidad, la Comisión Nacional de Acreditación es la instancia formal encargada de resguardar la calidad de las IES sobre la base de dos procedimientos: la acreditación institucional y la acreditación de carreras y programas (Labraña & Martínez, 2021). En el contexto del presente estudio, nos hemos centrado en este último aspecto. La puesta en marcha de la Ley 20.903 que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente ha implicado una adaptación de los procesos institucionales y el diseño de mecanismos que permitan responder a los requerimientos de la normativa. Arias y Villarroel (2019) han realizado un análisis respecto a los alcances de dicha regulación en los procesos de acreditación de las carreras de educación a nivel nacional. Al respecto, los investigadores señalan que dichos programas han reducido en un 56,7% su matrícula en primer año, lo cual podría impactar en una disminución de la oferta de profesionales a un mediano plazo. Esta situación demanda la revisión de las políticas de aseguramiento de la calidad de las instituciones en pos de favorecer el ingreso de nuevos estudiantes. En los siguientes párrafos analizaremos la regulación actual a fin de discutir los aspectos más relevantes al momento de abordar procesos de aseguramiento de la calidad. De esta manera, profundizaremos en tres áreas relacionadas con el proceso de evaluación de calidad: los criterios de evaluación, la evaluación de impactos y la relación entre dinámicas de aseguramiento de la calidad y procesos de formación inicial docente.

I.3.1. Criterios de evaluación

Cuando hablamos del proceso de evaluación de calidad en Chile, este se encuentra normado según lo establecido en la Ley 20.129 sobre la base de criterios de evaluación. De ese modo, se evalúa una carrera de acuerdo con sus propias definiciones y perfil de egreso y un conjunto de recursos y resultados, respetando la diversidad de misiones y sellos de las IES que las imparten. Así, los ítems cubiertos por los criterios de evaluación vigentes en Chile a contar de 2016 para las carreras de pregrado son: 1) propósitos, 2) integridad, 3) perfil de egreso,

4) plan de estudios, 5) vinculación con el medio, 6) organización y administración, 7) personal docente, 8) infraestructura y recursos para el aprendizaje, 9) participación y bienestar estudiantil, 10) creación e investigación del cuerpo docente, 11) efectividad y resultado del proceso formativo y 12) autorregulación y mejoramiento continuo. Es interesante mencionar que estos criterios supusieron una evolución en cuanto a la forma de evaluar la calidad en pregrado, dando mayor importancia a la evaluación del perfil de egreso, coherencia y consistencia con el plan de estudios. Otra innovación relevante fue la decisión de relevar la dimensión de resultados, lo que de alguna forma cierra una discusión respecto a la evaluación de calidad basada en procesos o resultados. En la misma línea, es posible observar que se le otorga importancia central a la autorregulación, como elementos fundamentales del mejoramiento continuo.

I.3.2. Evaluación de impactos

Este concepto es uno de los que ha generado tensión en los procesos de evaluación de la calidad, discusión iniciada a propósito de la evaluación de impactos en vinculación con el medio.

La controversia se instaló en torno a la conceptualización adecuada a emplear: ¿resultados o impactos?, ¿es, acaso, posible evaluar impactos? Esta es una discusión relevante, considerando la importancia de que el sistema nacional de aseguramiento de la calidad pueda garantizar que el Estado en conjunto con las IES, se comprometen a que esa calidad siempre va a estar mejorando en beneficio del país. Este concepto también se encuentra estrechamente relacionado con el valor de los SIGC. En efecto, el nuevo sistema de acreditación chileno que entrará en vigencia a contar de 2022 incorporará no solamente nuevos criterios, sino que también estándares y la evaluación del componente Sistemas Internos de aseguramiento de la Calidad. Esta evolución plantea un avance significativo para responder a las críticas de la subjetividad presentes en los procesos de certificación de calidad (Zapata & Clasing, 2016), ya que se incorporarían ciertas métricas asociadas a los criterios de calidad.

Con todo, es necesario clarificar que evaluación de resultados e impactos son cosas distintas. Si bien se coincide con el hecho de que la evaluación de resultados es compleja, ya que debe considerar cortes temporales generalmente más amplios y debe recoger otros tipos de evaluaciones de entrada, de proceso y finales. Así, los indicadores de impacto apuntan a las variables críticas de los SGIC: la satisfacción de los usuarios en cuanto al cumplimiento de lo comprometido; por tanto, las organizaciones debieran centrarse en aquellos aspectos claves que impactan en la calidad. De tal modo que cada organización debiera diferenciar los distintos tipos de indicadores que pueden servir para medir la calidad de un servicio: i) indicadores de insumo o entrada, ii) indicadores de proceso, iii) indicadores de producto o resultado inmediato y iv) indicadores de resultado final o impacto, que respondan a las preguntas: ¿Cómo están cambiando las condiciones objetivas que se están interviniendo, se soluciona el/los problemas? (Armijo, 2011).

I.4. Formación inicial docente y aseguramiento de la calidad

Los docentes serían el factor más influyente en la construcción de aprendizajes en los estudiantes al estar en contacto directo con ellos, generando vínculos emotivos y movilizandolos las condiciones para los aprendizajes. De hecho, diversas investigaciones indican que existe consenso internacional acerca de la importancia de los profesores en la calidad del proceso educativo (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, & Ganga-Contreras, 2019; Etchegaray & Valenzuela, 2015; Gordon, Kane & Steiger, 2006; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Así lo evidencian estudios a gran escala como el informe McKinsey, sobre las prácticas educacionales en los países con mayores logros educacionales en el mundo (McKinsey & Company, 2007) y estudios estadísticos en que la efectividad de los profesores es medida basándose en los resultados de sus alumnos en pruebas estandarizadas (McCaffrey, et al., 2004). Incluso la influencia del docente es tan preponderante que, según algunas investigaciones, alumnos de niveles socioeconómicos bajos que tienen la posibilidad de tener un buen profesor durante tres años consecutivos en educación primaria obtienen puntajes estandarizados que, en promedio, son equivalentes a los de un niño de clase media (Hanushek & Rivkin, 2006). Para la UNESCO (2018) los docentes son una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación.

También se debe considerar el efecto positivo que tiene el docente en el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes, tomando asimismo en consideración el origen socioeconómico de estos y la posibilidad de propiciar la heterogeneidad social y académica en el aula (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Goldhaber & Brewer, 1997; Rockoff, 2004). Dicho de manera categórica, la calidad del docente incide en el desempeño escolar más que cualquier otra variable relacionada con la escuela (Polanco & Corvalán, 2015), lo que plantea el desafío de avanzar hacia una distribución equitativa de los docentes con mejores credenciales en el territorio (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff & Wyckoff, (2008).

Hasta antes de la Ley 20.903 de 2016, los mecanismos de selección de postulantes a las carreras de Educación Superior en Pedagogía eran de una amplia diversidad, registrándose significativos incrementos de matrícula, en especial en instituciones con menores requisitos académicos. Por ejemplo, se constató la existencia de IES que prescindían de las evaluaciones estandarizadas para el acceso a la Educación Superior como requisito de ingreso. Esto fue acompañado por falencias importantes en conocimientos disciplinarios y pedagógicos de sus estudiantes a fines de la década pasada, constatado por la prueba INICIA y el estudio internacional TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics). Si bien las carreras de pedagogía estaban obligadas a acreditarse ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en la práctica esta exigencia significaba que, en caso de no estar acreditada, no recibiría recursos del Estado, sin que esto implicara, en paralelo, el cierre de la carrera o la prohibición de ingreso de nueva matrícula, según la versión original Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.129 de 2006).

Así, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente creado, provee un marco que apunta a mejorar la calidad de la Formación Inicial Docente (FID) y mejorar el trabajo de los cursos y prácticas, junto con desarrollar y apoyarlos mediante perfeccionamiento continuo y una nueva estructura salarial, comprometiéndose a incrementar su valoración en el desarrollo del futuro sistema educativo en Chile (OCDE, 2017)

Para llevar adelante este cometido, la Ley 20.903 contempla cambios relevantes para la acreditación de las carreras de pedagogía, implicando cambios en la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley

20.129). Esto se vio reflejado en una mayor exigencia de requisitos para estudiar pedagogías, y para las universidades que forman profesores. El aumento de estos requisitos ha implicado el cierre de carreras de pedagogía y una caída en la matrícula ofertada para la formación inicial docente a nivel nacional (Arias & Villarroel, 2019), pasando de 21.542 vacantes en 2015 a 16.140 en 2019. A nivel de la macrozona sur-austral, esto significó una baja a nivel de matrícula para el mismo período en la región de Los Ríos desde 1.701 a 1.493, en Los Lagos desde 3.058 a 2.706 y en Aysén desde 120 a 104 (SIES, 2019).

Por su parte, la literatura especializada ha descrito algunos factores vinculados con la calidad de la FID, como son: i) la selectividad del programa formativo; ii) la acreditación del programa, y iii) la autopercepción de preparación para enseñar de los propios egresados (Ruffinelli, 2013). Al respecto, Ingvarson et al. (2011) indican que la fortaleza de un sistema de aseguramiento de la calidad de la FID estaría en la combinación de los siguientes factores:

- Las regulaciones sobre el ingreso: selectividad de los programas.
- Las regulaciones sobre los procesos formativos: un sistema de acreditación de estos, velando por ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje.
- Las regulaciones sobre el egreso: un sistema de habilitación docente que verifique el logro de estándares mínimos de desempeño.

En esa línea Tatto (2018) señala que a partir de la evidencia internacional obtenida del TEDS-M, sus resultados relevan los siguientes factores:

- Reclutamiento y selección: políticas y agencias que deben monitorear y asegurar la calidad de los participantes en la educación docente. Se destacan: i) control sobre la oferta para los alumnos de formación docente; ii) promoción de la docencia como una carrera atractiva; iii) selección de estándares para ingreso a la formación docente.
- Acreditación de instituciones de formación docente: políticas y agencias para supervisar y garantizar la calidad de las instituciones de formación docente y sus programas.

- Ingreso a la profesión docente: políticas y agencias para garantizar que los graduados sean competentes y estén calificados antes de obtener la certificación y el ingreso completo a la profesión.

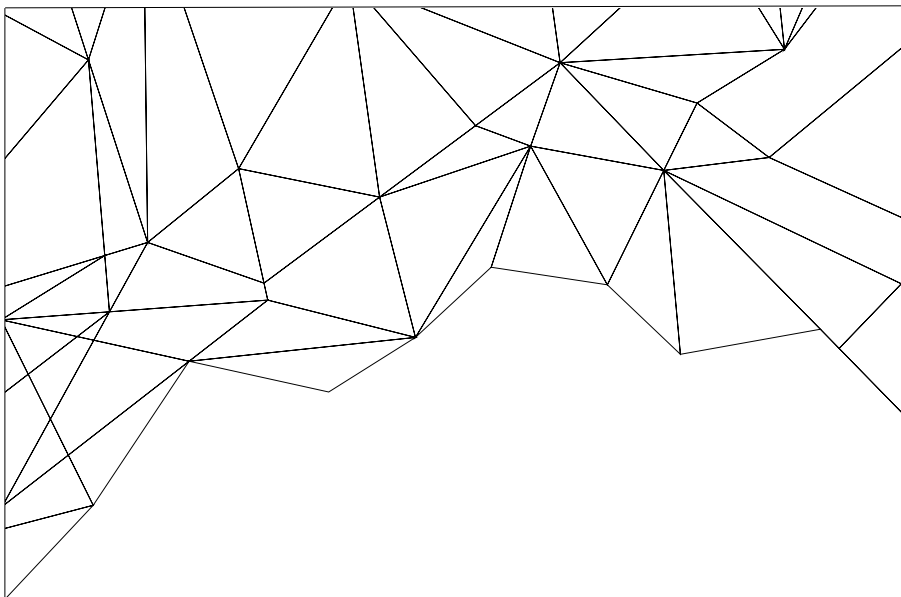
Domínguez, Bascopé, Meckes y San Martín (2012) analizaron la relación entre el número de años de acreditación de las carreras de Pedagogía Básica y el nivel de sus egresados considerando la prueba INICIA, encontrando inconsistencias al considerar el nivel de acreditación como indicador de la calidad integral del egresado. Sus conclusiones permiten advertir como factores explicativos:

- El foco de la acreditación no necesariamente está ubicado en el logro de aprendizajes,
- Existe dificultad para asumir confiable y comparativamente los procesos de acreditación ejecutados por distintas agencias, debido a diversidad de criterios para evaluar los mismos indicadores, y
- La poca capacidad de discriminación entre IES a partir de la escala de calificaciones utilizada (1 a 7 años).

Vistos estos elementos, quedaría pendiente un desafío importante: hacerse cargo de la inserción laboral de los egresados, considerando el vínculo existente entre el sistema de aseguramiento de la calidad y las competencias laborales desarrolladas por el programa formativo pedagógico (Rivero & Hurtado, 2015). Ello implicaría el desafío de establecer una articulación que considere tanto a postulantes, estudiantes, formadores, culturas y estructuras institucionales en un proceso continuo que haga posible el aprendizaje organizacional de las IES y la comunicación y retroalimentación permanente entre esta y las comunidades escolares a las cuales sirve.

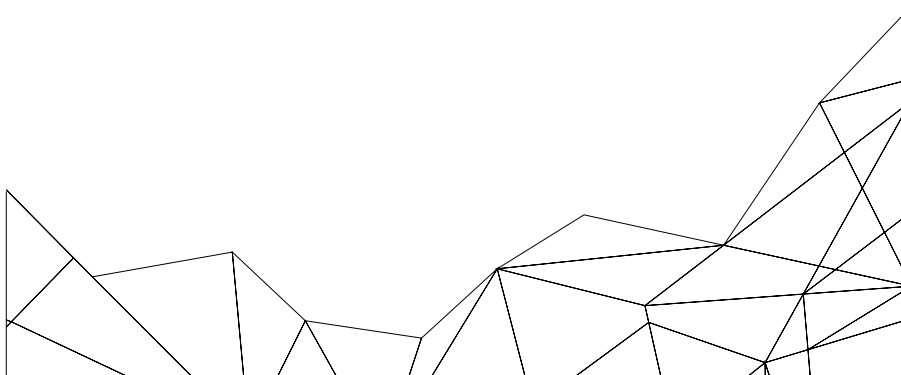
Por último, hay que consignar otro desafío que la FID no ha recogido con fuerza que es la interculturalidad. Se considera que los programas de FID están marcados por una concepción monocultural, eurocéntrica occidental y colonialista de la educación y del sistema escolar nacional, que explícita o implícitamente, desdibuja el valor de la diversidad sociocultural presente en el aula (Arias-Ortega, Quintriqueo & Valdebenito, 2018). Estudios recientes han permitido constatar que el profesorado en formación: 1) desconoce las brechas sociales que

viven las minorías étnicas (Acqua & Cummins, 2013); 2) tienen un discurso ingenuo sobre la diversidad sociocultural, que refleja una actitud paternalista (Causey, Thomas & Armento, 2000); 3) asumen que la enseñanza del currículum formal nacional favorece el desarrollo de las personas y los pueblos indígenas (Aghasaleh, 2018; Jones, 2018); y 4) asumen una actitud igualitarista sobre la diversidad, la cual niega la particularidad de cada grupo social (Causey et al., 2000).



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

- Caracterizar y analizar los resultados sobre los niveles de calidad de las carreras de pedagogía que imparten la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Los Lagos en la macro región sur austral, considerando sus trayectorias y prácticas institucionales, y las tendencias actuales y futuras de las variables relevantes (críticas) que impactan en los procesos de evaluación de la calidad.

II.1.2. Objetivos específicos

- Identificar, revisar y evaluar los resultados de acreditación de los programas pedagógicos de ambas instituciones reconociendo barreras, oportunidades y estrategias.
- Caracterizar las estrategias que han adoptado ambas instituciones en los planes de mejoramiento de sus respectivas carreras y caracterizar los impactos de la normativa CNA y la Ley 20.903 respecto de los niveles de calidad en las carreras pedagógicas de ambas instituciones.
- Identificar los aprendizajes y las contribuciones de los respectivos sistemas internos de aseguramiento de la calidad, de ambas instituciones, para mejorar los procesos formativos de sus carreras de pedagogía.

II.2. Relevancia de la investigación

Tanto la Universidad Austral de Chile (UACH) como la Universidad de Los Lagos (ULAGOS), tienen una marcada trayectoria en la formación de profesores en la macro Región sur Austral, atendiendo a la Región de los Ríos, Región de Los Lagos y Región de Aysén en las áreas de

lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, inglés, educación física, educación diferencial y educación parvularia (entre otras) por más de cincuenta años. En el caso de la UACH, dispone de siete carreras con una matrícula total de 1.486 estudiantes y en ULAGOS ocho carreras con un total de 1.172 estudiantes.

En ambas casas de estudios, existe un decidido compromiso por mejorar sostenidamente los niveles de calidad de toda su oferta de pregrado y en particular de sus carreras de pedagogía. Por tanto, se considera que ésta es una oportunidad muy relevante para identificar sus avances y desafíos, contribuyendo así de manera efectiva a los propósitos de la política pública que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que se propone preparar de manera óptima profesores para el desarrollo del sistema educacional del país.

La coproducción de conocimiento que se puede generar a través de la vinculación sistémica y participativa con los lineamientos de la CNA, con sus normativas y metodologías de evaluación y con las respuestas y estrategias en aseguramiento de la calidad de ambas universidades participantes en la presente investigación, posibilitaría evaluar y sugerir mejoras relevantes a sus carreras pedagógicas, así como también a otras instituciones comprometidas con la formación de profesores.

Uno de los aspectos más relevantes a la hora de definir el sentido de esta experiencia tiene relación con el hecho de que las cifras a nivel nacional mostraron una tendencia a una baja considerable en los años de acreditación de las carreras pedagógicas, comparando desde 2011 hasta 2019 (Arias y Villarroel, 2019). Esta cuestión tensionó a las universidades que imparten dichas carreras, ya que varias disminuyeron sus años de acreditación llegando algunas incluso a no acreditar. En virtud de lo anterior, hemos analizado los resultados obtenidos por ambas instituciones luego de la entrada en vigor de la Ley 20.903 con el fin de identificar las variables y criterios que tuvieron mejor y peor evaluación en los procesos de acreditación de ambas instituciones participantes. Asimismo, hemos querido sistematizar los aprendizajes institucionales y las buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad generadas a partir de esos procesos de acreditación y en el marco de la entrada en vigencia de la Ley.

II.3. Metodología y trabajo de campo

La metodología del estudio adopta la forma de una investigación cualitativa, la que tiene por objeto la comprensión de fenómenos sociales desde las particularidades del propio contexto de estudio, considerando los factores sociales y culturales que inciden en él (Quivy & Campenhoudt, 2007). De esta manera, la metodología cualitativa nos ha permitido atender el estudio y comprensión de la calidad de la FID en función de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las instituciones que las albergan, desde la perspectiva de los distintos actores de la comunidad universitaria, su contexto social y territorial.

El contexto de estudio se relaciona con los programas de formación de profesores de la macrozona sur-austral de Chile, trabajando con la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Los Lagos y sus programas de pedagogía. Ambas instituciones cuentan con presencia en las ciudades de Valdivia, Osorno, Puerto Montt y Coyhaique. El sentido de implementar el estudio en estas universidades se relaciona con el aspecto ya planteado de ser IES con una importante oferta de programas de pedagogía de la macrozona Sur-austral, proveyendo de profesionales de la educación a las regiones de Los Ríos, de Los Lagos y de Aysén¹. Estas IES cuentan con las siguientes carreras de pedagogía:

¹ Fuente: Si bien hemos situado al estudio en la zona sur-austral de Chile, nos hemos centrado solamente en los casos de la Universidad de Los Lagos y la Universidad Austral de Chile. Se espera poder incorporar a la Universidad de Magallanes en futuras instancias de investigación.

Universidad de Los Lagos:

Osorno:

- Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje
- Educación Parvularia
- Pedagogía en Educación Media en Educación Física
- Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía
- Pedagogía en Educación Media en Inglés
- Pedagogía en Educación Media mención Lengua Castellana y Comunicaciones
- Pedagogía en Educación Media, en Matemática y Computación

Puerto Montt:

- Pedagogía en Educación Media en Educación Física
- Pedagogía en Educación Media en Artes con mención en Artes (Visuales o Música)

Chiloé:

- Educación Parvularia

Universidad Austral de Chile:

Valdivia:

- Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación
- Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
- Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
- Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa
- Pedagogía en Educación Parvularia

Puerto Montt:

- Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Trastornos de Audición y Lenguaje o Déficit Intelectual
- Pedagogía en Matemáticas
- Pedagogía en Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación e Inglés o Mención en Matemáticas y Ciencias Naturales.
- Pedagogía en Educación Parvularia

Coyhaique:

- Pedagogía en Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación e Inglés o Mención en Matemáticas y Ciencias Naturales.

Los participantes del estudio han sido seleccionados mediante la técnica de muestreo intencionado no probabilístico. Esto permite una mayor flexibilidad en la implementación del estudio, bajo criterios de accesibilidad a los participantes (Bisquerra, 2004; Perelló, 2009; Flick, 2004). En cada universidad trabajamos con estudiantes, académicos, profesionales de aseguramiento de la calidad a cargo de los procesos de acreditación y directivos de las carreras, lo que ha permitido tener una mirada amplia sobre los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en la FID, desde los distintos estamentos que desarrollan el proceso formativo. Los criterios de inclusión considerados fueron: ser i) directivos de centros de estudiantes de carreras que haya o estén experimentando procesos de acreditación en cualquiera de sus niveles; ii) académicos miembros de los núcleos de alta dedicación en alguna de las carreras participantes; iii) directivos de unidades académicas que hayan o estén experimentando procesos de acreditación en cualquiera de sus niveles. Los criterios de exclusión fueron: ser i) profesores en formación que no pertenezcan a centros de estudiantes formales a nivel institucional; ii) directivos de centros de estudiantes de carreras que no hayan experimentado procesos de acreditación en cualquiera de sus niveles; iii) académicos que no pertenecen a núcleos de alta dedicación en alguna de las carreras participantes; iv) directivos de unidades académicas que no hayan experimentado procesos de acreditación en cualquiera de sus niveles.

Para el trabajo de campo realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La entrevista semiestructurada es un instrumento de investigación que consta de un guion abierto de preguntas directamente relacionadas con el objeto de estudio, las que pueden sufrir modificaciones en su desarrollo (Kvale, 2011). Esto permite motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos con el propósito de ajustarse a cada uno de los entrevistados (Díaz-Bravo et al., 2013). La entrevista semiestructurada fue aplicada de manera individual a estudiantes, académicos, y directivos de las carreras y ha propiciado la construcción de una narrativa sobre el objeto de estudio desde el conjunto de actores que intervienen en el proceso de formación del profesorado. En cuanto a los grupos focales, estos son una técnica de entrevista colectiva, que resalta la posibilidad de intensificar el acceso a informaciones acerca de un fenómeno, ya que diferentes miradas van siendo presentadas por los participantes, desencadenando la elaboración de percepciones que se mantenían latentes. De esta manera, la producción de datos e insights proporcionados por la interacción grupal, “la suma de opiniones, sentimientos y puntos de vista individuales difícilmente serían conseguidos fuera de este espacio” (Silveira, Colomé, Heck, Nunes da Silva, & Viero, 2015: 72). Esta técnica fue aplicada de manera conjunta a la totalidad de los participantes por Universidad, lo cual nos facilitó la identificación de las percepciones de los distintos grupos representados sobre el impacto del Sistema Profesional de Desarrollo Docente en los Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad en carreras de pedagogía de la macrozona Sur-Austral de Chile. Tanto la entrevista semiestructurada como el grupo focal propiciaron la discusión sobre i) el impacto de los procesos de acreditación en la mejora de la calidad de la carrera, ii) los criterios de acreditación más relevantes y críticos para la calidad de las carreras y iii) el impacto de sus sistemas y/o mecanismos internos de calidad para asegurar la implementación de la mejora continua.

Para el análisis de la información, hemos desarrollado un análisis de contenido (AC). El AC es una técnica que profundiza en las dimensiones explícitas e implícitas de la información, con el propósito de identificar los códigos utilizados por los emisores del discurso, su contenido manifiesto y el contexto en el que surge y se desarrolla el mensaje, para descubrir y evidenciar sus contenidos latentes. Esto permite conocer no solo lo que se transmite literalmente, sino todo aquello que

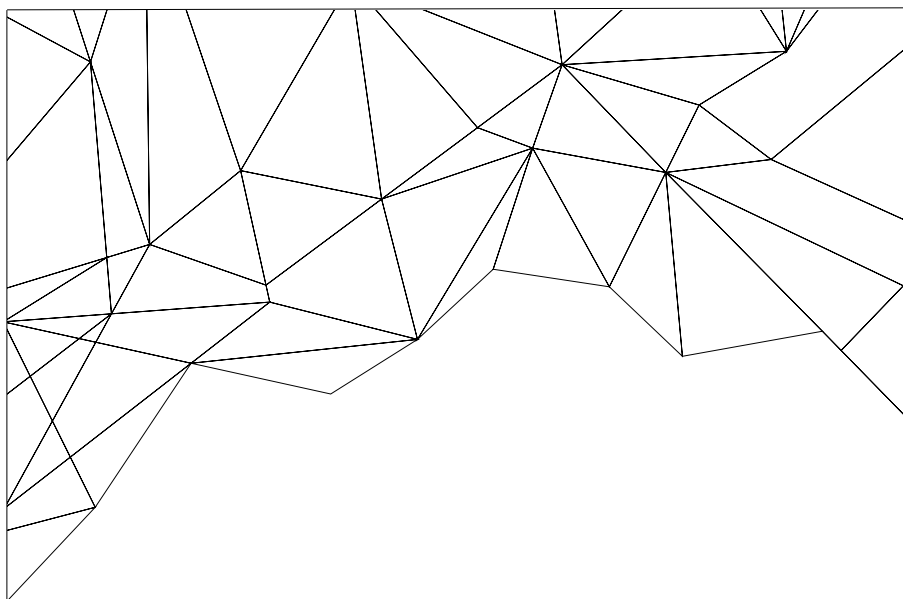
pueda influir o condicionar el mensaje implícitamente (Guix, 2008). Este procedimiento de análisis fue aplicado para analizar las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, las fuentes documentales que consideran dictámenes de acreditación de las carreras pedagógicas de ambas instituciones y los planes de mejora comprometidos en los procesos de acreditación por las carreras de pedagogía incorporadas en el estudio. De esta forma, el AC nos ha permitido realizar una caracterización, análisis y proyección de los resultados sobre los niveles de calidad de las carreras de pedagogía que imparten ambas instituciones en la macro región sur austral de Chile, considerando las trayectorias y prácticas institucionales en conjunto con las tendencias actuales y futuras que impactan en los procesos de evaluación de la calidad. Para realizar el análisis de los datos se utilizó el software ATLAS. Ti, v. 8.4.3, seleccionado por ofrecer al investigador las herramientas necesarias para un análisis en profundidad, propiciando un acceso fluido a la información y los análisis desarrollados (Frieze, 2013).

En el estudio se considera el cumplimiento de los estándares éticos que conlleva el trabajo con seres humanos, contenidos en la Declaración de Singapur de 2010 (Conicyt, 2013).

II.3.1. Proceso de investigación

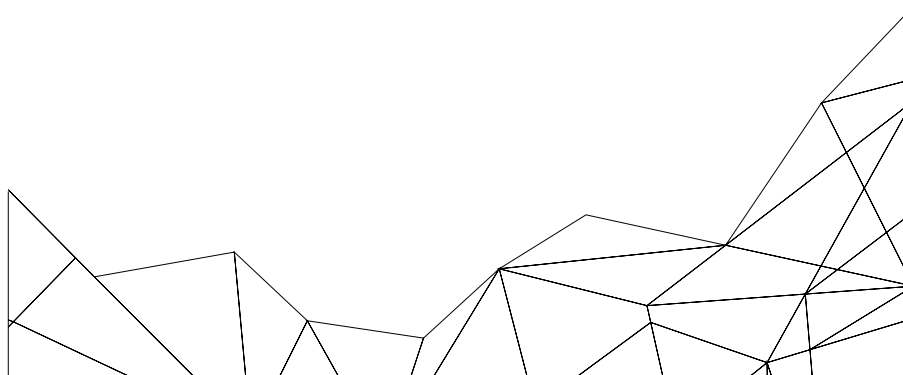
El proceso de investigación se desarrolló en dos fases: 1) una fase de análisis documental y 2) una fase dialógica. Sobre la primera, recolectamos y sistematizamos los dictámenes de acreditación para generar las categorías analíticas que corresponderán a los doce criterios de acreditación de pregrado, según la Res. Ex 009-4/2015 (CNA, 2015). Posteriormente se identificaron las fortalezas y debilidades obtenidas por carrera en cada institución, de acuerdo con las categorías y dimensiones antes mencionadas. En esta etapa trabajamos con las resoluciones de acreditación a través de un análisis documental y el análisis de frecuencia identificando en qué criterios se concentran cuantitativamente la mayor cantidad de debilidades y fortalezas, aplicando como técnica el Diagrama de Pareto. Además, sistematizamos los planes de mejora de todas las carreras estudiadas para construir categorías que permitan agrupar las principales estrategias utilizadas por cada carrera para responder a sus autoevaluaciones y también a las observaciones entregadas por la CNA.

En la segunda fase, aplicamos cuarenta entrevistas semiestructuradas y grupos focales a actores clave del estudio. Durante la aplicación de las entrevistas y los grupos focales, hemos consultado sobre los sistemas internos de aseguramiento de la calidad para revisar sus principios y estrategias utilizadas para promover el mejoramiento continuo a nivel institucional y en carreras pedagógicas. En esta instancia nos hemos centrado en los miembros de centros de estudiantes, académicos pertenecientes a núcleos de alta dedicación de cada carrera, los/as directivos/as de las unidades académicas responsables y profesionales de aseguramiento de la calidad de ambas instituciones. Aquí sistematizamos las percepciones de los actores sobre: la efectividad de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad para mejorar los niveles de calidad de las carreras, tomando como referencia los criterios de evaluación CNA.



CAPÍTULO III

RESULTADOS



III.1. Resultados de la etapa de análisis de contenido: resoluciones de acreditación y planes de mejora

III.1.1. Caracterización general fortalezas y debilidades detectadas en procesos de acreditación de pedagogías

La concentración de debilidades para las carreras acreditadas por 2, 3 y 4 años, recae en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, en particular en los criterios de: Perfil de Egreso, Plan de Estudios y Vinculación con el Medio. Al adentrarse en la evaluación de estos criterios, se observa que en las carreras (de ambas instituciones) acreditadas por 2 años, la incidencia está principalmente concentrada en los criterios Perfil de Egreso y Plan de Estudios. En este sentido, se identifican como deficitarios los mecanismos relacionados a la actualización y consistencia del perfil de egreso, la relación entre los instrumentos de evaluación y resultados de aprendizaje, junto con tardías actividades prácticas y el sistema de créditos para asignaturas.

A medida que van aumentando los años de acreditación, se puede apreciar que las debilidades se desplazan a la dimensión Condiciones de Operación, y Resultados y Capacidad de Autorregulación. Por ejemplo:

- En una carrera acreditada por 3 años de la Universidad de los Lagos, sus principales debilidades se concentran en la dimensión Condiciones de Operación. Aquí se evalúa deficitariamente el criterio de Infraestructura respecto a los recursos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto también es evidenciado en la Universidad Austral, en el caso de una carrera acreditada por 5 años.
- En tanto, en las dimensiones Resultados y Capacidad de Autorregulación, se identifican dos debilidades en la carrera de la Universidad de Los Lagos antes mencionada, referidas a los resultados de las pruebas de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y al análisis sistemático de sus indicadores. Esta última debilidad, también se encuentra presente en carreras de la Universidad Austral, con menos de cinco años de acreditación.

Entre las fortalezas, se destaca la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, la que llega a triplicar su consideración positiva respecto a las debilidades. No obstante, dichas fortalezas recaen mayoritariamente en aspectos reglamentarios, normativos y de políticas asociadas a deberes y derechos de la comunidad educativa, más que destacar resultados o procesos, los cuales se relacionan a mecanismos de seguimiento, monitoreo, evaluación y retroalimentación para la mejora continua del proceso formativo del estudiante. Estos son evaluados en los criterios de mayor relevancia como Perfil de Egreso, Plan de Estudio, Vinculación con el Medio, Personal Docente, Infraestructura, Efectividad y Resultado del Proceso Formativo, y Autorregulación y Mejoramiento Continuo.

Aun así, se destacan aspectos comunes entre las universidades, los que podemos asociar al criterio de Perfil de Egreso referido a i) contar con mecanismos efectivos de monitoreo y evaluación del logro de éste y ii) disponer de mecanismos para captar los requerimientos del medio en el ámbito disciplinar y profesional.

Tabla 1
Comparativa frecuencia de debilidades por criterio entre universidades

Universidad de los Lagos			
Criterios	Frecuencias - debilidad	%	% acumulado
Efectividad y resultados del proceso formativo	7	19%	19%
Autorregulación y mejoramiento continuo	6	16%	35%
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	4	11%	46%
Plan de estudios	4	11%	57%
Vinculación con el medio	4	11%	68%
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente	3	8%	76%
Perfil de egreso	3	8%	84%
Participación y bienestar estudiantil	2	5%	89%
Personal docente	2	5%	95%
Integridad	1	3%	97%
Propósitos	1	3%	100%
Organización y administración	0	0%	100%
Total	37	100%	

Universidad Austral de Chile			
Plan de estudios	9	24%	24%
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	6	16%	39%
Perfil de egreso	5	13%	53%
Vinculación con el medio	5	13%	66%
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente	4	11%	76%
Efectividad y resultados del proceso formativo	3	8%	84%
Autorregulación y mejoramiento continuo	2	5%	89%
Organización y administración	1	3%	92%
Participación y bienestar estudiantil	1	3%	95%

Continúa

Universidad Austral de Chile			
Criterios	Frecuencias - debilidad	%	% acumulado
Personal docente	1	3%	97%
Propósitos	1	3%	100%
Integridad	0	0%	100%
Total	38	100%	

Fuente: Elaboración propia en base a resoluciones de acreditación CNA.

Al analizar la tabla 1 de acuerdo con el criterio del 80% de concentración de debilidades propuesto según el diagrama de Pareto (Izar & González, 2004), podemos identificar que para la Universidad de los Lagos, estas se encuentran en los criterios de Efectividad y Resultados del Proceso Formativo (7), Autorregulación y Mejoramiento Continuo (6), Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje. En cambio, para la Universidad Austral de Chile, estas recaen en los Criterios Plan de Estudios (9), Perfil de Egreso (5), Vinculación con el Medio (5), seguida por los criterios de Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje (6) y (4) Creación e Investigación del Cuerpo Docente.

A pesar de la similitud en la cantidad de debilidades, la concentración por criterio no es igual para ambas universidades, teniendo una distribución heterogénea de debilidades por criterio. Como se ha mencionado, la concentración de estas para la Universidad de Los Lagos se observa en la dimensión de Resultados y Capacidad de Autorregulación, mientras que en la Universidad Austral de Chile se concentran en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera.

Es posible encontrar debilidades en común en el criterio Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje para ambas instituciones. Estas apuntan a la evaluación dispar de los espacios, equipamiento y recursos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, los criterios Perfil de Egreso y Vinculación con el Medio son presentados como aspectos comunes en cuanto a la cantidad de debilidades detectadas en estos criterios y de los cuales son ordenados según prioridad de acuerdo con la técnica sugerida en el Diagrama de Pareto. Así, al desagregar las debilidades por cada carrera es posible apreciar lo siguiente:

Tabla 2
Frecuencia de debilidades por años de acreditación y criterios

CRITERIO	UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa (2 años) Ped. en Educación Básica con Menciones (4 años) Ped. en Historia y Ciencias Sociales (4 años) Ped. en Matemáticas (5 años)	Ped. en Educación Media en Artes con menciones en Música o Artes Visuales (2 años) Educación Parvularia (3 años) Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años) Ped. en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años) Ped. en Educación Media en Educación Física Ped. en Educación Media en Historia y Geografía (5 años)
Propósitos	1	1
Integridad		1
Perfil de egreso	1	2
Plan de estudios	3	3
Vinculación con el medio	1	1
Organización y administración		
Personal docente	1	1
Participación y bienestar estudiantil		1
	2	
	Continúa	

CRITERIO	UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE				UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS			
	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa (2 años)	Ped. en Educación Básica con Menciones (4 años)	Ped. en Historia y Ciencias Sociales (4 años)	Ped. en Matemáticas (5 años)	Ped. en Educación Media en Artes con menciones en Música o Artes Visuales (2 años)	Educación Parvularia (3 años)	Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años)	Ped. en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años)
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	2		2	1	2		1
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente			2	1	1	1	1	
Efectividad y resultados del proceso formativo	1		2		1	2		1
Personal docente	1				1			1
Autorregulación y mejoramiento continuo	1		1			1	2	1
TOTAL	12	6	14	6	12	9	5	3
Fuente: Elaboración propia en base a resoluciones de acreditación CNA.								

Tabla 3
Frecuencia de fortalezas por años de acreditación y criterio

CRITERIO	UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE				UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS					
	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa (2)	Ped. en Educación Básica con Menciones (4)	Ped. en Historia y Ciencias Sociales (4)	Ped. en Matemáticas (5)	Ped. en Educación Media en Artes con menciones en Música o Artes Visuales (2 años)	Educación Parvularia (3 años)	Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años)	Ped. en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años)	Ped. en Educación Media en Educación Física	Ped. en Educación Media en Historia y Geografía (5 años)
Propósitos	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2
Integridad	2	2	4	2	2	2	1	3	4	2
Perfil de egreso	4	3	1	4	2	4	3	3	2	3
Plan de estudios	2	3		1	3	3	2	3	7	5
Vinculación con el medio	1	1		1	1	3	3	4	1	4
Organización y administración	4	2	1	3	3	3	3	3	3	3
Personal docente		5	5	3	2	2	2	2	3	3

Continúa

CRITERIO	UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE				UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS					
	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa (2)	Ped. en Educación Básica con Menciones (4)	Ped. en Historia y Ciencias Sociales (4)	Ped. en Matemáticas (5)	Ped. en Educación Media en Artes con menciones en Música o Artes Visuales (2 años)	Educación Parvularia (3 años)	Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años)	Ped. en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años)	Ped. en Educación Media en Educación Física	Ped. en Educación Media en Historia y Geografía (5 años)
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	2	2				2	1	2	2
Participación y bienestar estudiantil	2	1	1	1	2	2	3	3	2	3
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente	2					1		2	2	3
Efectividad y resultados del proceso formativo	2	3	3	3	2	2	3	4	2	2
Autorregulación y mejoramiento continuo		3		3	1		2	3	2	2
TOTAL	23	26	19	22	19	23	25	33	32	34
Fuente: Elaboración propia en base a resoluciones de acreditación CNA.										

III.1.2 Debilidades y fortalezas de las carreras de pedagogía por años de acreditación

Carreras acreditadas por dos años.

En ambas instituciones se observan debilidades en la implementación de prácticas tempranas y progresivas, así como en el sistema de cuantificación de carga académica. En el caso de la Universidad de los Lagos, las debilidades se concentran en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, específicamente: insuficiencia de los mecanismos que permiten conocer el estado del arte y su uso en la formulación del perfil de egreso y en la consistencia de los objetivos de aprendizaje e instrumentos de autoevaluación utilizados. Respecto de la Universidad Austral, las debilidades se concentran en las dimensiones Propósitos e Institucionalidad de la Carrera y la dimensión Condiciones de Operación. En estas, destacan la falta de mecanismos para la comprobación del nivel de inglés alcanzado por los estudiantes, la falta de disponibilidad de equipamiento y softwares para el desarrollo de la lengua inglesa e insuficiencia del material bibliográfico para áreas específicas del plan de estudios.

En cuanto a fortalezas no se observan coincidencias, obteniéndose para la Universidad de Los Lagos una concentración en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, específicamente en lo relacionado con la difusión y monitoreo del perfil de egreso, la coherencia del plan de estudios con el perfil de egreso, así como la existencia de normas y procedimientos para el proceso de graduación y titulación. En el caso de la Universidad Austral, se observa heterogeneidad en la distribución de fortalezas a través de las tres dimensiones, destacando la productividad del cuerpo académico, investigación y elaboración de material de estudio, existencia de convenios nacionales e internacionales, así como el ajuste de los procesos de admisión a los requerimientos de la Ley 20.903.

Carreras acreditadas por tres años.

Sólo la Universidad de Los Lagos cuenta con una carrera acreditada por un período de tres años. Las debilidades tienen una mayor concentración en la dimensión Condiciones de Operación, y se asocian a los aspectos: diferencias en infraestructura y recursos para el aprendizaje

entre sedes, escasos e incipientes servicios de apoyo estudiantil y falta de actualización de recursos bibliográficos específicos de la carrera. En este caso la concentración de fortalezas está en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, en elementos tales como la claridad y consistencia del perfil de egreso con la misión y visión institucional, la existencia de mecanismos para conocer los requerimientos del medio externo disciplinar y profesional, el seguimiento del cumplimiento del perfil de egreso, la disposición de un sistema para cuantificar la carga académica y la existencia de políticas y mecanismos para el desarrollo de la vinculación con el medio, entre otros.

Carreras acreditadas por cuatro años.

Existe una mayor concentración de carreras acreditadas por cuatro años. Lo primero que llama la atención es que no se observan coincidencias significativas. Para la Universidad de Los Lagos, las debilidades se concentran en la dimensión Resultados y Capacidad de Autorregulación, específicamente en los aspectos: diferencias entre las sedes para las tasas de retención de primer año y titulación, insuficiente utilización de información de los procesos de autoevaluación anteriores para la mejora y entrega de documentación posterior a fecha de expiración de acreditación anterior. En el caso de la Universidad Austral, las debilidades se concentran en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, específicamente en los aspectos: insuficiencia de los mecanismos de monitoreo y evaluación del logro del perfil de egreso, así como de procedimientos para captar los requerimientos del medio externo disciplinar y profesional. Dificultades en el sistema de cuantificación del trabajo académico de los estudiantes y en la implementación de prácticas de carácter temprano y progresivo. En el área de vinculación con el medio, se observan deficiencias en la planificación, monitoreo y evaluación de impacto de las actividades, así como falta de vinculación de los estudiantes con futuras fuentes laborales.

En materia de fortalezas, se observa una coincidencia para ambas instituciones específicamente en la existencia de mecanismos para captar los requerimientos del medio externo disciplinar y profesional. Para el caso de la Universidad de Los Lagos, estas fortalezas se concentran en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera, específicamente en los aspectos: existencia de mecanismos para captar

los requerimientos del medio externo disciplinar y profesional, mecanismos de monitoreo y evaluación del logro del perfil de egreso, coherencia del plan de estudios con el perfil de egreso, integración de las actividades teóricas y prácticas, y la definición de actividades de vinculación con el medio en aquellos campos de interacción que son demandadas. Para el caso de la Universidad Austral, se observa heterogeneidad en la distribución de fortalezas a través de las tres dimensiones, destacando la existencia de mecanismos para captar, en lo referido a su entorno disciplinar y profesional, la existencia de mecanismos para contratar y evaluar el desempeño de los docentes. Se destaca en el cuerpo académico lo adecuado de su dotación, calificación, competencias y trayectoria. Otros aspectos relevados como competencias corresponden al ajuste de los procedimientos de admisión a la Ley 20.903 y la mejora de los indicadores de retención de la carrera.

Carreras acreditadas por cinco años.

En este grupo tampoco se observan coincidencias entre universidades en las debilidades de mayor frecuencia. Para el caso de la Universidad de Los Lagos, todas ellas se concentran en la dimensión Resultados y Capacidad de Autorregulación, específicamente en los aspectos: falta de sistematicidad en el análisis de indicadores de progresión académica, falta de usos de instrumentos que permitan la autorregulación, resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) bajo la media nacional y el carácter generalista del Plan de mejora presentado. En el caso de la Universidad Austral, las debilidades se concentran en la dimensión Condiciones de Operación, específicamente se relevan los aspectos: insuficiente material bibliográfico para áreas específicas del plan de estudios, insuficientes salas de estudio, incipiente actividad investigativa en el área de la didáctica y en la creación de materiales de enseñanza, y falta de participación de los académicos en programas de investigación formativa.

Sí es posible observar coincidencias en fortalezas nombradas con mayor frecuencia como son los mecanismos de monitoreo y evaluación del perfil de egreso y la existencia de una línea de prácticas integradas al plan de estudio. En el caso de la Universidad de Los Lagos la mayor concentración de fortalezas se observa en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera en los aspectos: consistencia

entre el perfil de egreso con el título y grado obtenido, consistencia entre los objetivos e aprendizaje y los instrumentos de evaluación, la existencia de políticas y mecanismos para el desarrollo de la vinculación con el medio y la promoción, como también la asociación de docentes y estudiantes con ideas, información y trabajos de profesionales y agentes o expertos externos a la institución. En el caso de la Universidad Austral, se destacan como fortalezas la existencia de un sistema de cuantificación del trabajo académico, la existencia de normativas y reglamentos que definen la contratación y dimensiones de desempeño de los docentes, la cantidad y suficiencia de los académicos, así como la disposición de instancias de participación. También se observan como fortalezas la mejora de los indicadores de retención y titulación y, en el ámbito de la autorregulación y mejora continua, se reconoce la instalación de mecanismos permanentes de mejoramiento de la calidad y la superación de todas las debilidades detectadas en procesos de autoevaluación anteriores.

III.1.3. Desafíos identificados en los procesos de acreditación producto de la entrada en vigencia de la Ley 20.903

En el contexto de este estudio se considera de interés revisar aquellos aspectos que la CNA observó como debilidades para las carreras de ambas instituciones. En efecto, los aspectos que serán consignados a continuación no fueron visibilizados por las carreras de ambas instituciones como debilidades y tenían directa relación con la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).

Universidad de Los Lagos.

- La participación de los estudiantes de la carrera en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Los resultados 2016 y 2017 se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, aspecto que ha sido abordado con distintos planes remediales, sin que estos hayan tenido un impacto positivo en los resultados (carrera acreditada por 2 años).
- La Carrera cuenta con una vía de ingreso especial de continuidad de estudios para titulados de la Carrera de Técnico Nivel Superior en Educación Parvularia del Instituto Tecnológico Re-

gional de la Universidad de Los Lagos. Corresponde a la vía de ingreso más numerosa de la Carrera en la sede Osorno. De esta modalidad, no se justifican ni los criterios de convalidación de las asignaturas ni el cumplimiento de las competencias esperadas en el perfil de egreso (carrera acreditada por 3 años).

- La participación de los estudiantes de la carrera en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Los resultados 2016 y 2017 también se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, aspecto que ha sido abordado con distintos planes remediales, sin que estos hayan tenido un impacto positivo en los resultados, en lo referido a carreras acreditadas por 4 años.

- La presencia simultánea de características propias de un programa regular y de un programa de prosecución de estudios, impide verificar adecuadamente el cumplimiento de los requisitos establecidos para cada programa en forma separada (carrera acreditada por 4 años).

- Respecto a la modalidad de prosecución de estudios, el reconocimiento de aprendizajes previos no se encuentra suficientemente fundado, y no se observa una adaptación a un perfil de ingreso distinto, más allá del mencionado reconocimiento de aprendizajes previos (carrera acreditada por 4 años).

- La Carrera realiza procesos de diagnóstico inicial de sus estudiantes y establece estrategias de acompañamiento y nivelación en base a los resultados. Del mismo modo, los estudiantes de la Carrera participan en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Los resultados 2017 y 2018 se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, sin embargo, hay que notar que la Carrera ya diseñó un plan de mejora orientado a subsanar las áreas descendidas (carrera acreditada por 5 años).

Universidad Austral de Chile.

- Fortalecer la línea de prácticas, introduciendo prácticas tempranas y progresivas (carrera con 2 años de acreditación).

- No existe evidencia, en el caso del plan de estudios antiguo², de acciones diseñadas por la carrera para suplir la falta de prácticas tempranas en la malla curricular (carrera con 4 años de acreditación).
- La línea de prácticas se considera temprana pero discontinua en el itinerario formativo, con un vacío entre el tercer y el séptimo semestre (carrera con 4 años de acreditación).
- Falta de estudio efectivo de dedicación presencial y autónoma de los estudiantes para la cuantificación en términos del Sistema de Créditos Transferible (carrera con 4 años de acreditación).
- Necesidad de evaluación de la línea práctica para subsanar la insuficiente cantidad de horas de práctica profesional señalada por egresados y empleadores (carrera con 6 años de acreditación).

III.1.4. Estrategias utilizadas para mejorar el proceso formativo por ambas Instituciones

La unidad de análisis de esta sección corresponde a las estrategias y acciones propuestas en los Planes de Mejora de las carreras y que son resultado de sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En una primera aproximación para el caso de la Universidad de Los Lagos, se puede observar que la mayor concentración de estrategias implementadas en los planes de mejora se encuentra en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera con un 48%, seguida por la dimensión Autorregulación y Mejoramiento Continuo con un 26,4% de las estrategias y por último la dimensión Condiciones de Operación con un 25,4%.

² Fuente: Durante el proceso de acreditación de varias carreras de la Universidad Auastral de Chile, varias de ellas ingresaron al proceso de “Innovación Curricular”, que contempla actualización de la malla de estudios. De ahí la denominación de “antiguo plan de estudios” y “nuevo plan de estudios”.

En cuanto al análisis para los criterios, se puede visualizar que los criterios de Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, Vinculación con el Medio, Plan de Estudios, Perfil de Egreso, Creación e Investigación del Cuerpo Docente e Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, concentran el 82,4% de las estrategias.

Cabe aclarar que, en la tabla 4 se presenta el caso de criterios unificados (Perfil de Egreso y Plan de Estudio), correspondiente a las carreras de Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje; Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones; en donde identificaban debilidades y desafíos a superar con las mismas acciones estratégicas para ambos criterios, sin hacer distinción (esta situación es presentada para las demás tablas en donde se aborda el análisis para dichas carreras que están acreditadas por 4 años).

Tabla 4
Distribución de estrategias por criterio Universidad de Los Lagos

Criterios	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	29	23,20%
Vinculación con el Medio	26	20,80%
Plan de Estudios	12	9,60%
Creación e investigación del cuerpo docente	10	8,00%
Infraestructura y Recursos para el aprendizaje	9	7,20%
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	9	7,20%
Perfil de Egreso	8	6,40%
Personal Docente	7	5,60%
Autorregulación y mejoramiento continuo	4	3,20%
Integridad	4	3,20%
Organización y Administración	4	3,20%
Participación y bienestar estudiantil	2	1,60%
Propósito	1	0,80%
Total	125	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

En el caso de la Universidad Austral de Chile, al analizar las estrategias implementadas (Tabla 5), se obtiene que una mayor proporción de las estrategias de mejora propuestas en los planes de mejora corresponden a la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera (53,49%), seguida de la dimensión Autorregulación y Mejoramiento Continuo (24,42%), mientras que la dimensión Condiciones de Operación, concentra la menor cantidad de estrategias (22,09%).

Así, del análisis de las estrategias implementadas según criterios de acreditación se obtiene que, para el total de los 12 criterios de autoevaluación, 11 de ellos cuentan con estrategias definidas en sus planes de mejora, y solo 1, correspondiente al criterio Propósitos, no cuenta con acciones de mejora en los planes de ninguna de las carreras analizadas. Los criterios que abordan más de la mitad del total de las acciones de mejora propuestas corresponden a Plan de Estudios con un 25,68% del total (22), seguido del criterio Efectividad y Resultado del Proceso Formativo con 22,09% (19) y Perfil de Egreso 13,95% (12 casos).

Los criterios que cuentan con una menor propuesta de estrategias de mejora corresponden a Vinculación con el Medio, que cuenta con un 12,79% (11) del total de acciones, Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje con 8,14% (7), Creación e Investigación por el Cuerpo Docente un 5,81% (5), Personal Docente un 4,65% (4), Autorregulación y Mejoramiento Continuo un 2,33% (2), Organización y Administración un 2,33% (2), Participación y Bienestar Estudiantil un 1,16% (1) e Integridad un 1,16% (1).

Tabla 5
Distribución de estrategias por criterio Universidad Austral de Chile

Criterios	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	22	25,58%
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo	19	22,09%
Perfil de Egreso	12	13,95%
Vinculación con el Medio	11	12,79%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	7	8,14%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	5	5,81%
Personal Docente	4	4,65%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	2	2,33%
Organización y Administración	2	2,33%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	1,16%
Integridad	1	1,16%
Propósito	1	0,80%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Tipo de estrategia de mejora según su temporalidad.

También se procedió a revisar el tipo de acciones en cuanto a su alcance temporal, esto es: i) acciones temporales, ii) implementación de procesos temporales e iii) implementación de procesos permanentes. De esa categorización, se obtiene que, para el total de acciones (125), 56 de ellas pertenecen a acciones con una implementación de procesos permanentes, 20 corresponden a la implementación de procesos temporales y 49 acciones temporales.

Así también, es posible destacar los criterios de Vinculación con el Medio (17) y Efectividad y Resultados del Proceso Formativo (16), en el cual se identifica que la mayoría de sus acciones corresponde a una implementación de procesos permanentes, es decir que aquellas acciones serán recurrentes de ejecutar en el tiempo. En tanto el criterio Perfil de Egreso y Plan de Estudio, en conjunto, presentan 11 acciones de la misma índole.

Tabla 6
Distribución de estrategias por categoría de acción Universidad de Los Lagos

Criterios	Tipos de acciones de mejora según su permanencia		
	Implementación de procesos permanentes	Implementación de procesos temporales	Acciones temporales
Propósito			1
Integridad		1	3
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	8	1	
Perfil de Egreso	1	2	5
Plan de Estudios	2	2	8
Vinculación con el Medio	17	6	3
Organización y Administración	1	1	2
Personal Docente	1	3	3
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	3		6
Participación y Bienestar Estudiantil			2
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	4	2	4
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	16	2	11
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	3		1
Total	56	20	49

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Para analizar las acciones de mejora según su sistematicidad en la Universidad Austral de Chile se obtiene que, para el total de 86 acciones, 51 de ellas obedecen a implementación de procesos permanentes (58,62%), 20 a implementación de procesos temporales (22,99%) y 15 a acciones temporales (18,39%). Se destaca que los criterios Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Vinculación con el Medio e Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje cuentan con Implementación de Procesos Permanentes, Implementación de Procesos Temporales y Acciones Temporales. Los criterios Participación y Bienestar Estudiantil, y Autorregulación y Mejoramiento Continuo cuentan en sus planes de mejora solo con Implementación de procesos permanentes, es decir aquellas acciones que se ejecutarán de manera sistemática. El criterio Efectividad y Resultados del Proceso Formativo cuenta con Implementación de Procesos Permanentes e Implementación de Procesos Temporales.

Tabla 7
Distribución de estrategias por categoría de acción Universidad Austral de Chile

Criterios	Tipos de acciones de mejora según su permanencia		
	Implementación de procesos permanentes	Implementación de procesos temporales	Acciones temporales
Propósitos			
Integridad			1
Perfil de Egreso	6	5	1
Plan de Estudios	15	12	2
Vinculación con el Medio	6	1	2
Organización			2
Personal Docente	3		1
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	1	4
Participación y Bienestar Estudiantil	1		
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente			2
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	17	1	
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	2		
Total	51	20	15

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Tipo de estrategia de mejora según su nivel de desarrollo.

En el análisis del tipo de proceso en cuanto a su nivel de madurez para consolidar mecanismos de aseguramiento de la calidad, se presenta una categorización en orden a identificar estrategias que buscan instalar procesos: i) incipientes, ii) evaluativos, iii) sistemáticos. De tal modo se puede observar que la mayor concentración (49%) recae en procedimientos o acciones de carácter sistemático, los cuales corresponden a acciones que reforzarán o complementarán los procedimientos estratégicos ya implementadas por la carrera o unidad. Por otro lado, el 30%

de las acciones estratégicas plasmadas en los planes de mejora, corresponde a un desarrollo incipiente, las cuales son propuestas por primera vez en el plan de mejora para solventar alguna debilidad particular y que se pueda convertir en un proceso de carácter sistemático en el tiempo. Ejemplo de ello, son la construcción e implementación de un plan anual de vinculación con el medio (VCM), introducción de una nueva política, o de mecanismos de apoyo, tanto para el proceso formativo de los estudiantes como para el quehacer de la carrera. Por último, el 21% de las acciones son categorizadas en aspectos de evaluación, es decir, que corresponde a acciones relacionadas a diagnósticos de estudios o consultas a actores claves por medio de encuestas, con el propósito de conocer la efectividad de ciertos aspectos relacionados, por ejemplo, al proceso formativo o de implementación de nuevos proyectos relacionados a formación continua.

Tabla 8
Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo Universidad de Los Lagos

Tipo de acciones de mejoras según su grado de desarrollo	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Evaluación	26	21%
Incipiente	38	30%
Sistematizada	61	49%
Total	125	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Al analizar las estrategias según su nivel de desarrollo en la UACH: i) incipientes, ii) ya sistematizadas y iii) en evaluación, se obtiene que una mayor proporción corresponde a procedimientos incipientes, es decir, que por primera vez se propone su implementación formal en la unidad en la que se realiza el proceso de autoevaluación (62,79%). En tanto, los procedimientos ya sistematizados dan cuenta de aquellas estrategias que, en el marco de un proceso ya implementado en la unidad, formalizan, fortalecen o complementan los resultados esperados; este tipo de acciones corresponden a un 36,05% de las acciones propuestas. Finalmente, un 1,16% de las acciones de mejora corresponden a evaluaciones de procedimientos ya instalados. En este caso, dicha acción corresponde a la evaluación de la vinculación con el medio de una carrera.

Tabla 9
Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo Universidad Austral de Chile

Tipo de acciones de mejoras según su grado de desarrollo	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Evaluación	1	1,16%
Incipiente	54	62,79%
Sistematizada	31	36,05%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

III.1.5. Estrategias de mejora según años de acreditación en Universidad de Los Lagos y Universidad Austral de Chile

En este punto se espera identificar el tipo de estrategia de mejoramiento en específico, utilizada por las carreras estudiadas, agrupándolas por los años de acreditación que obtuvieron. Asimismo, se presentarán las áreas que concentran mayores esfuerzos para el despliegue de dichas estrategias.

Estrategias de mejora carreras acreditadas por dos años.

Al revisar en los criterios que presentan mayor cantidad de estrategias de mejora para la carrera Acreditada por dos años de la Universidad de Los Lagos se puede constatar lo siguiente:

Tabla 10***Distribución de estrategias de la carrera acreditada por 2 años Universidad de Los Lagos***

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	5	22,73%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	3	13,64%
Perfil de Egreso	3	13,64%
Vinculación con el Medio	3	13,64%
Integridad	2	9,09%
Personal Docente	2	9,09%
Plan de Estudios	2	9,09%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	1	4,55%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	4,55%
Total	22	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Se puede apreciar que la mayoría de sus estrategias de mejora se concentran en los criterios relacionados a Efectividad y Resultados del Procesos Formativo, Infraestructura, Perfil de Egreso y Vinculación con el Medio, las que habían sido evidenciadas en su proceso de autoevaluación como debilidades o desafíos que deben mejorar. En conjunto, las acciones propuestas para estos criterios representan el 63,6% de sus acciones estratégicas.

Al caracterizar estrategias que concentran el 80% para subsanar las debilidades del plan de mejora, se encuentran que, por ejemplo, en Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, se ataca el problema de titulación oportuna con procesos de acompañamiento, así como también con la implementación de un plan de contingencia y monitoreo de la tasa de titulación oportuna. A ello se suman estrategias orientadas a retroalimentar el plan de estudios con la conformación de un consejo asesor externo en el que participan titulados de las mismas carreras. En Infraestructura y Recursos para el aprendizaje se abocan a mejorar la disposición de bibliografía básica del plan de estudios, capacitar a académicos en el uso de las plataformas y bases de datos digitales y mejorar la infraestructura para los talleres de las menciones

de cada carrera en nuevas instalaciones. En el caso de Perfil de Egreso, las estrategias apuntan a cuestiones generales para mejorar su difusión y conocimiento por parte de empleadores y supervisores de práctica en establecimientos educativos; mientras que en Vinculación con el Medio se asocian a la implementación de mecanismos institucionales para mejorar el registro y evaluación de resultados e impactos como también favorecer lazos que permitan generar redes internacionales para el intercambio de estudiantes y la difusión a nivel internacional de trabajos investigativos y de creación artística.

En otros criterios, como Integridad, se destaca la implementación de un instrumento que permita medir la satisfacción de los estudiantes, en tanto en Personal Docente las estrategias se enfocan en mejorar las capacidades de los docentes a honorarios con perfeccionamiento y actualización disciplinar y capacitación en función de los desafíos del proyecto académico de la Carrera. En Plan de Estudios versan sobre mecanismos para retroalimentarlo a través de encuestas y la difusión de opciones de financiamiento de postgrados en la Universidad para favorecer la formación continua, mientras que en Creación e Investigación del Cuerpo Docente se enfocan en incluir nuevamente el personal docente a honorarios en Núcleos de investigación, publicaciones y ponencias en congresos.

A su vez, para la carrera de la Universidad Austral de Chile acreditada por dos años, tenemos que para las estrategias de los criterios Perfil de Egreso y Plan de Estudios, estas se orientan al desarrollo del proceso de innovación curricular, implementando procedimientos permanentes para la retroalimentación del perfil de egreso y del Plan de Estudios con actores relevantes del entorno (egresados, empleadores y establecimientos educacionales) y modificaciones curriculares para la cobertura de los estándares disciplinares y pedagógicos.

En tanto para el criterio Organización y Administración, se propone aumentar la jornada del secretario(a) de escuela para la atención de estudiantes; para el criterio Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, se propone la designación de un laboratorio de computación de uso exclusivo para la carrera. Respecto del criterio Efectividad y Resultado del Proceso Formativo, se propone mejorar los indicadores de titulación mediante la intensificación del seguimiento de los cursos de seminario.

Tabla 11***Distribución de estrategias carrera acreditada por 2 años Universidad Austral de Chile***

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	5	41,66%
Perfil de Egreso	4	33,33%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	1	8,33%
Organización	1	8,33%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	8,33%
Total	12	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Respecto del tipo de estrategias en aquellos criterios donde más se concentra, se tiene que en Plan de Estudios se debe implementar de forma urgente un proceso de innovación curricular y mecanismos para su retroalimentación considerando opinión de titulados y empleadores. Por su parte en Perfil de Egreso se observan esfuerzos para acometer desafíos estructurales como dar cobertura a los estándares disciplina-rios y también para retroalimentarlo con opinión de titulados y emplea-dores.

En las otras áreas se repiten estrategias de las áreas anteriores, lo que da una visión particular, como en Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, donde la estrategia está orientada a incrementar las tasas de titulación mediante la intensificación del seguimiento de los cursos de seminario; o, en Organización y Administración, en donde la estrategia que se propone es contratar a un secretario(a) de escuela a jornada para atención de estudiantes. Por otra parte, en Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, aparece la implementación de un labo-ratorio de computación de uso exclusivo

Estrategias de mejora carreras acreditadas por tres años.

Al analizar la carrera de la Universidad de Los Lagos que presenta acreditación por tres años, se puede apreciar que la mayoría de sus estrategias de mejora se concentran en los criterios relacionados a Personal Docente, Plan de Estudios, Perfil de Egreso e Integridad, los cuales fueron evidenciados en su proceso de autoevaluación como debilidades o desafíos que deben mejorar. En conjunto, las acciones propuestas para estos criterios representan el 76,9%.

Tabla 12
Distribución de estrategias de la carrera acreditada por 3 años Universidad de Los Lagos

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Personal Docente	3	23,08%
Plan de Estudios	3	23,08%
Integridad	2	15,38%
Perfil de Egreso	2	15,38%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	1	7,69%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	7,69%
Vinculación con el Medio	1	7,69%
Total	13	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Entre las estrategias presentes en Personal Docente, estas se abocan a mejorar las capacidades de su núcleo de alta dedicación en materia de investigación disciplinaria y la contratación de más personal, puesto que existía una disparidad en su dotación por impartirse la carrera en dos sedes. En Plan de Estudios dichas estrategias apuntaban a fortalecer la formación continua a través de difusión y promoción de un programa propio y el diseño e implementación de dicho programa, además del estudio de necesidades de formación continua de las tituladas de la Carrera en Campus Osorno y Chiloé. En Integridad llama la atención la elección de dos estrategias para evaluar el impacto de la Ley 20. 903 con un estudio sobre la evolución de los puntajes PSU en

la provincia de Chiloé al 2023 en matrícula y un estudio para proyectar la demanda en postulaciones en carreras de pedagogía, de dicha provincia. En tanto para perfil de egreso, se proponen la realización de un encuentro anual en la sede de Chiloé entre académicos y estudiantes de Castro y Osorno y la creación de Consejo Asesor Externo en Chiloé.

Para el resto de las estrategias que no concentran el 80% de los esfuerzos de la carrera, se puede apreciar que en Creación e Investigación del Cuerpo Docente nuevamente surge la iniciativa de mejorar las capacidades investigativas para favorecer la docencia del núcleo de alta dedicación a través del aumento de la productividad científica en cantidad y pertinencia. Asimismo, emerge una estrategia específica para la sede Chiloé, puesto que existían deficiencias en las áreas de atención psicológica y dental para el criterio de Participación y Bienestar Estudiantil; mientras que en Vinculación con el Medio nuevamente se repite una estrategia centralizada para implementar el modelo institucional de evaluación de resultados e impacto.

Estrategias de mejora carreras acreditadas por cuatro años.

En el caso de las carreras acreditadas por cuatro años de la Universidad de Los Lagos, se puede observar que la mayoría de sus estrategias se concentran en el criterio de Efectividad y resultados del Proceso Formativo con un 22,9%, seguida por Vinculación con el Medio, Perfil de Egreso y Plan de Estudio, las que en su conjunto representan el 63,9% de las estrategias a implementar.

Tabla 13

Distribución de estrategias de las carreras acreditadas por 4 años Universidad de Los Lagos

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	14	22,95%
Vinculación con el Medio	11	18,03%
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	7	11,48%
Plan de Estudios	7	11,48%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	4	6,56%
Creación e investigación del Cuerpo Docente	4	6,56%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	4	6,56%
Organización y Administración	4	6,56%
Perfil de Egreso	3	4,92%
Personal Docente	2	3,28%
Propósitos	1	1,64%
Total	61	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

En este caso, los criterios que concentran los esfuerzos con estrategias de mejora son Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, Vinculación con el Medio, Perfil de Egreso y Plan de Estudios. En efectividad destacan tres grandes grupos de estrategias que ya denotan un despliegue de varias medidas para abordar una problemática de modo más integral, a diferencias de las otras carreras con menos años de acreditación. Por ejemplo, se puede encontrar mejoramiento de la titulación oportuna a través de acciones conjuntas como talleres para estudiantes, revisión de la reglamentación, aplicación de un plan especial y seguimiento sistemático por parte del núcleo de alta dedicación. Por otro lado, está lo referido a los resultados de las Evaluaciones Nacionales Diagnósticas de inicio y de egreso a través de la implementación de remediales y un tercer aspecto, referido a efectuar acompañamiento y seguimiento a estudiantes en riesgo académico, como también mejorar las competencias de estudiantes en formación integral. Vinculación con el Medio presenta la misma situación con un conjunto de estrategias que avanzan más de allá de implementar los dispositivos institucionales.

les para evaluar resultados e impactos, al sumar esfuerzos para diseñar e implementar planes anuales de Vinculación con el Medio para mejorar el posicionamiento e influencia de cada carrera en el territorio. También se identifican acciones para mejorar la socialización y nivel de conocimiento de las cuestiones efectuadas externamente entre los mismos académicos y estudiantes a lo que se suma la implementación de cursos de formación continua dirigidos a titulados y público externo.

En Perfil de Egreso y Plan de Estudios también existe una concentración significativa que da cuenta de una preocupación por asegurar calidad en esos aspectos. Es así como en Perfil de Egreso se proponen diversos mecanismos para mantenerlo actualizado y evaluado acorde a las directrices del modelo educativo institucional. En Plan de Estudios es posible constatar la existencia de estrategias enfocadas en dos grandes áreas: i) articulación de académicos encargados de líneas de plan de estudios como espacios de coordinación para cautelar su adecuada implementación (por ejemplo reuniones entre académicos que imparten cursos de pedagogía y de la especialidad) y ii) evaluación y ajustes de líneas completas de la especialidad y la didáctica para la incorporación de nuevas estrategias y aportan mayor creatividad en los cursos.

En Autorregulación y Mejoramiento Continuo es posible evidenciar estrategias que apuntan a establecer procesos permanentes de seguimiento y evaluación de resultados en cuestiones referidas al plan de estudios, evaluación de aprendizajes de estudiantes y resultados en la END. Para Creación e Investigación del Cuerpo Docente se pueden identificar cuestiones concretas para desarrollar la investigación educativa a través de talleres y conformación de grupos de investigación. En infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, no se observan estrategias para abordar deficiencias importantes, sino más bien para renovar bibliografía y mejorar la dotación de títulos y copias de bibliografía, mientras que en Personal Docente se observan solamente estrategias para efectuar cursos de perfeccionamiento en modalidad e-learning para el desarrollo de competencias docentes.

A su vez las carreras acreditadas por cuatro años de la Universidad Austral de Chile, presentan la siguiente distribución de estrategias:

Tabla 14
Distribución de estrategias carrera acreditada por 4 años Universidad Austral de Chile

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	12	25,53%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	8	17,02%
Vinculación con el Medio	6	12,76%
Perfil de Egreso	5	10,63%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	5	10,63%
Personal Docente	4	8,51%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	4	8,51%
Integridad	1	2,12%
Organización y Administración	1	2,12%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1	2,12%
Total	47	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Respecto del criterio Plan de Estudios, las carreras proponen estrategias de mejora orientadas a la implementación de la innovación curricular, implementar un sistema de seguimiento y monitoreo al plan de estudios, formalizar la sistematicidad del trabajo del comité de análisis curricular, sistematización del trabajo con egresados y titulados para la mejora curricular, mejoras en la oferta de actividades formativas, renovación de convenios y mejora de la articulación con el bachillerato. En tanto, para el criterio Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, las carreras proponen como estrategias de mejora implementar un proyecto de evaluación de la formación inicial docente de las carreras pedagógicas de la universidad, construir un instrumento de evaluación diagnóstica para estudiantes de primer año, realizar planes de mejora en base a los resultados de la evaluación diagnóstica, mejorar los mecanismos de progresión académica de los estudiantes, formalizar las estrategias remediales y ayudantías, mejorar los indicadores de titulación mediante seguimiento en etapas finales del plan de estudios y adecuación del sistema de admisión. Respecto del criterio Vinculación

con el Medio, se plantea establecer un registro de la vinculación con el medio y mecanismos de análisis de sus resultados, establecer una coordinación de extensión de la carrera, establecer un modelo de prácticas de la sede Puerto Montt, planificar sus instancias de vinculación con el medio, y establecer un plan de trabajo para la vinculación con egresados/titulados. Para el criterio Perfil de egreso, las acciones de mejora se orientan a fortalecer la participación del medio externo relevante, considerar la evaluación del cumplimiento del perfil de egreso como parte del proceso de innovación curricular, y la articulación del perfil de egreso con los estándares pedagógicos y curriculares.

En relación con el criterio Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, se proyecta como estrategia de mejora acciones orientadas a mejorar la accesibilidad universal del Campus Patagonia mediante pavimentado, interconexión de espacios y habilitación de espacios mediante Diseño Universal (DU). También se propone en este criterio mejorar la cafetería y los espacios deportivos. Para el criterio Personal Docente, se propone establecer la sistematización del análisis del desempeño docente, desarrollo de estrategias para la mejora del desempeño docente, generar un taller de habilitación pedagógica y una política para la apropiación del proyecto curricular de la carrera y normativa aplicable. En Creación e Investigación Docente, se propone establecer líneas de investigación, desarrollar proyecto y redes de investigación, establecer indicadores mínimos de investigación para cada docente e incrementar el material educativo desarrollado por los docentes. Por su parte, en el criterio Integridad, una carrera proponer la actualización del protocolo de articulación de Sedes.

Asimismo, para el criterio Organización y Administración se propone fortalecer el proceso de gestión y atención a estudiantes mediante el aumento de la jornada del secretario(a) a jornada completa. Finalmente, para el criterio Autorregulación y Mejoramiento Continuo, se propone como estrategia de mejora el establecimiento de un plan de seguimiento de las orientaciones derivadas de la Ley 20.903.

Estrategias de mejora carreras acreditadas por cinco años.

En las carreras de la Universidad de Los Lagos se puede observar que la mayoría de sus estrategias se concentran en el criterio de vinculación con el Medio y Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, las que en conjunto representan el 72,4% de las debilidades y comienza a decrecer el número en Perfil y Plan de Estudios, lo que es señal que se han superado debilidades en esos aspectos.

Tabla 15
Distribución de estrategias carrera acreditada por 5 años Universidad de Los Lagos

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Vinculación con el Medio	11	37,93%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	10	34,48%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	4	13,79%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	2	6,90%
Perfil de Egreso y Plan de Estudios	2	6,90%
Total	29	100,00%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

En este caso se pone un fuerte énfasis en Vinculación con el Medio con medidas que apuntan en dos direcciones. La primera, que está presente en todas y que es recomendada por la Dirección General de VCM, insta a conformar redes colaborativas con otras universidades estatales e incluso con foco territorial en la macro región sur austral del país, para implementar, entre otras cosas, la metodología “Aprendizaje+ Servicio” (A+S). La segunda dirección orienta a implementar un plan de trabajo anual y finalmente desplegar el modelo institucional de evaluación de resultados e impactos. Por otro lado, en Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, emergen con mayor presencia medidas que apuntan a favorecer la progresión académica de estudiantes: mecanismos de acompañamiento, reforzamiento para recuperar contenidos perdidos en paros estudiantiles, evaluación de causales de deserción, lo que da cuenta por una preocupación por el éxito académico de

sus estudiantes. También se observa que se despliegan distintas medidas no sólo para revisar los resultados de la END sino también efectuar programas remediales y además vincular dichos resultados para efectuar ajustes en el plan de estudios y la designación de académicos para acometer todas esas labores. En Creación e Investigación del Cuerpo Docente, nuevamente las estrategias se enfocan en generar capacidades investigativas y comenzar a desarrollar publicaciones y proyectos.

Por su parte, los criterios que presentan menos estrategias son Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje y Perfil de Egreso con Plan de estudios con medidas muy acotadas y que dan cuenta que ya existe una adecuada situación de desarrollo para avanzar a mayores niveles de calidad. Por ejemplo, en el primer caso sólo se enfoca en dotar de mayor equipamiento una sala de didáctica y en el segundo caso ya se concentra en evaluar la adquisición de las competencias del perfil por parte de todos los estudiantes.

Para la carrera acreditada por 5 años de la Universidad Austral de Chile se puede observar las siguientes frecuencias:

Tabla 16
Distribución de estrategias carreras acreditadas por 5 años Universidad Austral de Chile

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo	9	52,94%
Vinculación con el Medio	5	29,41%
Perfil de Egreso	2	11,76%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	1	5,88%
Total	17	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Para el criterio Efectividad y Resultado del Proceso Formativo, se propone mejorar los resultados académicos de los estudiantes mediante el desarrollo de actividades que les permitan adquirir técnicas y hábitos de estudio. Con la finalidad de mejorar los índices de aprobación de asignaturas, se propone realizar un análisis de condiciones de ingreso de los estudiantes, elaborar y aplicar una prueba de diagnóstico de primer año y realizar actividades de nivelación. Para la mejora de los índices de postulación y matrícula, se propone realizar acciones de difusión, visitar establecimientos educativos, realizar actividades en la universidad y mantener un contacto permanente con los postulantes a la carrera. Por su parte, para el criterio Vinculación con el Medio, se proponen acciones que fortalezcan el quehacer de la comunidad académica de la carrera con su entorno relevante, así como desarrollar postulaciones a proyectos externos e internos a la universidad que permitan vincular a los estudiantes con su medio. En Perfil de Egreso, se propone establecer procedimientos que permitan un vínculo con estudiantes egresados y profesores guías de centros de práctica.

Respecto al criterio Creación e Investigación por el Personal Docente, se propone estrategias para incrementar la investigación disciplinar y docente, así como aumentar su participación en centros, grupos, redes o programas del área.

Estrategias de mejora carreras acreditadas por seis años.

Tabla 17
Distribución de estrategias carrera acreditada por 6 años Universidad Austral de Chile

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	7	37,50%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	6,25%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	6,25%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1	6,25%
Total	17	100,00%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Para el criterio Plan de Estudios, se proponen estrategias de mejora orientadas al desarrollo del proceso de innovación curricular, tales como la implementación de acciones de evaluación permanente de los contenidos y de los desempeños parciales de aprendizaje. Por otro lado, se propone sistematizar instancias de reflexión curricular y de las metodologías, didácticas y evaluaciones empleadas, así como establecer encuentros triestamentales que permitan evaluar de manera participativa el proceso de implementación del plan de estudios. Se propone también el levantamiento de un programa de postgrado orientado a educación y motricidad. En relación con el criterio Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje se propone fomentar la participación de los estudiantes en los procesos de mejora de la infraestructura que se encuentran en curso. Respecto del criterio Participación y Bienestar Estudiantil, se establece como estrategia de mejora el desarrollo de un protocolo para el acceso de los estudiantes a beneficios para actividades académicas complementarias. En tanto para el criterio Autorregulación y Mejoramiento Continuo, se plantea la instauración de reuniones permanentes que permitan evaluar la calidad de la docencia.

III.1.6. Consolidado de estrategias de mejora en carreras acreditadas ambas instituciones

Las siguientes tablas dan cuenta de la frecuencia de estrategias de mejora propuestas por cada carrera según criterios de autoevaluación para ambas instituciones:

Tabla 18
Distribución de las estrategias carreras acreditadas Universidad Austral de Chile

Criterios de Autoevaluación	Total general					
	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (6)	Pedagogía en Matemáticas (5)	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (4)	Pedagogía en Educación Diferencial con Mención (4)	Pedagogía en Educación Básica con Menciones (4)	Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa (2)
Plan de Estudios	7		4	7	1	5
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo		9	4	3	1	1
Perfil de Egreso		2	4		1	4
Vinculación con el Medio		5		4	2	
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1				5	1
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente		1	1	1	2	
Personal Docente					4	
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1			1		
Organización y Administración			1			1
Participación y Bienestar Estudiantil	1					
Integridad					1	
Total	10	17	14	16	17	12
Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.						

Tabla 19
Distribución de las estrategias carreras acreditadas Universidad de Los Lagos

Criterios de Autoevaluación		Total	
Propósito		1	1
Integridad		2	4
Perfil de Egreso		3	8
Perfil de Egreso y Plan de Estudio			9
Plan de Estudios		2	12
Vinculación con el Medio		3	26
Organización y Administración			4
Personal Docente		2	7
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje		3	9

Continúa

Efectividad de las estrategias implementadas en ambas instituciones.

Se puede observar que, en Universidad de Los Lagos, las estrategias implementadas en los planes de mejora para subsanar las debilidades identificadas producto del proceso de acreditación actualmente se encuentran en evaluación. Sin embargo, se puede destacar que todas las debilidades son pertinentes en resolver tanto en el largo como en el mediano plazo; por ejemplo, se proponen mecanismos sistematizados para complementar o mejorar acciones que se realizaban previamente para mejorar indicadores notables a través de mecanismos de monitoreo y seguimiento preventivos. Igualmente se ha plasmado esta misma acción para mejorar los resultados de la END, proponiendo remediales y reforzamiento por medio de talleres, entre otros aspectos. Cabe destacar que la mayoría de los planes de mejora se encuentran actualmente en un estado activo, y con visitas de seguimiento y monitoreo por parte de la Dirección de Gestión y Aseguramiento de la Calidad.

En tanto para la Universidad Austral de Chile se puede mencionar que el seguimiento de los planes de mejora, a través de los informes desarrollados por la Unidad de Autoevaluación y Acreditación Institucional, ha identificado que estas estrategias permiten subsanar las debilidades detectadas. No obstante, se identifica que un aspecto que demanda bastante trabajo y apoyo técnico es la construcción del plan de mejora en lo relativo a detectar debilidades y proponer acciones. Para tal efecto, se efectúan sesiones de acompañamiento tendientes a detectar de mejor manera los factores que influyen en el éxito o fracaso de las mejoras comprometidas y de esta manera realizar intervenciones que faciliten la implementación de las estrategias.

Estrategias y dispositivos que pueden constituirse en buenas prácticas.

Dentro de las estrategias implementadas en Universidad de Los Lagos parte de estas obedecen a implementar acciones de carácter sistemático en el tiempo (49% de las acciones), como lo son la implementación de mecanismos de seguimiento y monitoreo de indicadores notables, registro y evaluación del impacto de las actividades desarrolladas en Vinculación Con el Medio, Implementación de un plan anual de Vin-

culación con el Medio, creación de consejos asesores externos con un fuerte vínculo con la carrera, proyectos de investigación; la mayoría de estas acciones reatralimentan al Plan de Estudios y Perfil de Egreso. También se debe destacar, que todas estas acciones estratégicas son apoyadas, asesoradas y acompañadas técnicamente por unidades institucionales pertinentes para resolver en conjunto con la carrera las debilidades detectadas y proponer estrategias con mayor pertinencia. Ejemplo de ello son la Dirección de Vinculación con el Medio, Dirección de Aseguramiento de la calidad, y Dirección de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC). Por ejemplo, en el caso de la Dirección de Vinculación con el Medio se implementan talleres de apoyo para las carreras para autoevaluar el criterio y también se implementan cursos y diplomados para formar académicos en una vinculación con el medio bidireccional y pertinente; y en el caso de UDEDOC acompaña en los procesos de innovación curricular y de capacitación al equipo docente para mejorar sus capacidades para provocar los aprendizajes en los estudiantes.

Para la Universidad Austral de Chile el apoyo de la Dirección de Desarrollo Estratégico y la Unidad de Autoevaluación y Calidad Institucional en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, diseño de planes de mejora y su seguimiento y evaluación de resultados es una práctica que fortalece el desarrollo de los planes de mejora y su capacidad autoevaluativa y de planificación estratégica. De igual manera, participan como responsables de las estrategias de mejora unidades institucionales especializadas, según su pertinencia; todo esto favorece la sinergia institucional en el desarrollo y cumplimiento de los compromisos establecidos en los planes de mejora.

La mayoría de las estrategias de mejora se plantean como implementaciones de procesos permanentes y sistemáticos, permitiendo evidenciar que las acciones propuestas por las unidades se plantean como mejoras continuas que les permite avanzar en el establecimiento de mecanismos formales y periódicos. Por ejemplo, la carrera que obtiene seis años de acreditación presenta características particulares en el establecimiento del diagnóstico de debilidades y oportunidades de mejora, así como en la propuesta de estrategias de mejora. Las debilidades son conceptualizadas como deficiencias en un área amplia del quehacer de la carrera, identificando causas comunes tras las falencias particulares que se detectan en la autoevaluación, lo cual implica que

se responde con estrategias más completas e integradas. Además, las estrategias de mejora plantean la implementación de instancias de autoevaluación permanentes en aspectos estratégicos del quehacer de la carrera en los cuales se detectan falencias. Esa experiencia habla de una madura capacidad de autorregulación como rasgo distintivo.

III.2. Resultados de la fase dialógica

En términos generales, la segunda etapa del estudio referida a la producción de información primaria da cuenta de la confirmación e interpretación en mayor profundidad de los resultados obtenidos en la etapa de revisión documental. Los resultados procedentes de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales implementados con los participantes del estudio, han permitido relevar cuatro dimensiones de análisis, sobre los que se organiza el presente apartado: i) variables evaluadas de manera más desfavorable en el último proceso de acreditación; ii) análisis de estrategias de mejora; iii) impacto de la Ley 20.903; y iv) sistema interno de aseguramiento de la calidad.

Los principales resultados, organizados en las cuatro principales dimensiones de análisis que se esquematizan en la figura 1.

Figura 1. Diagrama dimensiones de análisis

Eje 1: Variables evaluadas de manera más desfavorable en el último proceso de acreditación

- a) Superación de debilidades vinculadas al ámbito curricular/formativo por medio de recursos provenientes de proyectos y fondos concursables.
- b) Tensión en la armonización curricular de las áreas disciplinares y pedagógicas.
- c) Deficiencias en la implementación de prácticas.
- d) Subsanación de las debilidades asociadas a la implementación de infraestructura y recursos para el aprendizaje.
- e) Dificultades en la definición, implementación y evaluación de la vinculación con el medio.
- f) Insuficiente productividad de creación e investigación.
- g) Incidencia de factores externos en los indicadores de efectividad y resultado del proceso formativo.
- h) Falencias en los procesos de monitoreo de los compromisos de acreditación y plan de mejoras.

Continúa

Eje 2: Estrategias de mejora

- a) Implementación de una estructura de validación y respaldo presupuestario de las estrategias de mejora que asegure la viabilidad de las acciones propuestas.
- b) Facilitación del desarrollo de estrategias de mejora por medio de recursos provenientes de proyectos y fondos concursables.
- c) Efectividad de las estrategias de mejora implementadas.
- d) Priorización de las estrategias de mejora de acuerdo con los compromisos y planes de mejora de los procesos de acreditación pasado y las exigencias de la Ley 20.903.

Eje 3: Impacto de la Ley 20.903

- a) Mejora en la calidad de la formación inicial docente.
- b) Clarificación de los criterios de exigencia en materia de calidad.
- c) Tensión en la vinculación con el medio y desarrollo de una pedagogía situada territorialmente.
- d) Innovación de la investigación para la formación en docencia.
- e) Impacto del aumento en el puntaje de ingreso.
- f) Discusión en torno a las pruebas nacionales diagnósticas.
- g) Desconocimiento del territorio y carácter situado de las pedagogías.
- h) Desafío de abordar la diversidad de la comunidad local en tanto interculturalidad, ruralidad, migración y población en situación de vulnerabilidad.

Eje 3: Impacto de la Ley 20.903

- a) Desarrollo de estructuras para el aseguramiento de la calidad.
- b) Excesiva burocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad.
- c) Carrera académica y aseguramiento de la calidad.
- d) Participación de los estudiantes en los procesos de aseguramiento de la calidad.
- e) Promoción de una cultura de calidad.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se plantean en profundidad los principales resultados obtenidos en esta etapa, ofreciendo la transcripción de los testimonios brindados por los participantes de entrevistas y grupos focales.

III.2.1. Variables evaluadas de manera más desfavorable en el último proceso de acreditación de las carreras estudiadas

Superación de debilidades vinculadas al ámbito curricular/formativo por medio de recursos provenientes de proyectos y fondos concursables.

Los participantes del estudio consideran que actualmente existen avances significativos en aquellos aspectos que fueron evaluados desfavorablemente en sus anteriores procesos de acreditación, existiendo cierto consenso en torno a la percepción de haber superado algunas debilidades, especialmente las asociadas a los criterios Perfil de Egreso y Plan de Estudios. En el caso de ambas instituciones, se reconoce que para subsanar esas debilidades se efectuaron procesos de innovación curricular, que permitieron actualizar el currículo acorde a la exigencia de la Ley y también transitar a un modelo formativo basado en competencias. Cabe mencionar que para ambas instituciones dichos procesos surgieron como respuesta de las carreras para subsanar las observaciones de la CNA. Estos avances habrían sido posibles en base a los recursos disponibles por vías de proyectos financiados por el MINEDUC y fondos con los que cuentan las instituciones, así como también con la creación de unidades especializadas de apoyo tales como la Escuela de Pedagogía y la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular de la Universidad de Los Lagos y la Unidad de Autoevaluación y de Desarrollo Curricular de la Universidad Austral de Chile. Esto es coincidente con el análisis de estrategias de mejora implementadas que se desarrolló en la etapa de análisis documental y que identificó como hallazgo una alta proporción de acciones orientadas a instalar mecanismos permanentes de aseguramiento de la calidad en aspectos vinculados al perfil de egreso y plan de estudios, tal cual se consignó en la sección de análisis de planes de mejoramiento. Tanto la facilitación de la superación de las debilidades en base a proyectos de fortalecimiento, como su consecuente instalación de competencias y recursos para el aseguramiento de la calidad, es refrendada por el testimonio de uno de los directivos entrevistados, tal como lo expresa la siguiente cita:

En este momento lo estamos haciendo apoyados por el mismo PMI³. Las universidades del Estado tuvieron la posibilidad de contar con estos recursos antes que nosotros y las universidades del G9 nos ple-gamos a partir del año 2019. O sea, actualmente lo estamos haciendo, pero nosotros lo hacemos a través de una sinergia bien positiva. Porque claro, la Ley empezó en el año 2016 y nosotros hicimos las innovaciones curriculares en el 2017, las comenzamos a implementar en los años 2018 y 2019, entonces el PMI ha calzado justo con la implementación de estas innovaciones curriculares. Entonces por ahora hemos contado con el apoyo de estos recursos extraordinarios, pero somos conscientes que se acabarán, por lo tanto, también nos hemos abocado a dejar que algunas competencias queden instaladas en el futuro las podamos seguir utilizando, como es la compra de materiales bibliográficos, softwares para la formación en distintas áreas, generar las arquitecturas institucionales que permitan el apoyo por ejemplo de los profesores. Ahora estamos generando una coordinación de docencia para apoyar los procesos didácticos de los profesores. (Entrevista 1, Directivo)

Probablemente este se puede constituir en uno de los mayores aprendizajes para ambas instituciones, toda vez que se pudo observar una marcada preocupación a nivel de directivos de unidades académicas, directivos de carreras y académicos en general, respecto de mantener un Plan de Estudios y Perfil de Egreso actualizados y con mecanismos específicos para el aseguramiento de la calidad. En esa línea destacan evaluaciones de ciclos, consultas a titulados y empleadores, junto al acompañamiento de las unidades de desarrollo docente y curricular. Se pudo evidenciar en las respuestas obtenidas, que existe claridad en identificar los procesos de innovación curricular como una pieza sustantiva para superar la existencia de currículos con más de una década de existencia y que respondan a las exigencias de la política pública, en materia de formación de profesores.

³Fuente: Programa de Mejoramiento Institucional (PMI)

Tensión en la armonización curricular de las áreas disciplinares y pedagógicas.

Una de las debilidades destacadas por los participantes del estudio, y que según los mismos aún continúa siendo objeto de debate interno, es la asociada al desarrollo de la armonización curricular entre la formación pedagógica y disciplinar, lo que está contenido en el siguiente relato:

Otro elemento, que siempre es difícil, es el tema de la armonización curricular entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. Esa es una tensión siempre difícil de resolver porque la tendencia nuestra, de los académicos que nos hemos formado en la especialidad, es velar por ese desarrollo [...] entonces cada una de las carreras están organizadas de acuerdo con las disciplinas. Ese diálogo entre los académicos adscritos a unidades disciplinares y pedagógicas no es tan fructífero, y no siempre es del todo funcional. Eso, yo creo que ha sido un trabajo que hemos tenido que realizar en el último tiempo, el generar un convencimiento en nuestros colegas que se dedican a la parte disciplinar, que lo que están haciendo ellos es contribuir a la formación de un profesor, no de un especialista, sino de un profesor que va a tener la misión de formar a esos profesionales. (Entrevista 3, Directivo)

De esta manera, las deficiencias en la armonización curricular de las carreras de pedagogía, se vinculaba a las nociones y énfasis con los que se desempeñaban los académicos de las especialidades, generando una disputa por una mayor presencia y relevancia en el currículum de la formación disciplinar, en desmedro de la formación pedagógica. Dicha contraposición tenía relación con el valor que los académicos otorgan a su área de desarrollo lo que, según el testimonio, ha implicado que -principalmente en las pedagogías medias- los académicos del área disciplinar profundicen en los contenidos sin vincularlos a su componente pedagógico. Así, existía un perjuicio respecto del área de formación pedagógica. Esto implicó la necesidad de abordar una armonización curricular que permitiera la formación de futuros profesores con conocimientos disciplinarios asociados a su componente pedagógico, como base para el diseño y desarrollo didáctico-pedagógico del área curricular de especialización. Es importante mencionar que este

aspecto, en opinión de los entrevistados fue justamente superado a través de la implementación de innovaciones curriculares en ambas casas de estudio, cuestión que se puede transformar en una oportunidad para evaluar su efectividad e impacto en ambas instituciones.

Deficiencias en la implementación de prácticas tempranas y progresivas.

Otro punto de coincidencia en la opinión de los participantes de ambas instituciones es la evaluación negativa que se realizó en el anterior proceso de acreditación respecto de la inexistencia o deficiencias en la implementación de prácticas pedagógicas tempranas. Esto ya ha sido constatado en la etapa de revisión documental, la que relevaba para el caso de la Universidad Austral de Chile, como un desafío en esta área de implementación derivado de la entrada en vigor de la Ley 20.903. Este es un aspecto que, según los entrevistados, ha sido un punto de mejora prioritario en las innovaciones curriculares desarrolladas por las macro unidades que albergan los programas pedagógicos. En las entrevistas esto ha sido explicitado en ambas universidades.

Probablemente en los últimos procesos de autoevaluación en que nosotros nos hemos sometido a acreditación, hay varias materias que recién ahora en los últimos años se están implementando y que en su momento nos jugaron en contra. Una de ellas es el proceso de implementación de prácticas tempranas y progresivas que, por mucho tiempo la facultad siguió utilizando una estructura clásica, es decir, que las prácticas estaban ubicadas en el último año y si no, en algunos casos en el último semestre de la formación académica, donde la formación disciplinaria tenía un peso específico mucho mayor que la formación pedagógica. En el último proceso esa fue una de las mayores debilidades, y eso lo hemos intentado corregir con una serie de innovaciones, por ejemplo, con el fortalecimiento de una coordinación de prácticas pedagógicas, donde cada carrera tiene un coordinador y un eje de prácticas definido que comienza en algunos casos a partir del tercer semestre. (Entrevista 2, Directivo)

No teníamos prácticas tempranas ni progresivas, lo que fue un aspecto también señalado en las observaciones de la CNA. (Entrevista 1, Jefatura de carrera)

De esta forma, el problema evidenciado es que en general las carreras de pedagogía en ambas universidades contaban con programas de estudio que consideraban la práctica profesional como un hito de cierre de la formación pedagógica y no como un proceso formativo continuo. Por lo tanto, hasta antes de la entrada en vigor del Sistema Profesional de Desarrollo Docente, la Práctica era una instancia de demostración de los aprendizajes construidos y de evaluación global de la formación. Dicha visión estaba distante del modelo establecido por la Ley 20.903, que considera a las Prácticas Pedagógicas como un proceso transversal en su alcance y con mayor profundidad, que favorece la construcción de aprendizajes y aplicación de estrategias didácticas y pedagógicas progresivas y desde la realidad empírica al aula. Así, las innovaciones curriculares de las carreras estudiadas se han centrado en responder a esta demanda de una formación docente vinculada estrechamente a su componente práctico.

También se obtienen experiencias semejantes para las dos instituciones participantes del estudio respecto de la detección de una alta carga académica en los planes de estudio. Esto es coincidente con el hallazgo de la etapa de revisión documental que indicaba como un desafío para la Universidad Austral de Chile, avanzar en el ajuste de la carga académica. Uno de los entrevistados del grupo de directivos describe de la siguiente manera la relación entre alta carga académica y el impacto que de esta en los indicadores de titulación de los programas de su facultad.

Y también había quizás un elemento significativo que tenía que ver con la duración de las carreras [...] El último año también significaba un cuello de botella importante, porque coincidía esta práctica profesional con el seminario de título, y como son dos procesos importantes y significativos desde el punto de vista del desarrollo de un docente, pasaba que ningún estudiante lograba cumplir en los años con el proceso de titulación, entonces siempre se estaba postergando un semestre más y conllevaba a que se afectaran las tasas de titulación oportuna [...] Creo que ese es uno de los factores más determinantes en los procesos críticos de la formación inicial docente que nosotros hemos intentado corregir. (Entrevista 4, Directivo)

En este caso, se cruzan dos temas relevantes como lo son el proceso de práctica final y la titulación oportuna. La respuesta, por una parte, da cuenta de un diseño curricular, aparentemente poco efectivo, puesto que planteaba en algunos casos que estudiantes cursaran sus prácticas profesionales en simultáneo con asignaturas lectivas, lo que derivaba en una sobrecarga. Por otra parte, de procesos de práctica profesional distanciados de la elaboración del informe de titulación, lo que daba como resultado que estudiantes egresados quedaran empleados, pero sin la entrega de dicho informe, lo que se constituía en un factor que afectaba el cierre del proceso formativo y, por ende, la titulación oportuna.

Subsanación de las debilidades asociadas a la implementación de infraestructura y recursos para el aprendizaje.

En tanto para el criterio Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, los participantes mencionan que en los procesos anteriores de acreditación se detectaron dificultades en las instalaciones necesarias para los requerimientos específicos de los planes de estudio. Tal como se puede apreciar en el testimonio de los entrevistados, ambas instituciones priorizaron la mejora de los recursos destinados a mejorar la infraestructura y equipamiento posterior a las evaluaciones desfavorables obtenidos en los procesos de acreditación.

Algo que es un criterio sensible es el de las infraestructuras, porque hay carreras que tienen una realidad disímil, que requieren de mucho espacio físico asociado. Entonces en ese aspecto tuvimos que poner bastante recursos financieros para precisamente subsanar ese elemento deficitario. (Entrevista 2, Directivo)

También fueron criticados la infraestructura de la carrera, los laboratorios, los recursos tecnológicos. (Entrevista 4, Directivo)

Otro punto asociado a la Infraestructura y Recursos, coincidentemente con los resultados obtenidos en la etapa de revisión documental, son las diferencias detectadas en la implementación de carreras que se imparten en más de una sede. Específicamente en lo referido a los recursos para el aprendizaje disponibles y a la falta de académicos

idóneos con disponibilidad para desempeñarse en sedes más australes. Los participantes reconocen en ambas instituciones un esfuerzo por subsanar estos aspectos, y que han recibido una inversión de recursos financieros en dicho aspecto.

Uno de los puntos que yo diría fueron más dificultosos, se relaciona con haber replicado una carrera pedagógica en dos sedes diferentes, y eso tiene que ver un poco con la gestión del proceso formativo. ¿En qué sentido? Creo yo que lo que afectó ahí por una parte tiene que ver con no poseer internamente con sistemas de gestión homologables en cada una de las sedes en aspectos vinculados a la docencia, ya que el conjunto de académicos destinados a la formación de las estudiantes no era equivalente en cantidad, en formación y especialización. Por otra parte también, a mi juicio termina afectando los servicios estudiantiles, los que no son equivalentes, todavía estamos en una sede que era bastante precaria, y desde esa perspectiva ante la visita de los pares evaluadores, la visibilización de lo que se ofrecía a los estudiantes en las distintas sedes era cuantitativa y cualitativamente diferente. (Entrevista 5, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Por otra parte, una de las profesionales de aseguramiento de la calidad entrevistada complementa lo anteriormente mencionado, exponiendo que los aspectos evaluados negativamente para las condiciones de operación han sido en mayor parte superados. Se destaca que los esfuerzos se orientan en la actualidad en materia de calidad a establecer mecanismos de monitoreo y aseguramiento del cumplimiento de los aprendizajes y perfil de egreso.

Han existido esfuerzos, y desde hace mucho tiempo ya que lo que se les ha cuestionado a ellos durante estos procesos de acreditación, quizás no con los mejores resultados [...] cada día se han ido mejorando con los procesos de inversión. Antes se les criticaba mucho esas cosas como la infraestructura y la bibliografía, pero ellos ya han ido superando esa etapa y ahora estamos en temas mucho más desde el punto de vista del proyecto formativo. El tema del monitoreo de los aprendizajes es un desafío a nivel institucional. (Entrevista 1, Profesional de aseguramiento de la calidad)

En consecuencia, es posible constatar un aprendizaje por parte de las instituciones respecto a que no puede existir deficiencias en recursos y condiciones de operación para impartir un plan de estudios. En efecto, en el desarrollo de la entrevista se hacía alusión a que carreras de esa casa de estudio habían bajado años de acreditación e incluso en un caso, se había perdido. Dicha situación se podía observar cuando se presentaba esta debilidad en conjunto con problemas importantes en el Plan de Estudios y el Perfil de Egreso. Este punto también pudo ser reconocido en la revisión de los acuerdos de acreditación en la etapa anterior. Adicionalmente se puede mencionar que en el caso de aquellas carreras que son impartidas en más de una sede, existe un desafío para la definición de estándares e indicadores en recursos para el aprendizaje como por ejemplo infraestructura, bibliografía, cuerpo docente y talleres, de tal modo que se asegure efectivamente la calidad impartida y no se produzcan asimetrías en perjuicio de los estudiantes.

Dificultades en la definición, implementación y evaluación de la vinculación con el medio.

La vinculación con el medio es otro de los aspectos evaluados que presentó diversos desafíos en las carreras estudiadas, evidenciándose la falta de sistematicidad y de formalidad de las acciones de vinculación con los sectores de interés, particularmente con los centros práctica, que en algunos casos no disponían de convenios vigentes o actualizados. En el estudio se ha constatado incluso la existencia de acciones de vinculación con el medio que no se ajustaban a los criterios definidos por el modelo de autoevaluación de la CNA, cuestión que se explicaría por la falta de comprensión de los alcances y propósitos de la vinculación con el medio. En esa misma línea, se pudo observar otro aspecto deficitario referido con la característica de la bidireccionalidad en la relación establecida con los egresados y establecimientos educacionales, no existiendo en esta relación mecanismos que permitieran retroalimentar el perfil de egreso de acuerdo a las necesidades que presenta el medio.

No hay una retroalimentación efectiva o una vinculación con el medio que sea tan sistemática como lo exige la acreditación, eso yo creo que era un elemento común. El seguimiento de egresado aún era incipien-

te sin tantas actividades, entonces eso suele considerarse como algo no sistemático. Lo que ocurría era que las carreras tenían poco contacto con los egresados, entonces no tenían mucha retroalimentación de los planes de estudio tampoco [...] También hay una vinculación con los establecimientos, pero no necesariamente retroalimentación, yo creo que ahí se da una distancia bastante fuerte en las carreras de pedagogía, y tiene que ver que la visión desde la práctica es por supuesto distinta a la de la academia. Entonces, normalmente lo que quieren los profesores son “recetas de cocina”, y muchos docentes son críticos de eso porque creen que la receta de cocina se aprende en la práctica. Esa vinculación no era muy recíproca, porque la receta de cocina es conversar con el medio y las universidades no siempre respondían a eso. Yo creo que eso se ha nivelado más con estos procesos de intercambio y hoy contamos con elementos que responden más al medio. (Entrevista 5, Profesional de aseguramiento de la calidad)

El testimonio da cuenta de una realidad que es común en ambas instituciones, en la que existe un punto de partida que es la escasa vinculación con los egresados en la acreditación anterior a la analizada. De manera transversal en el estudio, se ha constatado la existencia de distintos avances en el ámbito de vinculación con el medio que han sido impulsados desde el nivel central de la institución. Dichos avances han tenido que ver con la implementación y actualización de políticas de vinculación con el medio, la aparición de planes de trabajo, agendas, consejos socio productivos asesores para las carreras, cursos de capacitación y financiamiento de proyectos que han permitido avanzar en comprender la vinculación con el medio y establecer mecanismos para el diálogo bidireccional y para retroalimentar el proceso formativo y los planes de estudios. Estos hallazgos son plenamente coincidentes con los encontrados en la etapa anterior donde podía observarse un gran número de estrategias de mejora en el área de vinculación con el medio que estaban impulsadas desde el nivel central y también desde las mismas carreras.

Se evidencia también, la existencia de discrepancia entre la comprensión de la vinculación con el medio por parte de los académicos y el modelo propuesto por la CNA. Dicho aspecto, planteó una tensión respecto de la mirada de los académicos respecto de cuál era el carácter de la vinculación con el medio, comprendida principalmente como extensión, vale decir la realización de una serie de actividades

de difusión de tipo unidireccional y no como una oportunidad para retroalimentar y mejorar continuamente el Perfil de Egreso y Plan de Estudios de forma pertinente sobre la base de un diálogo bidireccional con los principales actores del territorio en donde se sitúan las carreras.

Cuesta y ha costado mucho definir qué es vinculación con el medio [...] adicionalmente hay otros temas a solucionar, y además es un tema relativamente nuevo. También desde la acreditación aún no se ha venido a cobrar un nivel tan alto de importancia como para determinar por esto, o por esto no, no me acredito. Entonces no se le ha dado su realce, como por ejemplo sí pasa con lo que tiene que ver con el plan de estudios, con lo curricular, con lo que tiene que ver con el perfil de egreso, lo que tiene que ver con infraestructura. (Entrevista 3, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Se plantea entonces un tema de valoración que al parecer se cruza con la falta de comprensión. Es así como se puede constatar una preocupación importante de las instituciones por disponer un Perfil de Egreso y Plan de Estudios actualizado y acorde a las exigencias de la normativa, se consideraría como un tema accesorio, solicitado en el proceso de acreditación pero que no agregaría valor a los procesos de innovación curricular y también, y no menos importante, a su carrera académica en su jerarquización. Esa última afirmación surgió también en las entrevistas y grupos focales realizados, respecto a que la vinculación con el medio aún no es un criterio priorizado por las carreras al momento de avanzar en darles mayor sistematicidad y profundidad a las acciones de mejora comprometidas. Lo anterior se explicaría debido a que, en opinión de entrevistados, existen otros criterios que cuentan con un mayor grado de exigencia en los procesos de acreditación, y que se vinculan mayormente con aspectos formativos y de progresión académica de estudiantes.

De igual manera, un grupo de académicos destaca como un punto evaluado desfavorablemente en el último proceso de acreditación la no existencia de mecanismos para registrar resultados y evaluar el impacto de la vinculación con el medio. Los académicos destacan, consistentemente con el testimonio de las profesionales de aseguramiento de la calidad, que las implementaciones de mejora en el área de vinculación con el medio son de reciente abordaje para las carreras pedagógicas.

gicas, aspecto que dificultaría una adecuada medición del impacto. En este punto se puede observar que está pendiente avanzar en la definición de indicadores claves y una metodología adecuada para tal efecto.

También ha habido algunas observaciones respecto del tema de vinculación con el medio, y yo creo que en general en todas las carreras. Que no se logran medir los impactos que tiene la vinculación con el medio; pero medir impacto es algo complejo y en vinculación con el medio que es un área que es relativamente nueva en la cuestión de medir productos, se hace difícil. (Grupo focal 2, Académicos)

Mención aparte, tiene que ver con la distinción de la evaluación de resultados e impactos. En tal sentido y como se abordó en la sección teórica de este informe (sección I.3.2.), es un tema del cual es posible encontrar diversas metodologías provistas por organismos internacionales. Con todo, se considera que existe un desafío para internalizar los alcances y características de ambos tipos de mediciones a nivel de resultados e impactos. Claro está que en impactos se trata de una evaluación sumativa, para lo cual se requieren registros sistematizados en el tiempo, que debieran incluir un análisis respecto de la efectividad de las acciones o mecanismos implementados y que adicionalmente considere la opinión de los actores y socios estratégicos con los que se relacionan las carreras, cuestiones que obviamente revisten un mayor esfuerzo y temporalidad.

Insuficiente productividad de creación e investigación.

Respecto de las evaluaciones deficitarias asociadas al criterio Creación e Investigación, los participantes de ambas instituciones señalan que al momento de la visita existía una insuficiente productividad en investigación para la mejora de la docencia, que los participantes vinculan con la falta de académicos con grado de doctor y especialidades en el área disciplinar y pedagógica que estén dispuestos a desempeñarse en la zona sur. También se reconoce la necesidad de mejorar los incentivos y la cantidad de actividades internas de investigación para la docencia. Este es un punto que plantea una situación de controversia entre los incentivos para mejorar capacidades en innovación educativa, cuando los incentivos para la carrera académica están dados para mejorar la investigación disciplinar. Pese a que en términos comparativos el

cuerpo académico presenta mayores capacidades investigativas (disciplinarias) en Universidad Austral, respecto de la Universidad de Los Lagos, la situación del desarrollo de la investigación e innovación para mejorar la docencia puede observarse como un desafío común para ambas instituciones.

El tópico, el peor por decir así, fue la investigación, fue uno de los más criticado, el nivel de investigación que existe aquí en la escuela. (Entrevista 6, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Relacionado con publicación en enseñanza, este es probablemente uno de los elementos que nos jugaron en contra, la productividad con la que los académicos publicaban. (Entrevista 4, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Los directivos entrevistados señalan que existe la necesidad de consolidar los cuerpos académicos, identificándose esto como una dificultad para realizar contrataciones de docentes con idóneas calificaciones académicas y productividad en materia de innovación docente. En lo específico, refieren a que se tornó complejo que docentes con esas calificaciones decidan desempeñarse en la zona sur austral.

Hasta no hace mucho tiempo atrás, hoy en día la realidad es distinta, era muy difícil encontrar especialistas en ciertas áreas de la pedagogía. Por ejemplo, en el área de las didácticas específicas costaba mucho convencer a gente que se viniera a trabajar al sur, en el tema de currículum y evaluación, que son elementos que son parte de la formación pedagógica transversal [...] Eso es un elemento que progresivamente se ha ido subsanando, pero hace cuatro años era un problema más o menos serio. (Entrevista 5, Directivo)

Se reconocen por tanto las limitaciones para atraer capital humano avanzado en la zona sur austral⁴, lo que también afecta en la conformación de claustros competitivos de los postgrados de ambas instituciones. En el estudio no se apreció la implementación de medidas significativas para mejorar las capacidades investigativas de forma endógena. En el caso de Universidad Austral es posible identificar un programa bajo el alero de la Facultad de Filosofía y Humanidades de captación de académicos con perfil investigativo que está en proceso de implementación. En el caso de la Universidad de Los Lagos, si bien existe un Observatorio para la innovación en la docencia, este tiene una cobertura parcial. Lo que sí se destaca es la futura implementación de un proyecto con financiamiento del Ministerio de Educación y el Banco Mundial en el marco del plan de fortalecimiento de Universidades Estatales que, entre otras cosas, busca generar institucionalidad y apoyos e incentivos para desarrollar la innovación e investigación para mejorar la docencia vinculado a un nuevo reglamento de carrera académica.

Incidencia de factores externos en efectividad y resultados del proceso formativo.

Respecto de la Efectividad y Resultado del Proceso Formativo, coincidente con los hallazgos de la etapa de revisión documental para la Universidad de Los Lagos, los participantes del grupo focal para académicos de dicha casa de estudios reconocieron como una de las principales debilidades en el proceso de acreditación anterior la necesidad de mejorar los indicadores de progresión y titulación. Un aspecto relevado dice relación con el efecto de, según describen los participantes, variables externas en el comportamiento de los indicadores de retención, tales como la actividad laboral de los estudiantes y la interrupción de clases producto de movilizaciones estudiantiles.

⁴Fuente: Se hace referencia a razones como adaptabilidad a las condiciones climáticas de la zona, lejanía respecto de la región metropolitana, ausencia de capital humano avanzado y limitaciones para acceder a fuentes de financiamiento de proyectos de investigación concentrados en la región metropolitana entre otros tópicos.

Tiene que ver con la tasa de egreso, es decir, el indicador de titulación oportuna fue uno de los indicadores con más problemas y aquí hay muchas variables que son en algún sentido externas y que tienen que ver con los ritmos, la no acreditación de la carrera en un año, el tipo de estudiantes que son los estudiantes trabajadores. Mucha inconsistencia de los estudiantes para completar el plan de estudios. Y un elemento que contribuye a esto son las movilizaciones sociales y estudiantiles. Esto es un elemento que contribuye mucho a alargar la carrera, porque como son movilizaciones muy largas, los chicos entran a trabajar y ya no vuelven, congelan y se van atrasando. (Grupo focal 3, Académicos)

También destacan la existencia de una serie de mecanismos institucionales de acompañamiento académico, psicológico, extracurricular y socioeconómico, que inciden positivamente en la retención y avance académico. No obstante, aún persisten problemas significativos respecto de la tasa de titulación oportuna, el que es considerado como un problema estructural del sistema de educación superior. Uno de los factores de relevancia en la Universidad de Los Lagos, refiere al origen socioeconómico de los estudiantes, los que provienen en su gran mayoría de los tres primeros deciles y son en gran parte, la primera generación en acceder a la educación superior. Implementar proceso de formación docente en contexto de pobreza es un desafío adicional para las universidades, donde los efectos de la pandemia por COVID-19 ha afectado de manera especial a estos estudiantes. Al respecto, los académicos indican que, producto de la virtualidad y la pérdida de empleo al interior de los núcleos familiares, un porcentaje considerable de estudiantes ha optado por buscar empleo para apoyar a sus familias, privilegiando la continuación de sus estudios en este periodo a través de una modalidad virtual asincrónica.

Otro tema que se considera de interés es la tensión que se pudo percibir al preguntar a académicos de ambas instituciones, sobre qué factor consideraban de mayor importancia para la acreditación de carreras, la mejora de los indicadores de progresión o la evaluación de aprendizajes y competencias adquiridas por estudiantes. En ambos casos la respuesta fue sobre las tasas de retención y titulación oportuna, cuestión que plantea un desafío importante para avanzar en esa dirección como una responsabilidad y compromiso de las instituciones con la calidad del proceso formativo.

Falencias en los procesos de monitoreo de los compromisos de acreditación y plan de mejoras.

En tanto para el criterio Capacidad de Autorregulación y Mejoramiento Continuo, se identificaron en los últimos procesos de acreditación algunos problemas de autorregulación expresados en la falta de existencia de procedimientos sistemáticos para la evaluación de la actividad de las carreras, así como el incumplimiento de los compromisos de los procesos de autoevaluación.

También, lo que sucedió es el seguimiento de los planes de mejora, yo creo que ahí siempre ha sido una debilidad nuestra por parte de los académicos que asumimos cargos directivos, de que no es el medio, sino que nosotros somos los responsables de realizar el seguimiento, no solo el plan de mejoras, también los compromisos de acreditación. Pero en el plan de mejora es peor aún porque eso lo suscribimos nosotros, no fue la CNA que nos dijo que tenemos que hacer esto, sino que nosotros mismos lo comprometimos. (Entrevista 7, Directivo)

La autorregulación desde la perspectiva de la acreditación tiene un fuerte énfasis en cumplir lo que dijiste que ibas a hacer en el proceso anterior. Cuando tienes profesionales externos, antes se les hacían las cosas y no se involucraban y no cumplían. Pero a veces también hacían sus procesos completamente solos y aun así nadie observaba en lo que se habían comprometido que a veces eran cosas sencillas, entonces ahí la crítica es la autorregulación. (Entrevista 4, Profesional de aseguramiento de la calidad)

En ambas instituciones, se reconoce que la baja capacidad de autorregulación fue un problema que impactó negativamente, incidiendo en la no implementación de innovaciones curriculares y mejora de indicadores de progresión académica, cuestiones comprometidas en el anterior proceso de acreditación. Entrevistados como directores de carrera, señalan que tal situación conllevó, incluso, la disminución en los años de acreditación de algunas carreras. Si bien reconocen el hecho, también indican que no disponían de apoyos efectivos en materia de aseguramiento de la calidad y desarrollo curricular, puesto que esas estructuras eran incipientes en esa época. Actualmente esta es una situación que ha cambiado, ya que ambas instituciones han fortalecido esas instancias lo cual es valorado y reconocido positivamente para enfren-
tar de mejor forma y más acompañados técnicamente esos procesos de

autoevaluación. En esa misma línea también indican una sobrecarga de funciones por las características de los sistemas de evaluación de desempeño académico, lo que dificulta cumplir en tantas áreas, aduciendo además que esa función de aseguramiento de la calidad no es lo suficientemente reconocida en su carrera académica.

III.2.2. Análisis de las estrategias de mejora

Implementación de una estructura de validación y respaldo presupuestario de las estrategias de mejora que asegura la viabilidad de las acciones propuestas.

Con relación al desarrollo de las estrategias comprometidas en los planes de mejora resultantes de los procesos de autoevaluación, existe consenso entre los participantes, respecto de la capacidad de ambas instituciones para asegurar los recursos necesarios que garantizan su implementación. Se reconoce la existencia de un procedimiento institucional formal para la validación y presupuestación de dichos planes de mejora resultantes de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Entre los actores que participan en estos procedimientos de validación se cuentan a las vicerrectorías académicas y de administración y finanzas, las unidades académicas, las unidades técnicas de calidad, direcciones de Departamento/Decanatura y el núcleo de alta dedicación de las carreras. Se menciona que este esquema obedece a un proceso de aprendizaje organizacional en el cual se han perfeccionado los mecanismos e instrumentos para asegurar el cumplimiento de los planes de mejora.

La facultad participa primero a través de la oficina de autoevaluación que se dedica a llevar todos los procesos, por lo tanto, cada uno de los procesos son revisados después por la autoridad superior de la macro unidad. Por lo tanto, el decano tiene que suscribir el plan de mejora, porque implica compromisos que muchas veces tienen que ver con contrataciones, con mejoramiento de procesos, mayor cantidad de recursos y una carrera por sí misma no es capaz de gestionarlos, requiere en este caso el apoyo y compromiso de la autoridad superior. Por lo menos hace mucho tiempo hemos implementado el que yo reviso los planes de mejora y los suscribo como parte del compromiso de mi propia gestión. (Entrevista 7, Directivo)

De esta manera, la conformación de una estructura institucional es fundamental para asegurar el cumplimiento de los compromisos adquiridos por las carreras. En esta orgánica, en ambas instituciones, el levantamiento de la propuesta de plan de mejora es realizado desde la comunidad de la carrera que participa en los procesos de autoevaluación y da cuenta de las necesidades particulares de cada programa de estudios. Al respecto un directivo de la Universidad de Los Lagos señaló: “Es la unidad académica la que levanta el plan de mejora, en comité curricular lo que incluía también a estudiantes [...] el trabajo lo hacíamos nosotros: gente directiva de la carrera más académicos del departamento. Nos hicimos cargo de todo, del levantamiento, diseño e implementación incluso”. Posteriormente, el plan de mejora es validado por las instancias técnicas correspondientes de acuerdo con la naturaleza de las estrategias de mejora propuestas, lo que puede ser entendido como un ejercicio importante de participación y compromiso con el aseguramiento de la calidad por parte de ambas instituciones a todo nivel. En este contexto, la participación de estudiantes representantes de las distintas generaciones propicia la conexión de las propuestas con las necesidades evidenciadas por quienes cursan los planes de estudio.

También se debe mencionar como un aspecto positivo la participación de estudiantes que son elegidos por sus pares en los procesos de autoevaluación. Lo anterior implica, en opinión de entrevistados, que se recoge su opinión y visión respecto de los desafíos que deben ser acometidos por cada carrera en el respectivo plan de mejoramiento. Es interesante mencionar que al ser consultados los estudiantes plantean una visión particularmente crítica, cuestión que será tratada más adelante en la dimensión de sistema interno de aseguramiento de la calidad.

Facilitación del desarrollo de estrategias de mejora por medio de recursos provenientes de proyectos y fondos concursables.

Se identifica que los fondos de fortalecimiento han permitido contar con los recursos necesarios para las implementaciones y desarrollo de mejoras en las áreas deficitarias con foco en innovaciones curriculares, condiciones de operación y recursos educativos para mejorar la calidad de la docencia.

Esas estrategias de mejora han sido diseñadas en compañía de lo que es el FID, hay una unidad ahí que se ha encargado de apoyarnos como carrera en estos procesos de acreditación respecto de estos ítems que nosotros mostramos como débiles, y en los que nosotros contamos con acompañamiento. El apoyo del FID va a la médula de los problemas evidenciados en esta última acreditación, y en respuesta a eso el FID nos da todo el apoyo para que nos fortalezcamos. (Entrevista 5, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Esta situación también pudo ser constatada en las entrevistas con académicos de distinto nivel de la Universidad de Los Lagos. Identifican que la adjudicación e implementación de los Proyectos de Mejoramiento Institucional (PMI) financiados por el MINEDUC a contar de 2016, marcaron un hito para modernizar e innovar los planes de estudios de toda su oferta de carreras de pedagogía, proceso que culminó en 2019 y que entre otras cosas tuvo como resultado que dicha oferta, que concentra cerca de un tercio de la matrícula de esa Universidad, cambiara su modelo formativo a uno basado por competencias, articulado a las competencias sello de su modelo educativo institucional.

Efectividad de las Estrategias de mejora implementadas.

Respecto de las estrategias de mejora que han sido implementadas efectivamente, se identifican de manera coincidente por académicos entrevistados de ambas instituciones en orden de importancia: i) innovaciones curriculares con la implementación de hitos evaluativos en los planes de estudio, ii) la adecuación de su oferta de programas de prosecución de estudios de acuerdo a los requerimientos de admisión exigidos por la Ley 20.903, iii) la mejora de la infraestructura e instalaciones, incluyendo el avance en la disminución de diferencias de implementación en carreras que se imparten en dos sedes y iv) la contratación de personal académicos para fortalecer los núcleos de alta dedicación. De manera adicional, también se observa coincidencia en reconocer avances en la habilitación y capacitación docente para la mejora de la docencia, y el fortalecimiento efectivo de dispositivos de nivelación y apoyo académico para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes de los primeros niveles. Finalmente se identifica el fortalecimiento de la relación con los centros de práctica de las carreras con

un enfoque bidireccional y en el marco de estrategias de vinculación con el medio.

Yo creo que la mayor parte de las cosas que hemos implementado han sido bastante efectivas, por ejemplo, se han aplicado ciclos conservatorios al principio de cada año académico que buscan subsanar elementos que los estudiantes consideran que están débiles. Se han creado coordinaciones de práctica a nivel de carrera, por ejemplo. Nosotros ahora trabajamos con una coordinadora de práctica y también con dos profesores más que son estables. Ahora tenemos un equipo entonces para trabajar las prácticas que es fundamental. Si nosotros vemos también la gestión institucional, la Escuela antes solamente eran un director y una directora de Escuela, y se consolidó desde el año pasado ahora una subdirección de escuela que apoya la gestión, y la secretaria administrativa pasó de media jornada a jornada completa. Entonces fueron elementos detectados propiamente tal en la acreditación, que permiten darle mayor viabilidad y seguimiento a estos elementos institucionales. Se han reactivado los comités de análisis curricular, estamos en pleno plan de actualización de los perfiles de nuestros estudiantes [...] lo que hemos tratado de hacer mucho es mejorar la articulación pedagógico-disciplinar. (Entrevista 4, Jefatura de carrera)

Nos ha costado el caso de los egresados. Es una estrategia muy compleja de realizar porque hacer un rastreo de dónde están los egresados de hace años, si están trabajando en la docencia y por qué no están trabajando en la docencia. Siento que la estrategia que se ha implementado debe ser mejorada. La estrategia que sí hemos logrado alcanzar ha sido el tema de la tasa de retención, las estrategias que hemos utilizados han sido efectivas, pero el indicador al ya finalizar la carrera se va a las pailas, porque los estudiantes se demoran en entregar el trabajo de titulación. Entonces aún mientras a los estudiantes los hemos retenido, la tasa se ve afectada. (Entrevista 3, Jefatura de carrera)

Respecto de las estrategias de mejora que son identificadas con nivel menor de efectividad son las relacionadas con el retraso de los indicadores de progresión, en particular la titulación oportuna y la dilación en la implementación de la transferencia de la investigación e innovación al aula, como también del seguimiento a titulados. En el caso de la titulación oportuna se menciona que, si bien existen distintas estrategias de mejora en curso, de nivel local por parte de la carrera

y también a nivel institucional, se espera innovaciones de los planes de estudios que incorporan actividades y asignaturas que propician el cierre del proceso formativo en los tiempos declarados. Entre las iniciativas se encuentran asignaturas de taller de tesis que consideran que estudiantes cierren su último semestre formativo en conjunto con la práctica profesional con la entrega de su informe final. Puesto que esas innovaciones curriculares datan principalmente del año 2018, por tanto, sus resultados están por verse. Por otra parte, la investigación e innovación para mejorar la docencia son cuestiones que, como se mencionó antes, tienen dispositivos implementados desde el año 2017 y se observan estructuras en desarrollo y con incentivos parciales en la carrera académica.

Priorización de las estrategias de mejora de acuerdo con los compromisos y planes de mejora de los procesos de acreditación pasados y las exigencias de la Ley 20.903.

Los profesionales de aseguramiento de la calidad dan cuenta del criterio de priorización de los objetivos abordados en los planes de mejora, otorgando un mayor énfasis a aquellos relacionados con debilidades detectadas en los procesos de acreditación anteriores.

Las priorizaciones tienen que ver de forma individual, conforme a las metas que fueron observadas en los procesos de acreditación anteriores de las carreras. O sea, en dar respuesta al plan de mejora que se incorpora al inicio del informe de autoevaluación. Entonces depende mucho la priorización en dar cuenta de la mejora continua que ha habido, y en focos emergentes que pudieran afectar los procesos y eso va a depender de cada carrera. (Entrevista 7, Jefatura de carrera)

Por su parte, la priorización en focos transversales para las carreras pedagógicas es identificada por una de las profesionales de aseguramiento de la calidad en las áreas de vinculación con el medio y la implementación de talleres remediales como respuesta a los resultados de la evaluación nacional diagnóstica.

Carreras que en conjunto tengan debilidades similares permiten la organización de la escuela de pedagogía. Por ejemplo, una debilidad común es la vinculación con el medio, pero las carreras tienen distintas fases en esa debilidad: algunas tienen que implementar un plan

estratégico, otras tienen que subir la evidencia. Pero si una debilidad común es respecto a la evaluación nacional diagnóstica, específicamente a las estrategias remediales para dar respuesta [...] porque eso, si se tiene que dar un curso o charla [...] las carreras pedagógicas las están incorporando todas con sus matices. (Entrevista 2, Profesional aseguramiento de la calidad)

Se puede observar una clara tendencia a priorizar en función de las observaciones establecidas por la CNA y la Ley 20.903, con el propósito de responder positivamente en el proceso de acreditación. Sin embargo, llama la atención que no exista una mirada estratégica y/o de mayor posicionamiento de las carreras en ambas instituciones, ya que el criterio fundamental de priorización e incorporación de estrategias en planes de mejora es en función de abordar las debilidades internas, con bajo énfasis en estrategias para potenciar fortalezas y sellos particulares, que respondan a los desafíos en los territorios en que se insertan. De esta forma y, en concordancia con los participantes, los procesos de acreditación y la implementación de la Ley 20.903, junto con favorecer la mejora de la calidad en la formación del profesorado, provoca un proceso de homogenización y estandarización de las carreras de pedagogía, prescindiendo de los espacios para pensar proyectos académicos que respondan a la realidad particular de los territorios, imponiéndose una lógica centralista. Así, pensar la formación docente en regiones termina siendo condicionada a un marco legal e ideológico, que emana y responde a una realidad tipo desde la hegemonía de la capital, donde las particularidades de las regiones y sus universidades quedan subyugadas ante una visión única, coartándose la posibilidad de diseñar proyectos autónomos validados que respondan a la realidad contextual, social, cultural y económica de su propio escenario.

III.2.3. Impacto de la Ley 20.903

Mejora en la calidad de la formación inicial docente.

En términos generales, la entrada en vigor de la Ley es valorada positivamente por los participantes del estudio. Uno de los aspectos más destacados es el aumento de la exigencia de los estándares educativos para una formación de calidad que permita cumplir eficazmente con el proceso formativo de los estudiantes y dar respuesta a las entidades

que supervisan y realizan aportes financieros a las instituciones formadoras. De tal modo, se puede apreciar una aceptación que el aseguramiento de la calidad en educación superior debe incluir un proceso de rendición de cuentas de la utilización óptima de los recursos entregados a las instituciones para cumplir resultados (Harvey & Green, 1993). En este aspecto, los participantes reconocen que la Ley favorece la evaluación y obtención de resultados acorde a los estándares de calidad establecidos por la política pública.

Básicamente sentó las bases de mínimos comunes para la formación docente de los estudiantes, y eso nos hace cumplir estándares en la formación de profesores que son disciplinares y pedagógicos. Entonces el impacto es absolutamente positivo porque tenemos esos mínimos de estándares que estuvieron hechos y responden a estándares internacionales en la formación de profesores. Y, por otro lado, también nos hace mirarnos constantemente respecto de qué estamos haciendo y qué tan bien lo estamos haciendo. (Entrevista 4, Jefatura de carrera/dirección de escuela)

Como una de las consecuencias del aumento en las exigencias en la calidad de las pedagogías, los participantes perciben un aumento en el reconocimiento social de dichas carreras, lo que puede ser considerado un indicador de calidad (Peter & Waterman, 1982).

La Ley ordena, y a la vez pavimenta el camino para recupera el estatus que tenía el profesor, en el sentido de que ahora tenemos que demostrar a la comunidad que hay calidad, que los profesionales que ejercen la docencia son preparados y de calidad. Creo que al estandarizar los mínimos comunes va a contribuir a eso, porque se había perdido. Antes si bien la formación perseguía la calidad, no estaban estos parámetros [...] esto como lo veo yo, nos viene a ordenar y poner un marco mínimo regulatorio para todas las pedagogías, para en el futuro darle más valor a la profesión. (Grupo focal 4, Académicos)

Por consiguiente, una política pública que pone en el centro la preocupación porque las instituciones de educación superior formen profesores de calidad, es percibido como un avance a nivel de país, puesto que contribuye de manera significativa al desarrollo de su sistema educativo.

Clarificación de los criterios de exigencia en materia de calidad.

Uno de los hallazgos del estudio es la comprensión, por parte de los participantes, respecto de las exigencias de la Ley como esclarecedoras de los criterios de calidad definidos previamente en los distintos componentes del marco normativo para la calidad en educación superior, permitiendo desarrollar estrategias de mejora específicas que apunten a dar cuenta de los criterios definidos por el sistema educativo.

Me parece importante destacar que de alguna manera ordena internamente, desde incluso una perspectiva logística, y te clarifica los criterios con los cuales tú tienes que trabajar. Homologa ciertas condiciones para las carreras. Mejora la calidad de la formación de los estudiantes. Y por otro lado, pone presión para ir dando cuenta y cumpliendo efectivamente estos procesos. (Entrevista 3, Directivo)

Uno de los directivos expresa esta mejora en la comprensión de los estándares de calidad que ha permitido la Ley, en tanto el desarrollo de una visión sistémica que se desprende de una mirada articulada del proceso formativo en las pedagogías, coincidente con lo evidenciado en la literatura (Rivero & Hurtado, 2015).

La Ley ha mirado de manera sistémica el proceso formativo. Está bien entender que nosotros estamos trabajando con un profesor en formación, y por lo tanto somos parte de un proceso mayor que inicia con la detección temprana de los talentos pedagógicos, de la vocación, en los jóvenes que van a entrar a la universidad. El proceso que a nosotros nos compete en la formación, el velar también por cómo tener esa mirada de inserción de los egresados. Es importante también hacerles un seguimiento a ellos porque son una fuente de retroalimentación importante. Y todo lo que ha sucedido también en el desarrollo docente, con los tramos. Hay una visión sistémica y eso es importante. (Entrevista 2, Directivo)

Entonces, si bien la acreditación de las carreras de pedagogía, como se señaló en apartados anteriores, ha afectado componentes de identidad y territorialidad de los proyectos formativos, ha permitido, a la vez, contar con una guía para comprender qué se espera de ellas y avanzar en el cumplimiento de los criterios de calidad en la formación del profesorado.

Tensión en la vinculación con el medio y el desarrollo de una pedagogía situada territorialmente.

En relación con la vinculación con el medio, las exigencias del marco normativo han permitido avanzar gradualmente hacia la reformulación e instalación de mecanismos que permiten fortalecer el desarrollo de una formación inicial docente situada y acorde a las necesidades del territorio. Ello es coincidente con los resultados obtenidos en la etapa de revisión documental al identificar una alta proporción de las estrategias de mejora desplegadas por las instituciones para el fortalecimiento de este criterio.

Nosotros como carrera miramos qué tipo de evaluaciones en las asignaturas se realizaban para consolidar los aprendizajes vinculados al medio [...] pero vimos que principalmente utilizaban información teórica, pero muy poco situada al contexto real o situado como a lo que de alguna forma la pedagogía requiere. Entonces nos dimos cuenta de que había que incorporar estudios de caso, por ejemplo, incorporando estrategias que permitan ir al contexto [...] incorporando la vinculación con el medio en las asignaturas. Es relevante incorporar esos elementos actuales y vigentes desde la política pública, los marcos normativos. (Grupo focal 4, Académicos)

Se hace presente la necesidad de incorporar un enfoque intercultural transversal en la Formación Inicial Docente (FID), lo que se aprecia como un tema relevante derivado de lo territorial. Dicha ausencia dificultaría a los profesores construir conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en contextos educativos diversos culturalmente y situados territorialmente (Essomba, 2008). Esto devela la necesidad de construir proyectos curriculares pertinentes a la realidad sociocultural regional y local, donde los estudiantes puedan aprender a diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y contextualizados.

No obstante, aún se plantean desafíos orientados a fortalecer los procesos de vinculación con el medio y situar la actividad académica en el contexto de las necesidades territoriales, atendiendo a las necesidades que plantean las particularidades de la comunidad.

Las carreras pedagógicas tienen que dar respuestas no solo a escuelas urbanas, sino rurales, pluridocentes entonces tiene que tener (sic) una apertura de sus proyectos formativos atendiendo las particularidades propias de la zona. (Grupo focal 2, Estudiantes)

En el grupo focal conformado por los académicos, se releva la necesidad de integrar en la formación inicial docente una mayor vinculación con las problemáticas reales que enfrentan los docentes en la sala de clases, superando el enfoque teórico hacia el ejercicio docente contextualizado.

Uno de los grandes desafíos que de alguna manera nos lleva no solo la Ley, sino que la academia, es la vinculación que tenemos con el sistema educativo real. Creo que se hace súper necesario seguir escuchando a los profesores, creo que tenemos que acercarnos a la comunidad como sea, no podemos seguir haciendo academia solamente desde la teoría y no desde un contexto no cotidiano ni contextualizado. Creo que cada proceso formativo y cada asignatura debe ser reconocible en la comunidad, creo que es un desafío que como universidad debemos plantearnos. (Grupo focal 1, Académicos)

Los estudiantes, en un sentido coherente con lo planteado por los académicos, dan cuenta de la necesidad de acercar el quehacer de las carreras pedagógicas, aún más, a la comunidad en la que se insertan, buscando posicionarse como actores sociales relevantes por sobre una visión que entiende la contextualización sólo como una actualización curricular.

Ser un aporte a la comunidad [...] mientras estudiamos deberíamos hacer cosas también, como talleres de alfabetización, vincularnos socialmente con la comunidad, sobre todo en el área en el que nos vamos a desarrollar posteriormente. No actualizarnos solo en el sentido curricular, sino también social. Porque a nivel curricular siempre nos dicen que nos actualicemos, pero es importante también a nivel social, humano, porque profesores sin ética ni preocupación social es mejor que no entren a estudiar. (Grupo focal 1, Estudiantes)

Estos resultados son consistentes con la idea que el profesorado en formación desconoce la realidad sociocultural de sus futuros estudiantes, tiene una noción ingenua sobre la diversidad cultural y desconoce los perjuicios que ha implicado la escolarización para las minorías étnicas-culturales. Por consiguiente, de no abordarse esta realidad, se continuará con la formación de un profesorado desconectado e ignorante respecto del contexto en que se desarrollará profesionalmente

Impacto del aumento en el puntaje de ingreso.

El impacto del aumento de la exigencia de puntajes de ingreso es otro de los aspectos relevados en el presente estudio, obteniéndose resultados que dan cuenta de diferencias en las instituciones participantes. Los participantes en el estudio adscritos a la Universidad Austral de Chile expresan en su opinión que el escalamiento no ha impactado significativamente en la matrícula de primer año, ya que históricamente sus postulantes han contado con puntajes dentro del estándar exigido por la actual normativa vigente.

Bueno, cuando se aprobó la Ley y salieron los tramos, nosotros vimos que por lo menos nuestra facultad no se iba a ver muy perjudicada por la implementación de esos tramos por el nivel de puntaje [...] pero si se hubiese implementado a partir de 2020, no tendríamos mayores problemas, porque tenemos un nivel de ingreso de estudiantes que nos permite el corte dentro de lo establecido por la Ley. (Entrevista 4, Directivo)

Situación distinta es la experimentada en la Universidad de Los Lagos, donde los directivos consideran que el aumento de puntajes de ingreso a las carreras de pedagogía podría conllevar una mayor dificultad para contar con estudiantes que alcancen los puntajes exigidos. Esto es coincidente con las proyecciones y recomendaciones de (Arias & Villarroel, 2019) respecto de una mayor afectación en el ingreso para regiones, y las sugerencias tanto de aplazar el endurecimiento de los criterios de puntaje e incorporar otros mecanismos de selección que consideren el talento pedagógico.

Es fatal porque por ejemplo nosotros en Osorno la gran mayoría de los estudiantes son de la misma región y sus alrededores. En Puerto Montt, recibe también estudiantes de sus alrededores, me refiero a Chiloé

y el territorio insular [...] son alumnos que provienen principalmente del sistema escolar municipalizado, y los puntajes en esos establecimientos no son muy altos, por lo tanto, el que a los estudiantes se les exija 550 puntos o más para ingresar [...] Nuestros estudiantes vienen de comunidades muy vulnerables, tanto es así que la universidad ha tenido que invertir muchos recursos para que los estudiantes sigan en clases virtuales donde estén. (Entrevista 2, Directivo)

Un aspecto que debe ser revisado con detención es sobre los impactos del requisito en puntaje toda vez que las regiones extremas son las que se ven mayormente afectadas por la disminución de la matrícula. En cifras de la CNA, al 2017 un porcentaje relevante de estudiantes de las regiones de Tarapacá (61%), Atacama (64%), Los Lagos (68%) y Aysén (67%) no alcanzaron los 550 puntos. Esta es una tensión latente, que es parte del enfoque de la selectividad, que desfavorece territorios y grupos socioeconómicos menos desarrollados. La posibilidad que plantea el ingreso mediante programas inclusivos se constituye en una vía que en parte mitiga los efectos de esa disposición. En el caso de la Universidad de Los Lagos, existe el Programa de Vocación y Talento Pedagógico, que nutre de estudiantes a las carreras de pedagogía de dicha casa de estudio con mecanismos específicos de apoyo para favorecer su trayectoria formativa, sin embargo, al revisar las cifras de ingreso estas no superan más de sesenta estudiantes por año.

Discusión en torno a las pruebas nacionales diagnósticas.

Respecto de la implementación de las pruebas nacionales diagnósticas, se rescata la importancia de contar con un plan de estudio nacional unificado para cada una de las disciplinas. Ello permite contar con un sistema que debe establecer mecanismos de seguimiento del proceso formativo y el desarrollo de estrategias para la subsanación de los aspectos deficitarios diagnosticados.

Busca unificar la formación de desarrollo de profesores a lo largo de Chile, que los estudiantes que cursan carreras similares logran con las mismas competencias y conocimientos [...] en efecto la END es lo que nos da como carrera más información respecto al desarrollo y adquisición de estas competencias que nosotros vamos dando a nuestros estudiantes. (Grupo focal 4, Académicos)

No obstante, se plantean críticas al sistema de pruebas nacionales diagnósticas, dando cuenta de una exigencia de estandarización curricular que no favorece el desarrollo de una formación que permita preparar a los estudiantes para los desafíos del territorio. Esto también afectaría los procesos de evaluación externa en los cuales se mide a las carreras en base a los métodos utilizados por las instituciones de la zona central.

Yo tengo algunas aprensiones con las evaluaciones diagnósticas [...] donde entre otras cosas te obliga a evaluar de manera diagnóstica a y a hacer planes de mejora. Como consecuencia de aquello creo que establecer una base mínima de desarrollo está muy bien y dar cierta estandarización a ciertos procesos creo que también aporta. Somos parte de una zona marginal, los que no estamos entre Valparaíso y Concepción, tenemos una realidad territorial distinta. Y por otro lado también, creemos necesario darle un aspecto formativo que responda a la realidad de nuestro entorno significante. Entonces ahí entramos en conflicto, porque vienen a observarnos con los criterios de cómo se hace en su universidad y no cómo se hace en la universidad en que estamos nosotros trabajando. Entonces son elementos que creo que tienen que perfeccionarse. (Entrevista 3, Directivo)

Como se puede apreciar, en los grupos entrevistados de ambas instituciones existe una visión crítica, respecto de “competir” en los resultados de la evaluación nacional diagnóstica y respecto de las desigualdades en la calidad de la educación básica y media por factores socioeconómicos que luego se traducirían en una débil adquisición de competencias de ingresos para muchos estudiantes. Otro punto que es considerado un desafío sería la dificultad del desarrollo de una prueba transversal a nivel de facultad que dé cuenta de las brechas y aspectos a mejorar en los estudiantes.

Quizás su mejor utilidad es que somos más autoconscientes del proceso que nosotros realizamos, y por lo tanto nos hace mirar con un prisma distinto lo que significa recibir estudiantes de pedagogía y asumir esa responsabilidad. Pero no sé si necesariamente ha mejorado nuestros procesos, porque nos ha costado bastante hacerlo. Por lo menos la inicial que es la que aplicamos, nos costó aplicarla a tiempo, generar indicadores transversales para todas las carreras de pedagogía, que las carreras en sus distintas especializadas hallan estado de acuerdo [...] que tengamos el tiempo suficiente para implementar los talleres remediales de acuerdo a lo que hemos diagnosticado, eso no ha sido fácil. (Entrevista 5, Directivo)

Queda de manifiesto el esfuerzo y la responsabilidad que han asumido las carreras de ambas instituciones con los estudiantes que reciben. También se pudo constatar que existe una consciencia, por parte de los cuerpos académicos a todo nivel, respecto de la importancia de favorecer una trayectoria formativa de calidad. Se hicieron alusión a varios mecanismos para implementar la evaluación inicial y también de reforzamiento en asignaturas del plan de estudios.

Respecto de la Prueba Nacional aplicada antes del egreso, se menciona por parte de los participantes, cierto cuestionamiento para considerarla efectiva en función de la mejora de los procesos académicos, en parte, debido a la distancia de tiempo existente entre la rendición y la entrega de los resultados, lo que disminuiría la posibilidad de implementar remediales de forma oportuna.

[...] la que aplica el CPEIP ha demostrado hasta ahora yo creo no ser operativa, porque recién el año pasado es el primer año en que hemos recibido los datos en el mes de agosto, y los datos aún no están desagregados de manera que podamos tomar decisiones específicas para ayudar a nuestros estudiantes. (Entrevista 1, Directivo)

En el caso de la Universidad de Los Lagos, dada la situación de retraso en la entrega de resultados y el poco tiempo para su implementación en el Plan de Estudios, se plantea la intención de establecer una oferta de formación continua a través de cursos, diplomas y diplomados para sus titulados como un mecanismo de nivelación complementario, cuestión que sería incorporada en los planes de desarrollo de algunas unidades académicas en el mediano plazo. Asimismo, se releva la dificultad para establecer una medición del impacto de las mejoras derivadas en los talleres remediales asociados a la Prueba Nacional debido a la imposibilidad de hacer estudios longitudinales de seguimiento.

La única forma de hacer un seguimiento es a través del tiempo, y es inviable [...] Tienes una promoción que va a ser distinta y va a tener distintos resultados, entonces tienes otro plan de mejoras. Vas a tener que estar haciendo un seguimiento lineal de planes de mejora que probablemente nunca vas a poder saber si se cumplen o no... tú te puedes comprometer a hacer talleres, pero en el tiempo no puedes saber si tuvieron un resultado efectivo. (Entrevista 2, Directivo)

Es posible observar, por parte de los entrevistados, una visión crítica acerca de las exigencias curriculares emanadas del marco regulatorio, los que se reconocen como criterios estandarizadores que no consideran las características y desafíos de los territorios. Por otro lado, las exigencias son percibidas como una amenaza para la autonomía y desarrollo de proyectos académicos particulares. Según este esquema, se puede interpretar que la regulación de la Ley 20.903 tensiona los sistemas de calidad en dirección hacia la rendición de indicadores externos, en detrimento de un enfoque centrado en los aspectos misionales (nivel proactivo) que las carreras e instituciones evaluadas se proponen para sí mismas (Pérez & Rodríguez; 2020).

Mide a todas las universidades sin importar donde están ubicadas, son medidas con la misma vara. Eso es un elemento que debe ser revisado. No podemos exigir lo mismo a una universidad regional que a una ubicada en Santiago, porque la disponibilidad de recursos de todo tipo es muy distinta, pero lamentablemente esta Ley evalúa a todas las universidades sin importar el contexto ni a los estudiantes que atiende. (Entrevista 4, Directivo)

Por otra parte, también las acreditaciones están tensionando, sobre todo con la Ley de formación inicial docente, los proyectos académicos de las carreras. Yo creo que han ido generando o dando cuenta de una creciente, no sé si con quererlo o no quererlo, búsqueda de la homogenización de los profesores y profesoras en los subsectores. Porque no es solo esto, si sumas los estándares pedagógicos y de las disciplinas, hay elementos discutibles. (Entrevista 2, Directivo)

Desconocimiento del territorio y carácter situado de las pedagogías.

El mencionado desconocimiento de las características territoriales por parte del marco normativo para la regulación de la calidad se expresa también en un punto de discusión expuesto por los grupos participantes de ambas instituciones, que guarda relación con la obstaculización del desarrollo de proyectos académicos con sellos vinculados territorialmente a las regiones en que se imparten las carreras pedagógicas. En opinión de los participantes ha significado trastocar el carácter situado de las pedagogías, tanto en su aspecto pedagógico como disciplinario, por una política pública pensada desde el centro del país y que pareciera buscar homogenizar proyectos académicos más que promover la di-

versidad. Al considerar una definición de calidad centrada en alcanzar los propósitos declarados por las instituciones y programas (Harvey, 1997; Espinoza et. al. 1994), se puede considerar que esta tensión percibida como resultado de una imposición de criterios por parte del marco normativo podría afectar la efectividad de las unidades para cumplir con su misión, reflejada en el abordaje de la territorialidad.

Hoy las pedagogías están sobre normadas, porque tienen que evaluarse al inicio, tienen una prueba inicial diagnóstica de egreso. Una vez que los estudiantes empiezan a trabajar tienen que de nuevo someterse a una evaluación. No sé si existan otras carreras que sean tan evaluadas y normadas como estas. Y hoy en día además si se están subiendo las exigencias de puntajes, y además si vemos la realidad de que tenemos menos postulaciones [...] tenemos que mirar esos elementos que son parte de la Ley y que fueron hechos para subir y mejorar los niveles, pero nos encontramos con una realidad que no necesariamente era la esperada. (Entrevista 5, Directivo)

Entonces hay una tendencia hacia la homogenización del perfil [...] porque el modo en que se establecen esos criterios tiende a generar una pérdida en la autonomía formativa en las universidades y por lo tanto también una pérdida de la posibilidad de generar un sello formativo que sea reconocido [...] se nos pide sumarnos a ciertos estándares que son de carácter nacional y no referido a la diversidad que tiene el país, y eso por supuesto le va restando valor importante a lo que nosotros hacemos como universidades en un contexto muy particular, como es el sur de Chile. Nosotros compartimos una geografía, compartimos comunidades que son diversas. Es muy difícil por ejemplo la comprensión intercultural en ese sentido. (Entrevista 3, Directivo)

De las respuestas revisadas, se puede inferir una molestia por parte de los académicos producto de la sobrerregulación de las carreras de pedagogía, la que no mira las particularidades de las regiones en su diversidad cultural, territorial y social. También se hace referencia al temor producido en su momento por la sistemática baja de años de acreditación en la primera etapa de entrada en vigor de la Ley, pérdidas de acreditaciones obtenidas anteriormente con agencia de acreditación privadas y el cierre de oferta en algunas instituciones educativas privadas. Con todo, y tal como se planteó en el inicio de esta sección, existe un convencimiento por parte de los entrevistados de que se avanza en términos de calidad a nivel nacional en la formación de profesores,

pero a la vez se mira con preocupación una eventual concentración de la oferta de carreras pedagógicas en un grupo reducido de instituciones que territorialmente están ubicadas en zonas más desarrolladas, con mayor acceso a recursos de todo tipo y que disponen de los estudiantes con mejores puntajes, como ocurre con la Región Metropolitana.

Desafío de abordar la diversidad de la comunidad local en tanto interculturalidad, ruralidad, migración y población en situación de vulnerabilidad.

En tanto el aspecto pedagógico, dentro de los desafíos que el territorio plantea a los futuros profesionales destacan la necesidad de formar futuros profesores con habilidades para abordar la educación en contexto de interculturalidad, ruralidad, migración y la capacidad para trabajar con población en situación de vulnerabilidad. Las competencias para hacerse cargo de estos desafíos se perciben como diferenciadas de acuerdo con las distintas carreras, reconociendo los entrevistados que las carreras enfrentan una tensión al realizar procesos de cambio curricular, en los cuales se tendería a favorecer los contenidos normados por el marco regulatorio por sobre aquellos que favorecen la formación para las necesidades del territorio.

Es un perfil de egreso más o menos homogéneo, y en este caso en particular se debe responder a temas tan importantes como la interculturalidad y la inclusión. Eso sería un factor importante y yo creo que nosotros como universidad no lo hemos abordado [...] y es algo que nosotros quisiéramos corregir en el mediano plazo, ser capaces de responder de mejor manera a esa característica. Y no solamente pensar en la interculturalidad respecto de los pueblos originarios, sino que también ir pensando en lo que ha ido sucediendo en el país, es decir una gran cantidad de población migrante que le cambia el rostro al país. También una mirada incluso más latinoamericanista que sería interesante desde el punto de vista de la formación. Son desafíos que hay por delante mirando la diversidad de cómo se está construyendo nuestro pueblo. (Entrevista 5, Directivo)

Fundamentalmente por lo que demanda el territorio. Un elemento de la expansión territorial, de lo urbano frente a lo rural, de la concentración de lo urbano respecto de lo rural y de dónde provienen nuestros estudiantes. Claro que es difícil y además nos complica porque

tenemos políticas neutrales, que no reconocen las particularidades del territorio [...] claro que es desafiante, pero eso no es reconocido en una política que es neutral, que todo se ve como igual [...] no somos iguales, impartir una pedagogía en zonas rurales e insulares, hace un desafío de exigencia a la enseñanza. (Entrevista 3, Directivo)

Uno de los puntos que se releva en este estudio, es el de las características de los estudiantes de pedagogía de la zona sur austral, tanto por parte del grupo de directores, como de jefaturas de carrera y académicos entrevistados, quienes dan cuenta de desafíos particulares asociados a los perfiles de ingresos. Estas características se asocian a las ya descritas: interculturalidad, ruralidad, migración y vulnerabilidad, y generarían, en las opiniones recogidas, mayores dificultades para la integración y éxito en la prosecución de estudios superiores.

Las pretensiones son que caigamos en hacer rankings, y no respondamos a nuestro territorio más significativo donde estamos insertos [...] Son las demandas territoriales, hoy nosotros en la Universidad de Los Lagos nosotros tenemos un 38% o 39% de población que se declara de ascendencia indígena, por lo tanto, ahí hay una necesidad que está planteada de esa lógica. Son esas las variables que no necesariamente van a coincidir en la lectura del entorno de nuestra realidad. (Entrevista 6, Directivo)

Un desafío obviamente es que la universidad tiene un corte bien regional, bien local, bien austral. Pienso y considero que un desafío es el desarrollo de competencias interculturales, y no estoy hablando de lo mapuche con lo no mapuche. Es algo que va mucho más allá, lo intercultural no queda solo en una conciliación entre lo que es indígena y no, sino que se haga cargo del Chile completo que estamos viviendo hoy, que tenga una mirada global del mundo. (Grupo focal 1, Académicos)

En opinión de una de las jefaturas de carrera, la necesidad de situar la formación inicial docente debe atender a las particularidades del perfil de ingreso de los estudiantes de pedagogía, desarrollando recursos personales que les permitan ejercer la formación integral a través de la acción pedagógica. Por otro lado, capacitar a los futuros egresados para hacerse cargo de situaciones sociales de alta vulnerabilidad, tarea para la

cual es requerido el desarrollo de competencias personales. Esto coincide con lo señalado en la literatura (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Goldhaber & Brewer, 1997; Rockoff, 2004) que evidencia el efecto positivo de los docentes en el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes al considerar el origen socioeconómico de sus estudiantes.

Esperamos recibir estudiantes con mejor puntaje, pero claramente parte de su perfil de ingreso va a ser el mismo y desde ahí el gran desafío es potenciar primero su formación, su identidad, y sentir que ellas son personas valiosísimas y desde ahí construir este nuevo perfil de profesional valioso para la sociedad. Ese es un tremendo desafío que tiene que ver con áreas que tal vez no se ven. Tenemos que tener estudiantes que no tengan problemas de autoestima ni de identidad personal para que sean profesionales potentes, entonces cuando nos encontramos con estudiantes que en su perfil de ingreso dentro de sus características personales está el no quererse, no valorarse, no reconocerse, hay que hacer un trabajo silencioso y es un tremendo desafío. (Entrevista 5, Jefatura de carrera)

Esta categoría junto a la de territorialidad, emergen con mucha fuerza en las respuestas y plantea un desafío importante, en el que ambas instituciones educativas puedan avanzar a un nivel mayor en el que puedan atreverse a pensar proyectos con mayor pertinencia territorial. Se reconoce también la complejidad que viene aparejada con este equilibrio de cumplir con los estándares definidos desde el Ministerio de Educación. También es posible evidenciar una mayor preocupación y avances en el marco de los procesos de reforma e innovación curricular, en materia de relevar la formación integral como parte de sus sellos de sus modelos educativos que tienen como propósito formar personas comprometidos con su entorno, con una vida más solidaria en sociedad y responsables como ciudadanos que promueven el bien común.

III.2.4. Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad

Desarrollo de estructuras para el aseguramiento de la calidad.

Los resultados dan cuenta de una valoración del desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad a nivel institucional y de programas académicos. A nivel institucional, en ambas universidades se obtiene el reconocimiento positivo de la creación de unidades y mecanismos transversales para cautelar la calidad institucional y de su oferta formativa. Los entrevistados destacan el aporte de las unidades de desarrollo curricular y de aseguramiento de la calidad de sus respectivas instituciones, en el ámbito de la consolidación de unidades con objetivos de trabajos bien definidos y que por sobre todo les brindan acompañamiento técnico especializado. Las unidades de desarrollo curricular, como ya se ha visto en apartados anteriores, son valoradas en tanto su capacidad para innovar los planes de estudio y desarrollar mejoras en aspectos vinculados a la docencia, evaluación y metodología entre otros, acorde a los desafíos que ambas instituciones han enfrentado en el mediano plazo para la actualización de sus currículos de acuerdo con las exigencias del marco normativo.

Existe una unidad centralizada que se preocupa de monitorear todos estos procesos que buscan asegurar criterios de calidad, que en el fondo dan las garantías de lo que hacen las universidades, de lo que ofrecen y lo que finalmente entregan. Nosotros tenemos la unidad de aseguramiento de la calidad monitoreando esos procesos. (Entrevista 4, Jefatura de carrera)

UDEDOC, que ve solo lo pedagógico, lo formativo, el análisis de control de las mallas, de los hitos evaluativos, de los créditos, de la bibliografía, que también es calidad. Entonces los principales mecanismos son los que se han descritos. El análisis de los planes, de cómo los iniciamos, el presupuesto asociado, cómo se corrigen y evalúan. (Entrevista 6, Directivo)

De las respuestas obtenidas en las entrevistas y grupos focales es posible evidenciar una positiva valoración de los esfuerzos de ambas instituciones en torno a fortalecer las estructuras técnicas de apoyo en materia de desarrollo docente- curricular y en aseguramiento de la calidad. Dichos esfuerzos se han traducido particularmente en la incor-

poración de profesionales con experiencia y conocimiento en dichas áreas. En la opinión de los participantes, dichos apoyos han sido muy útiles y efectivos para realizar y culminar adecuadamente procesos de innovación curricular y de autoevaluación con fines de acreditación. También señalan que permiten descomprimir la alta carga de trabajo que implican esos procesos y que se suman a sus acciones habituales en docencia, vinculación con el medio, investigación y gestión.

Excesiva burocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad.

Respecto de la percepción del desarrollo del sistema interno de aseguramiento de la calidad, se destaca por los entrevistados el poder contar con personal técnico de apoyo para los procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Aspecto al que se le asocia la reducción del tiempo dedicado por las unidades académicas al desarrollo de tareas de búsqueda y consolidación de información y evidencia, tal como se pudo evidenciar en el apartado anterior. Para los entrevistados, ello es una respuesta a lo demandante y burocratizado que les resultan los procesos de acreditación debido al llenado de diversos formularios en función de la gestión y análisis de diversa información sobre el proceso formativo (indicadores de progresión académica, infraestructura y recursos educativos, entre otros)

Nosotros tenemos dentro de nuestros procesos a un integrante de esa unidad y eso creo que es fundamental, porque él representa a esa unidad (Aseguramiento de la Calidad) y nos puede direccionar e ir aportando y apoyando. Hace años atrás eso no existía, y era un drama para nosotros poder hacer un proceso, pero ahora tenemos expertos y es mucho más fácil y amigable el proceso. (Entrevista 5, Directivo)

Así, en relación con el desarrollo y mejora de las capacidades de aseguramiento de la calidad de las instituciones, se abre una discusión planteada por distintos informantes que radica en la consideración de una burocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad. Se menciona que, en la actualidad, el centro de estos mecanismos se enfoca en el logro de las acreditaciones por sobre un enfoque en la mejora continua de la calidad. Tal como expone uno de los entrevistados, esta tendencia ha tenido como uno de sus efectos el crecimiento de la planta de profesionales que se desempeñan en el área de calidad por sobre el aumento de la planta académica.

Es también importante la, no sé si decir “sobre burocratización” de los procesos, en que se ha vuelto más importante para las instituciones contar con más profesionales que académicos para poder apoyar estas áreas, pero nosotros que nos dedicamos al mundo académico sabemos que necesitamos también más académicos. Eso no es una buena tendencia si tiene una proyección en el tiempo. (Entrevista 4, Directivo)

En la opinión de una de las participantes de los grupos focales para académicos, el centrar la acción de la autoevaluación en procedimientos burocráticos paradójicamente impide desarrollar acciones reflexivas que permitan abordar aspectos críticos para el aseguramiento de la calidad de las carreras. Se releva como una crítica el aumento del personal administrativo por sobre el cuerpo académico.

Es tan burocrático que no había posibilidad para autoevaluar, para pensar el proceso. Nunca hubo tanta tranquilidad para asumir el proceso y reflexionar acerca de los nuevos estudiantes ingresantes, del currículum, etc. Como que el proceso de autoevaluación se perdió, entonces ¿dónde quedó la reflexión de los académicos cuando teníamos que estar llenando formatos, formularios y currículum? Antes no teníamos nada, y hoy tenemos una dirección de aseguramiento de la calidad que funciona, pero que excede en la parte burocrática, en que hay muchísimos más administrativos que académicos y que te exigen cumplir con cosas, y que en realidad lo relevante es el núcleo de profesores dedicados a su carrera y que descubran en conjunto con sus estudiantes las debilidades. (Grupo focal 2, Académicos)

Otro de los académicos participantes en las actividades de grupo focal menciona que los procesos de aseguramiento de la calidad tendrían como foco el obtener la acreditación, por sobre el objetivo de realizar mejoras que fortalezcan la actividad formativa.

Creo que el sistema de acreditación está muy bien, pero se ha burocratizado el proceso. Al final los esfuerzos del equipo académico están concentrados en redactar un informe, en buscar documentos, evidencias, y se dispersa mucho la atención y el esfuerzo en un informe y no en el trabajo de asegurar calidad. Yo creo que está muy bien el soporte institucional para asegurar calidad, pero la meta no puede ser redactar el informe. Es decir, los equipos académicos deben dar cuenta, tienen que reflexionar, tienen que aplicar. Cuando la gente deja su trabajo para escribir un informe, pierde el sentido la acreditación. Yo creo que tiene

que modificarse el protocolo de acreditar mecanismos de aseguramiento de la calidad... poner en el centro de la calidad a los estudiantes, en estos momentos estamos poniendo como centro a la CNA para pasar la prueba. (Grupo focal 1, Académicos)

Asimismo, tanto directivos como jefes de carrera y académicos plantean que los procesos de autoevaluación se desarrollan con distancia de la comunidad de la carrera, dificultando la permeabilidad de una cultura de autoevaluación en los cuerpos docentes. Esto contrasta con lo indicado por Silva (2013) respecto a que los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad deben ser capaces de implementar procesos internos de reflexión y aprendizaje institucional frente a variables críticas que afectan a los niveles de calidad obtenidos, facilitando la búsqueda de soluciones innovadoras y efectivas.

Otra de las problemáticas observadas es la de alinear los procesos de aseguramiento de la calidad con la actividad académica, estrategia que favorecería una mayor integración de los cuerpos docentes en la gestión de la calidad. Esto se puede relacionar con el hallazgo de la etapa de análisis documental que, a mayor articulación de los académicos con los procesos de autoevaluación, se obtiene una mayor cantidad de años de acreditación, lo que plantea la hipótesis de una mayor efectividad de los procesos de aseguramiento de la calidad en la medida que se integre el estamento académico con una genuina cultura de autorregulación y mejoramiento continuo.

Una de las profesionales de aseguramiento de la calidad entrevistadas, da cuenta de la necesidad de avanzar en la integración de los académicos en los procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Desde el punto de vista pedagógico podríamos decir que el trabajo de aseguramiento de la calidad va a haber logrado su cometido cuando el trabajo de esta área de aseguramiento de la calidad ya no sea quizás necesario. Ahí diríamos que se ha logrado un cambio positivo, porque aún falta como en todo, que los cuerpos docentes tengan una dinámica de trabajo que sea estratégica y efectiva. Estamos hablando de que los equipos docentes deben cumplir varios roles, no solo autoevaluación, y eso es muy difícil en base a la distribución horaria que se tiene. Entonces ese es uno de los grandes desafíos que se tiene, el sentir un mayor compromiso por estos procesos de autoevaluación, eso es lo más complicado. (Entrevista 1, Profesional aseguramiento de la calidad)

Este punto es algo central, toda vez que pareciera existir una falta de comprensión acerca de que el aseguramiento interno de la calidad es más que acreditación y que no es una labor adicional del cuerpo académico. También es posible observar que existe una tensión observada en otra dimensión, referida a que entrevistados que han liderado procesos de acreditación o colaborado en el proceso, señalan que siendo una labor tan demandante que implica mucho trabajo no tiene el suficiente reconocimiento en su calificación y carrera académica. Refieren que mientras están poco más de un año trabajando en autoevaluaciones o bien efectuando labores de vinculación con el medio con centros de práctica, otros colegas académicos se encuentran abocados en sus proyectos de investigación y en la generación de publicaciones personales que tiene una mayor valoración por parte de sus instituciones, pero no necesariamente contribuyen a mejorar sustantivamente los procesos formativos de estudiantes.

Profundizando en lo anterior, otra de las profesionales de aseguramiento de la calidad entrevistada menciona la relevancia de integrar la gestión en el quehacer de los cuerpos académicos, favoreciendo de esta manera una mayor colaboración y alineamiento con los objetivos misionales de las instituciones.

Mi visión es que no tienes que hacer control de calidad, sino que integrar y hacer gestión y apoyar estos temas. Yo creo que eso es un desafío, que estos sistemas no se conviertan en sistema de control punitivo. Porque lo que generas ahí es una comunidad malhumorada, que se desentiende, que odia a los profesionales y unidades, que en realidad no hay colaboración. Más estresada, y creo que eso no contribuye a la calidad, sino que, todo lo contrario, porque no genera una visión de universidad en pos de un objetivo. (Entrevista 3, Profesional aseguramiento de la calidad)

Los profesores participantes en uno de los grupos focales, por su parte, advierten que el aseguramiento de la calidad debería cambiar su foco a la autoevaluación y mejora del proceso formativo.

Cambiar el foco de autoevaluación hacia lo que realmente sucede dentro del proceso formativo, a esta interacción de la institución con los profesores y alumnos [...] poner el foco ahí, porque de esa manera haremos una contribución. No es el foco el pasar la prueba, la acreditación, el foco es convertir a los estudiantes en profesionales. (Grupo focal 2, Académicos)

Carrera académica y aseguramiento de la calidad.

Respecto al desarrollo de capacidades en los equipos para el aseguramiento de la calidad, se reconoce el despliegue de estrategias de capacitación en temáticas de calidad orientadas preferentemente a los directivos de unidades académicas y a las comisiones participantes de la autoevaluación, no reconociéndose acciones de capacitación en esta materia dirigidas al cuerpo de académicos. Los entrevistados mencionan la necesidad de mejorar el alcance de la capacitación a otros estamentos, lo que guarda relación con la ya mencionada falta de integración del cuerpo académico en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Creo que pocas actividades [fueron] de capacitación. Muchas cosas que hemos hecho las hemos tenido que ir aprendiendo nosotros mismos. Leyendo documentos, pero no ha habido un proceso de capacitación para docentes. (Entrevista 4, Directivo)

Creo que no, porque hoy día todavía no tenemos normativa actualizada en ese sentido, de carrera académica, que se está trabajando en su actualización y debe incorporar este criterio. Tienen que armonizarse de alguna manera las normativas institucionales para mostrar con más evidencia esta parte. (Entrevista 2, Directivo)

Respecto de la consideración de las funciones de aseguramiento de calidad en los procesos de jerarquización y evaluación académica, tanto los niveles directivos como jefaturas de carrera dan cuenta de avances del reconocimiento de la participación en procesos mediante la emisión de decretos.

Yo estimo que sí hay reconocimiento porque cuando perteneces a la comisión de autoevaluación de las carreras hay decretos de la macro unidad que decretan que tú estás trabajando en esas comisiones con garantías horarias para realizar tu trabajo. (Entrevista 3, Jefatura de carrera)

No obstante lo anterior, se menciona una falta de reconocimiento, a través de la jerarquización y evaluación académica, de la participación de los académicos en los procesos de aseguramiento de la calidad. En el caso de las direcciones de carrera, las actividades de aseguramiento de la calidad son consideradas como responsabilidades administrativas asociadas al cargo y que contribuyen como antecedentes valorados en la carrera académica.

Poco, en el caso de la carrera académica las dimensiones evaluadas generalmente son docencia, investigación y vinculación con el medio. Mayormente investigación por sobre las otras dimensiones, en segundo lugar, la docencia y después la vinculación con el medio levemente [...] La verdad es que aseguramiento de la calidad es considerada una actividad menor, más bien es considerada una responsabilidad al asumir una dirección de carrera. (Entrevista 4, Directivo)

Participación de los estudiantes en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Con relación a la participación de estudiantes en los procesos de aseguramiento de la calidad de las carreras, las opiniones son variadas. Por un lado, los directivos y profesionales de aseguramiento de la calidad reconocen la existencia de instancias para la participación de este estamento, vinculadas con los estatutos y sistemas de gobernanza de las instituciones tradicionales, instancias evaluadas de manera muy positiva.

En el comité de autoevaluación, y también nosotros tenemos incorporados en el consejo de carrera estudiantes de todos los niveles con derecho a voz y voto. Y ahí nosotros tratamos temas, también en el comité técnico profesional donde les presentamos información de igual a igual. (Entrevista 1, Jefatura de carrera /dirección de escuela)

Por otro lado, se problematiza que la sola existencia de mecanismos de participación no asegura la efectividad y logro de resultados en aseguramiento de la calidad, tal como menciona un profesional de aseguramiento de calidad.

Hay distintos mecanismos de consulta a los estudiantes, desde los delegados, los centros de estudiantes, las encuestas, las entrevistas, pero yo creo que siempre es importante la opinión de los estudiantes. Por lo menos en la facultad hay mucho interés en eso y se cae a veces en el exceso de la evaluación. Ahora, que eso genere resultados no depende sólo del que hace la encuesta. El gran desafío es que el sistema de aseguramiento sea realmente de aseguramiento y no de control. (Entrevista 3, Profesional de aseguramiento de la calidad)

Es posible observar que, si bien existen instancias de participación de estudiantes, estas no necesariamente tienen un carácter vinculante. Los estudiantes consultados señalaron que esas participaciones son más bien simbólicas y no tendrían la efectividad suficiente para atender cuestiones importantes como la calidad del personal docente. Asimismo, a diferencia de la opinión de académicos, los estudiantes evalúan como insuficientes las instancias de convocatoria para su participación en los procesos de autoevaluación realizados por sus carreras y más bien lo perciben como una participación solamente en términos de socialización.

La verdad es que me gustaría a mí es que se socialice más respecto de lo que es el proceso de autoevaluación. Me gustaría que se haga con todo el estudiantado de la carrera y socializar los resultados de la evaluación, en qué aspectos tiene que mejorar y el plan de mejora. (Grupo focal 2, Estudiantes)

En opinión de los estudiantes, también existiría una falta de comprensión de los procedimientos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad, así como el abordar temáticas ajenas para el interés de los estudiantes influiría en su motivación por participar.

Hay que desarrollar en estos procesos el sentido de pertenencia, creo que logrando eso vamos también a motivar a los estudiantes a participar. Yo tengo compañeros que tenían muchas capacidades para haber estado ahí pero no querían no más, no les interesaba. Yo estaba ahí por haber estado en un cargo y también porque tengo un sentido de pertenencia hacia mi casa de estudios. Generar ese sentido de pertenencia en los estudiantes, escucharlos y considerarlos, cuando el estudiante pide algo o tiene cierta incertidumbre, considerar [...] los tapan de temas que no les interesa a los estudiantes porque no se les preguntan, entonces cuando el estudiante ve eso dice “no, yo estoy en una sintonía totalmente distinta a las de mis profes”, yo creo que cuando generemos ese quiebre los chicos van a empezar a participar más. (Grupo focal 2, Estudiantes)

Es interesante la opinión de parte de los estudiantes cuando señalan la imagen burocrática y obligatoria con la que estos identifican los procesos de autoevaluación, distanciándose de ser un proceso que convoque a los estudiantes en torno a un sentido de pertenencia.

El tema es una cuestión burocrática más que de pertenencia creo, porque no se nos comunica directamente de participar en estos espacios. Yo me sentí en la obligación y en el deber de estar ahí, y era la única persona. (Grupo focal 2, Estudiantes)

Según lo analizado en el testimonio de los estudiantes, hay correspondencia con la crítica hacia la burocratización de los procesos de aseguramiento de la calidad mencionada por directivos y académicos. De igual manera, los estudiantes perciben que estos procesos se desarrollan distanciados de las temáticas de interés para su estamento, dificultando la motivación e interés por participar.

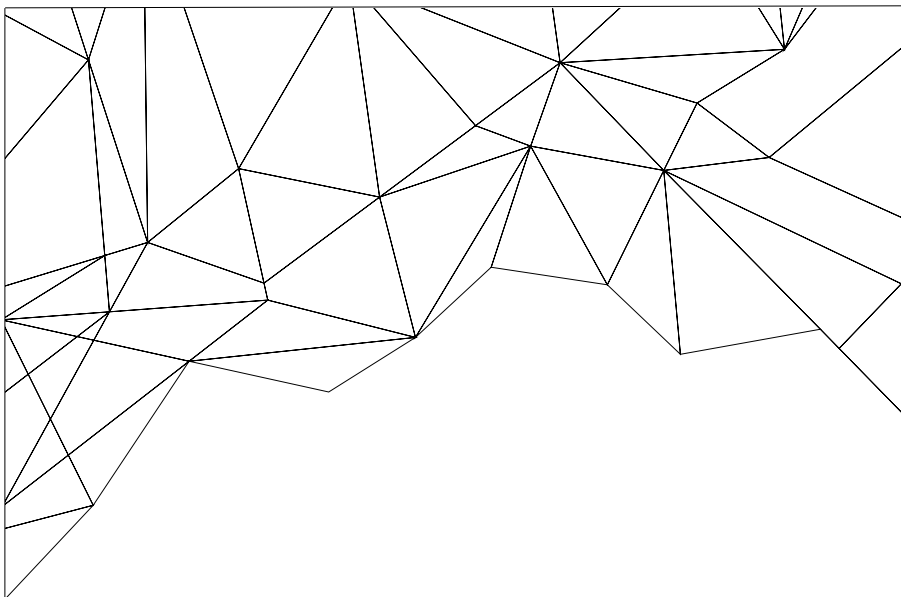
Promoción de una cultura de autorregulación y mejora continua.

Al ser consultados los distintos actores de esta investigación fue posible observar que aún resta una comprensión más acabada respecto de los alcances y mecanismos de sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, a excepción de los profesionales del área entrevistados. En efecto, cuando se consulta sobre la contribución de esos sistemas en promover una cultura de calidad y mejora continua, se hace referencia principalmente al fortalecimiento de estructuras (contratación de profesionales especialistas) y al acompañamiento/apoyo que reciben para realizar sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En esa línea se puede apreciar más bien un enfoque de rendición de cuentas y de responder a las entidades reguladoras (CNA, SES, SUBESUP, MINEDUC) con la intención de no bajar en años de acreditación. No fue posible conocer, a partir de los resultados y testimonio de los entrevistados de ambas instituciones, respecto de cómo sus sistemas internos definen calidad, ni tampoco cuáles serían sus principales propósitos y mecanismos para la mejora de resultados en las áreas de gestión institucional, vinculación con el medio, investigación y docencia, más allá de las acreditaciones de carrera y de tipo institucional.

Nosotros somos una de las carreras que más acreditaciones tiene [...] la dirección de aseguramiento de la calidad nos reportó una mejora sustantiva en la forma cómo afrontar los procesos de acreditación. Eso primero, y segundo, el fondo de fortalecimiento para la formación docente también digamos que generó una cantidad importante de recursos para que esas carreras tuvieran una mejor armonización curricular y por tanto una mejor apuesta en la acreditación. Nosotros tuvimos asesorías con expertos que nos ayudaron a encontrar el modelo para formar profesores de pedagogía. Si tú me dices cuál es la muestra (del desarrollo de una cultura de la calidad) bueno ahí está la muestra, los cinco años. (Entrevista 2, Jefatura de carrera /dirección de escuela)

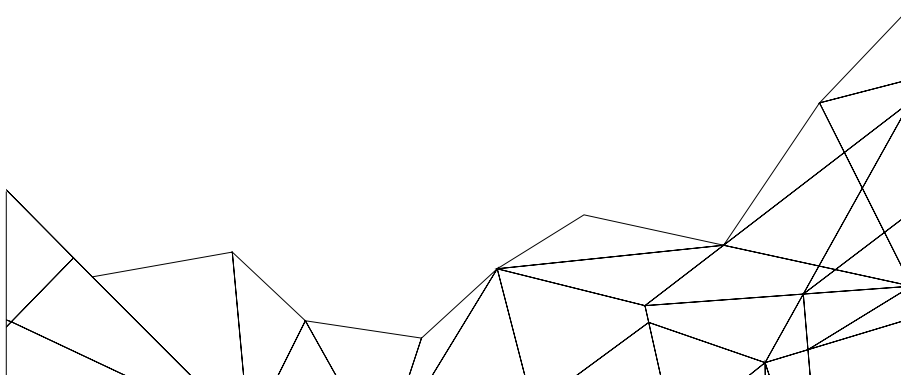
Yo creo que hay una cultura de autoevaluación, una cultura de hacer las cosas bien, de calidad hay todo un discurso. Yo creo que en los Institutos también, en las Escuelas y en los equipos. A ver, cómo lo digo. Fíjate que hay harta burocracia a veces... en el tema anterior sí, en las autoevaluaciones, yo creo que falta recurso humano para poder acompañar a las carreras. (Entrevista 3, Jefatura de carrera /dirección de escuela)

Aparentemente existe incompreensión respecto de los alcances de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y de lo que implica una cultura de mejora continua y de autorregulación, toda vez que dichos conceptos se equiparan con acreditación. De tal modo se pudo constatar, de acuerdo con lo visto en el marco conceptual, que ambas instituciones están centradas en los resultados y en responder al órgano regulador (Pérez & Rodríguez, 2020). De manera adicional se evidencia un gran desafío en virtud de la entrada en vigor de la Ley 21.091 en términos de desplegar y socializar sus Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad e incorporar incentivos efectivos para sus reglamentos de carrera académica.



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES



IV.1. Principales resultados de los procesos de acreditación de las carreras estudiadas

Dentro de los principales hallazgos podemos señalar que los criterios con menor evaluación en ambas instituciones fueron Perfil de Egreso y Plan de Estudios, en sus pasados procesos de acreditación, lo que coincide con la entrada en vigor de la Ley 20.903. En ambas instituciones también se evidenciaron críticas en los dictámenes de acreditación que apuntan a las líneas de práctica, señalando que estas no son tempranas ni integradas al resto del currículum. Sin embargo, se ha observado que en la medida que suben los años de acreditación, estas debilidades estructurales desaparecen —entendidas como deficiencias en coherencia y consistencia— en Perfil de Egreso y Plan de Estudios.

Por otra parte, se ha identificado una serie de criterios que también han sido recurrentemente críticos, pero con un impacto menor en los años de acreditación de las carreras. En esta línea se encuentran los criterios de Condiciones de Operación, Infraestructura, Vinculación con el Medio, Investigación y Capacidad de Autorregulación. En lo referido a Condiciones de Operación e Infraestructura, se observa que los aspectos críticos han sido los referidos a bibliografía, recursos educativos como dotación docente o talleres. Las carreras que se imparten en más de una sede también han sido impactadas con fuerza en los procesos de acreditación, pues las condiciones de implementación de dichos programas han sido disímiles. Respecto de la investigación, también se evidencia ciertas dificultades en las instituciones para relacionar los productos de investigación con la docencia de pregrado favoreciendo los procesos pedagógicos de las carreras. Y finalmente, en relación con la Capacidad de autorregulación de las carreras, el principal desafío se relaciona con la implementación de rediseños curriculares y las dificultades de las instituciones para realizar aquellas innovaciones en los plazos comprometidos.

Las dificultades señaladas pueden ser explicadas por un aspecto relevante y es que, en general, se observa que no hay una definición elaborada respecto de los estándares de calidad para las condiciones de operación en función de los requerimientos del plan de estudios. Las complejidades observadas a lo largo del proceso de análisis documental y de trabajo de campo respecto de las definiciones institucionales y colectivas sobre lo que implica el aseguramiento de la calidad de la formación pedagógica, nos lleva a plantear que es posible evidenciar en ambas instituciones una tendencia hacia la obtención de resultados basados en las autoevaluaciones sólo con fines de acreditación. Esto se pudo constatar principalmente en los casos de las carreras que bajaron sus años de acreditación. Como señalamos previamente, Pérez y Rodríguez (2020) en su caracterización sobre las orientaciones que poseen las instituciones de educación superior, describen a aquellas centradas en los patrones de acreditación externa. En este sentido, los autores reportan que dichas instituciones se encuentran en contextos en los cuales emerge una suerte de igualitarismo u homogeneización, en donde el sistema universitario transita hacia un estándar común, propiciando mecanismos que apuntan a que todas las instituciones deben cumplir en la misma medida los criterios y estándares planteados desde organismos externos.

Las instituciones han realizado diversas acciones para poder resolver los aspectos que han generado mayor grado de complejidad. En este sentido, el análisis documental nos ha permitido evidenciar que estas se concentran en las debilidades, en el Plan de estudios, Perfil de Egreso e Infraestructura. Atendiendo a lo planteado por Pérez y Rodríguez (2020), observamos instancias en las cuales las instituciones parecieran tratar de transitar hacia acciones de carácter prospectivo. En este sentido, en el caso de la Universidad de Los Lagos, evidenciamos la existencia de un volumen considerable de acciones de mejoramiento que apuntan a la implementación de procesos permanentes, pero que van acompañados de numerosas acciones y procesos temporales, cuya prevalencia es mayoritaria. El caso de la Universidad Austral es diferente, pues la implementación de acciones permanentes es mayoritaria. En ambos casos, observamos una tendencia que nos muestra una intención proyectiva, vale decir, las estrategias de mejoramiento parecen apuntar hacia la instalación de acciones que sean permanentes en el tiempo. En el relato de los distintos participantes, hemos podido ob-

servar una tensión entre lo un enfoque proyectivo y uno basado en el cumplimiento de los patrones externos. Las y los distintos actores del sistema nos señalan que las políticas públicas parecen apuntar hacia una homogeneización de los proyectos pedagógicos. Esto impacta en la forma en la cual las carreras y las instituciones abordan sus procesos autoevaluativos, concentrándolos en los resultados por sobre procesos. Hemos identificado que dicho aspecto —que profundizaremos posteriormente— es relevante para las comunidades educativas, quienes tienen una profunda valoración de su rol al interior del territorio en cual están emplazadas. Esta tensión, entre la concreción de resultados favorables por parte del patrón de evaluación externa —que tiende a unificar y homogeneizar criterios a nivel nacional— y los proyectos propios que propone cada institución y programa.

IV.2. Principales estrategias implementadas por las instituciones

Sobre las estrategias implementadas se observan focos diferenciados entre las instituciones analizadas, donde la Universidad de Los Lagos se concentró el 74,6% y en orden descendente, en los criterios de Resultados, Vinculación con el Medio, Perfil de Egreso y Plan de Estudios e Investigación. Por su parte, la Universidad Austral de Chile se concentró en los criterios Plan de Estudios, Resultados, Perfil de Egreso y Vinculación con el Medio que representan el 74,41%.

Se ha constatado que la estrategia de implementación de mecanismos permanentes para mejorar la calidad formativa tiene una alta presencia en la Universidad de Los Lagos (45%) y en la Universidad Austral de Chile (59%), cuyo campo de acción está relacionado mayoritariamente en el Perfil de Egreso de Egreso y Plan de Estudios y Vinculación con el Medio. En este contexto, surge la estructuración de mecanismos para el aseguramiento de la calidad, reflejado en el incipiente establecimiento de Direcciones sobre esta materia en ambas instituciones, las que se alojan a nivel institucional y no en las carreras o facultades. Esto permite que sea la universidad parte íntegra del proceso de acreditación, con lo que se busca el establecimiento de dinámicas institucionales que favorezcan la acreditación de las carreras y, sobre todo, el mejoramiento de la calidad de la formación entregada.

Los resultados muestran un avance progresivo de las carreras y sus claustros en la autonomía y autorregulación respecto del desarrollo de su proceso de autoevaluación y principalmente de la construcción del plan de mejoramiento, en el marco de un proyecto curricular particular. Sin embargo, tanto la vinculación con el medio como la progresión académica son desarrolladas principalmente desde la vía institucional. Esto develaría que la autonomía y autorregulación de las carreras de pedagogía son un componente en desarrollo. Se considera que dicho rasgo se puede apreciar en el carácter de las estrategias de mejora analizadas, que en la mayoría de los casos buscan resolver problemas y observaciones identificadas por CNA, más que proyectar estrategias para potenciar fortalezas y/o propender al establecimiento de una cultura de mejoramiento continuo desde las unidades académicas responsables, bajo una lógica de sistema integrado.

Finalmente, se puede observar que a medida que las carreras tienen mejores resultados en acreditación, manifiestan mayor atención por el Perfil de Egreso y Plan de Estudios, en la evaluación de las competencias, en los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica y en Vinculación con el Medio. Igualmente, que a medida que las carreras aumentan sus años de acreditación, su capacidad autoevaluativa se ve mejorada, ya que son capaces de abordar las problemáticas observadas con una mayor cantidad de estrategias, lo que favorece su solución efectiva.

IV.3. Impacto de la Ley 20.903 y desafíos futuros

En cuanto al impacto de la Ley 20.903, el estudio ha permitido identificar su influencia en los discursos, relatos y experiencias de los miembros de ambas comunidades universitarias, que darían cuenta más bien de resultados que exhibirían avances interesantes y también desafíos para ambas instituciones. Algunos de esos desafíos, tal vez puedan ser extrapolables para las regiones más extremas del país, considerando el carácter centralista del Estado chileno para generar políticas públicas que les cuesta considerar las particularidades territoriales de las regiones del país, cuestión que será abordada con detalle más adelante.

La incorporación de la Ley 20.903 y su aplicación ha tenido un conjunto de efectos en las universidades analizadas. En el caso de la Universidad de Los Lagos, ha evidenciado: i) en cuanto a la Evaluación Nacional Diagnóstica, los resultados obtenidos están bajo la media nacional, lo que evidencia un conjunto de situaciones a abordar estructuralmente; y ii) respecto de la admisión, ha implicado, por una parte, el riesgo de baja en la cantidad de postulantes y de estudiantes efectivamente matriculados. Por otra parte, la existencia de dos programas de continuidad de estudios desde el nivel técnico a pedagogía (prosecución de estudios), que debieron ser reestructurados y que están en proceso de ser acreditados como condicionante para seguir siendo impartidos, puesto que no se ajustaban a los requisitos del Art. 27° bis y sexies Ley 20.903. Por su parte, en el caso de la Universidad Austral de Chile, ha implicado: i) fortalecer la línea de prácticas, introduciendo prácticas tempranas y progresivas, lo que ha sido incorporado como una innovación curricular para responder a la normativa vigente; y ii) ha develado la falta de un estudio efectivo sobre la dedicación presencial y autónoma de los estudiantes para la cuantificación en términos del Sistema de Créditos Transferibles - cuantificación estandarizada de la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje- (CRUCH, 2007) en relación a dominios pedagógicos y disciplinares. En efecto, se puede observar una tensión en el currículo que se expresa en la cantidad de peso que podría tener un área y otra en el plan de estudios, como también de la implementación de la formación integral sello de las instituciones que deja poco espacio para que las carreras piensen y propongan líneas curriculares más originales y/o responder a las necesidades situadas de los medios en donde se encuentran insertas.

De manera transversal, en el estudio se reconoce que existe una contribución de la Ley 20.903 al mejoramiento de la calidad de las pedagogías en el país, producto del establecimiento de un conjunto de criterios mínimos que establecen la base formativa del futuro profesorado en Chile. Estos criterios mínimos, que están en el aumento del puntaje de ingreso y en el mejoramiento del itinerario formativo, se han traducido en un aumento en la valoración social de las pedagogías y del profesorado. De igual manera, se considera que la Ley clarificó estándares de calidad en la formación del profesorado esperado por el Estado, lo que permite la posibilidad de generar proyectos curriculares acordes con la política pública de educación.

Si bien el establecimiento de un aumento en el puntaje de ingreso a las pedagogías es bien valorado curricularmente, es una medida que desconoce las desigualdades regionales en materia de calidad y equidad en educación. En este contexto, el aumento en el puntaje de egreso en la PSU o la evaluación que la reemplace no considera las condiciones de precariedad que muchos de los futuros estudiantes de pedagogía experimentan en su recorrido escolar, el que muchas veces evidencia un bajo nivel de cobertura curricular, lo que desemboca en bajos resultados en las evaluaciones de ingreso a la universidad. Esta es una situación que muchas veces es reforzada por los niveles de vulnerabilidad que presentan muchas regiones del país. Entonces, aumentar los requisitos de ingreso a las pedagogías, puede conllevar incluso el cierre de dichas carreras por la baja matrícula en diversas regiones, particularmente de zona norte y sur austral.

La situación antes descrita deja en evidencia la desconexión de la Ley 20.903 respecto de la realidad social, cultural y educativa de las territorialidades en que se insertan las universidades regionales, especialmente las universidades participantes de este estudio, como consecuencia de una política pública concebida desde la centralidad del Estado, donde se asume que la realidad nacional es única y estándar en función del centro político del país. Este hecho implica, además, el avance hacia la homogenización de los procesos de formación de profesores, donde las universidades, con el propósito de cumplir con los criterios de acreditación, van perdiendo la identidad en sus procesos formativos. Como señalan los participantes, producto del carácter de la acreditación, las carreras cada vez menos construyen proyectos curriculares innovadores y que respondan a la particularidad del contexto en que se desarrollan y en el cual ejercerán como profesores sus estudiantes.

En el contexto del estudio, la estandarización de la formación de profesores evoca la proyección del proyecto colonial que históricamente ha desarrollado el Estado, al no considerar las particularidades sociales, culturales y educativas de los pueblos indígenas (Muñoz, 2021). De esta manera, uno de los hallazgos del estudio es la necesidad de incorporar componentes de la educación intercultural en los itinerarios formativos, para contar con profesores que cuenten con las habilidades necesarias para diseñar procesos educativos pertinentes y contextuales a su escenario educativo.

IV.4. Aprendizajes de ambas instituciones y las contribuciones de sus respectivos sistemas internos de aseguramiento de la calidad

Sobre los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad de las instituciones estudiadas, se pudo constatar la existencia de políticas y estructuras especializadas para desarrollar procesos de autoevaluación con fines de acreditación de carreras de pregrado, programas de postgrado y a nivel institucional. Dichas políticas y estructuras tienen un poco más de quince años y surgen como respuesta a la Ley 20.129 de 2006, que busca implementar en el sistema de educación superior chileno, procesos de acreditación como mecanismos para ir avanzando en calidad en un sector que tenía un crecimiento expansivo desde la década de los ochenta. Es necesario indicar que, en el caso de la Universidad de Los Lagos, su Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad data de 2010 y ha pasado por tres actualizaciones, la última de 2019 con la finalidad de responder a los desafíos de la Ley 21.091. Por su parte, la Universidad Austral de Chile, en el marco de un proyecto financiado por el MINEDUC, se encuentra actualizando su política de calidad y estableciendo su Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, también para responder al mismo desafío.

Como parte de los aprendizajes de las instituciones estudiadas se puede apreciar una valoración del aseguramiento de la calidad, que se expresa en el fortalecimiento de sus estructuras a través de mayor dotación y calificación de su personal profesional. Esa valoración también fue constatada en los distintas entrevistas y grupos focales realizados. Refieren los participantes del estudio, que pudieron observar un mayor acompañamiento que les permite afrontar de mejor forma los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, puesto que tales procesos son extensos, demandantes y muy técnicos, cuestión que es percibida como una sobre- burocratización, cuestión que será analizada más adelante.

También destacan la existencia de apoyos profesionales para la implementación de innovaciones curriculares. Se considera un avance que se vincule a estos procesos como parte de uno de los principales mecanismos para asegurar calidad en el proceso formativo. Sin embargo, ese aprendizaje de las comunidades académicas se relaciona con los resultados de sus procesos de acreditación, particularmente por las observaciones de la CNA, por tanto, ha sido asumido como un aspecto

estratégico por parte de las carreras y supera la visión de que un proceso de autoevaluación tiene como objetivo fundamental entregar un informe con sus formularios y anexos, cuestión que, como se señaló antes, es identificada como una sobrecarga importante de trabajo.

En la línea de los esfuerzos que debe realizar el cuerpo de académicos de ambas instituciones, señalan que no existen incentivos relevantes en sus reglamentos de calificación, para retribuir esta función de aseguramiento de la calidad. También indican que las acciones para perfeccionamiento en materia de calidad son más bien incipientes y son aprendidas al vivir un proceso de autoevaluación con fines de acreditación. Llama la atención que entrevistados de manera transversal aluden a que existiría una asimetría en los incentivos para la función de aseguramiento de la calidad y de vinculación con el medio versus lo que sucede con la investigación disciplinaria, y sus diversos incentivos para generar publicaciones indexadas y adjudicarse proyectos con financiamiento externo. En sus respuestas se traslucen dudas acerca de si esa investigación impacta en mejorar la calidad de los procesos formativos de estudiantes.

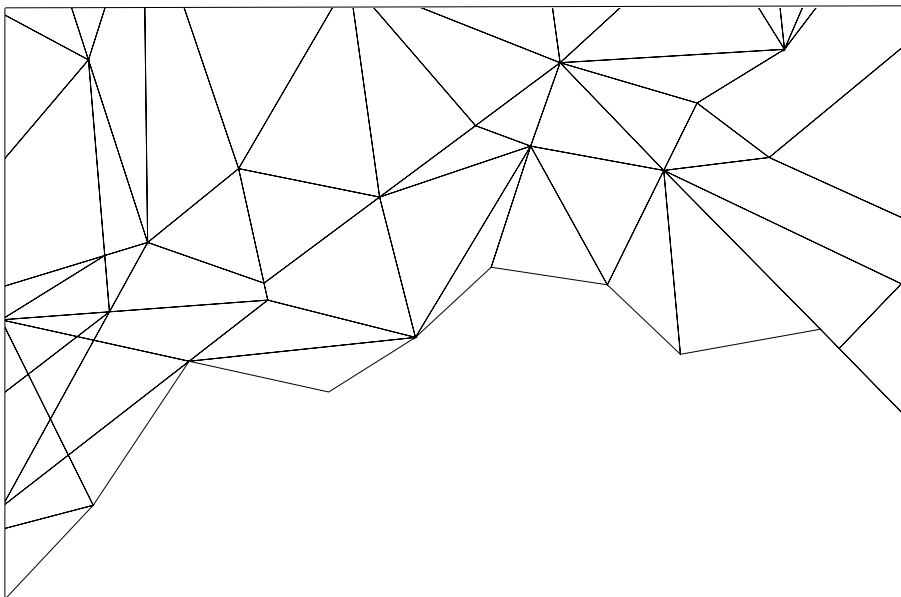
Es interesante mencionar que la denominada categoría sobre burocratización no estaba prevista como un variable que tuviera alguna relevancia en los supuestos de esta investigación, sin desconocer y compartir la opinión de los esfuerzos que conlleva realizar un proceso de autoevaluación. Pero emerge como un aspecto que pareciera ser, plantea dos cuestiones. La primera, que es indicado como algo que dificultaría que el cuerpo académico pueda concentrarse en reflexionar e implementar mejoras sustantivas en sus proyectos formativos, dada la energía que consumiría responder a diversos informes, formularios, e indicadores. En efecto, señalan estar conscientes de que la Ley 20.903 ha sido un avance como política pública para el desarrollo del país, pero por otra parte también señalan que su aplicación busca homogenizar la Formación Inicial Docente, sin responder ni tener presente las particularidades de los territorios, cuestión que asumen como un tema pendiente en su rol de académicos ya que esos proyectos formativos están dejando temas relevantes para el país y para las regiones en donde se encuentran presentes, particularmente en parte importante de la zona sur austral: temas como la interculturalidad, la insularidad, la inclusión, la ruralidad, entre otros. Esa tensión pareciera instalar un desafío para el sistema nacional de aseguramiento de la calidad, puesto que uno y

otro lado (el Estado y la academia), no se hacen cargo de ese desafío en la Formación Inicial Docente para responder con un concepto más integral de calidad, con un sello identitario y no sólo de estandarización. La segunda cuestión, es sobre cómo surge esta categoría, puesto que cuando los participantes son consultados sobre los principales mecanismos de sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, hacen alusión al acompañamiento técnico de los profesionales analistas y no hubo indicio de conocimiento de otros mecanismos, objetivos, principios o instancias para promover la mejora continua, y por sobre todo, que en su visión lo único relevante sería la acreditación, lo cual supone un desafío mayor en la instalación de cultura interna de mejora continua y autorregulación.

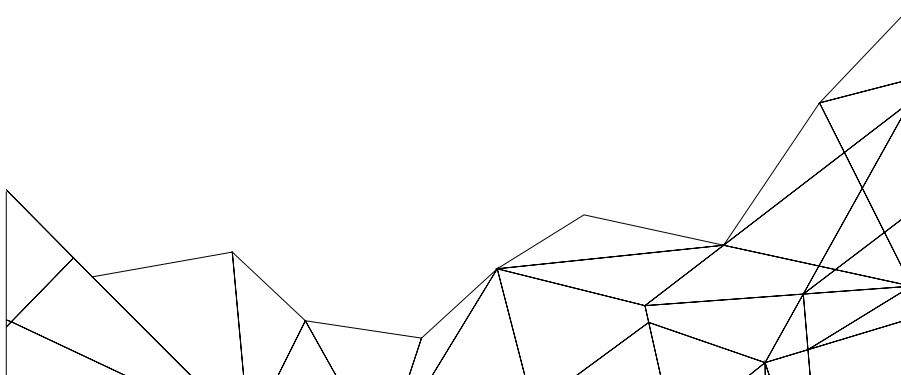
Otro aspecto que se consideró de interés en el marco de este trabajo fue el conocer el nivel de participación y opinión de estudiantes. En tal sentido se pudo constatar opiniones contrapuestas entre académicos y estudiantes, en ambas instituciones. Mientras que los primeros destacaban que existe una serie de instancias para la participación de estudiantes y que están formalizadas como por ejemplo en los Comités de Autoevaluación de la Carreras, procesos de elaboración de Planes Estratégicos e incluso se hacía alusión a su participación en organismos colegiados superiores, lo que en su opinión sería una muestra de esa activa participación. Sin embargo, y teniendo como foco los procesos de aseguramiento de la calidad, estudiantes refieren que esa participación sería más bien simbólica y no vinculante. En efecto, en el caso de su participación en procesos de autoevaluación con fines de acreditación estudiantes de ambas instituciones señalan que cuesta que participen en un proceso que no entienden tanto (autoevaluación) y que demanda bastante trabajo. Con todo, los estudiantes entrevistados que habían participado de esos procesos señalaban que, habiendo asumido el compromiso de participar al momento de tomar decisiones para compromisos de mejora, su opinión no era tan gravitante cuando se exponían problemas como, por ejemplo, en materia de calidad docente o en equipamiento para la docencia. Incluso indicaban que, en materia de Plan de Estudios, ya habían evaluado como insuficiente su sistema de prácticas, antes de pasar por proceso de acreditación. Se debe mencionar que no se pudo observar, ni en la revisión de las políticas institucionales, ni en las entrevistas, que exista una vinculación entre el nivel de satisfacción de estudiantes y sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, lo cual supondría un desafío por asumir.

Es posible concluir que existe una falta de conocimiento respecto de los alcances sobre los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y de lo que implica una cultura de mejora continua y de autorregulación. Se puede mencionar que, para el cuerpo docente, acreditación y aseguramiento interno de la calidad serían términos equivalentes. Se considera interesante vincular este hallazgo con lo encontrado en la revisión de los acuerdos de acreditación, cuando era posible observar que carreras con mayores años de acreditación presentaban mayores capacidades de autorregulación y una marcada preocupación por atacar problemas de calidad de forma integral (con distintas estrategias) y trabajando en equipo. También se considera un hallazgo de interés el hecho que, en ambas instituciones, una categorizada en el tramo de excelencia y la otra en avanzada, presenten el desafío que sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad no sean mayormente conocidos por la comunidad académica entrevistada y que solamente sean comprendidos como algo vinculado principalmente a procesos de acreditación. Tal vez es posible inferir, que dicha situación puede también estar presente en la mayoría de las instituciones de educación superior, cuestión que podría constituirse en un campo para explorar con investigaciones futuras.

Finalmente se pueden inferir dos desafíos relevantes, pese a que en ambas instituciones es posible constatar acciones relevantes para actualizar y generar instancias para fortalecer sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad. El primero es que, dado el desconocimiento sobre sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, se deben desplegar esfuerzos importantes en materia de socialización, formación y reconocimiento en el mundo académico, considerando la entrada en vigencia de la obligatoriedad de acreditar el componente de aseguramiento de la calidad. El segundo, y tal vez el más importante, respecto de cómo las instituciones estudiadas puedan avanzar hacia un enfoque que supere la acreditación como principal mecanismo de calidad. Si los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad tuvieran la capacidad de transformarse en promotores de la capacidad de la autorregulación y mejora continua de forma sustantiva, para que las instituciones de educación superior puedan pensar en proyectos académicos situados territorialmente y que respondan a sus particularidades, potenciando estratégicamente su vinculación con el medio con la sociedad regional, podrían seguir contribuyendo de manera importante y pertinente al desarrollo de las regiones en donde se encuentran insertas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Acquah, E. y Commins, N. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463, disponible en: <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.787593>
- Aghasaleh, R. (2018). Oppressive Curriculum: Sexist, Racist, Classist, and Homophobic Practice of Dress Codes in Schooling. *Springer Science+Business Media*, 2, 94-108, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12111-018-9397-5>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, v. 44. disponible en la red: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Arias P. & Villarroel T. (2019) Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de desarrollo profesional docente, Estudio Acción Educar, disponible en: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/12/Radiograf%C3%ADa-a-las-carreras-de-Pedagog%C3%ADa-y-propuestas-para-maximizar-el-impacto-de-la-Ley-de-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>
- Armijo M. (2011) Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Publicación de las Naciones Unidas, ISSN:1680-886X. Disponible en: http://bibliotecadigital.seplan.planjamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/504/06%20Planificacion%20y%20indicadores_ILPES.pdf?sequence=1
- Astin A. (1990) Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assessment Forum, Assessment 1990: Accreditation and Renewal. Washington, D.C: AAHE. En L. González y O. Espinoza: Calidad en Educación Superior, Chile. (2008) Calidad de la Educación Superior: Concepto y Modelos. Revista N° 28 del 2008. Consejo Nacional de Educación Chile (CNED).
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis Management*, 27(4), 793-818.

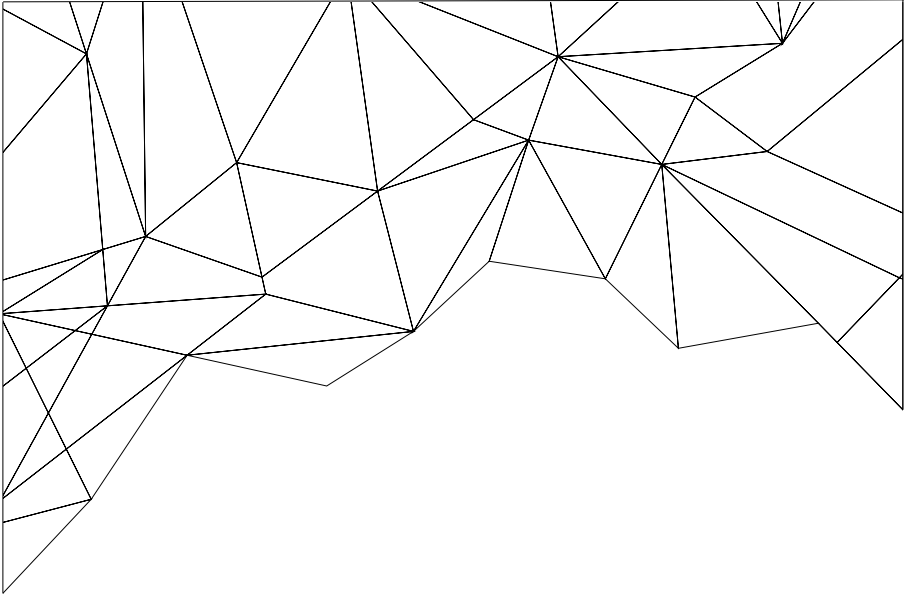
- Cabrera, N. (2018), Más allá de la acreditación: gestión interna de la calidad. Una perspectiva institucional. Ponencia presentada al Seminario internacional de CINDA “Educación Superior para el Siglo XXI: Diversidad, Calidad y Mejoramiento”. Santiago de Chile 8 y 9 de enero.
- Causey, V., Thomas, C. y Armento, B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45 , disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)
- CNA (2015). Resolución Exenta 009, Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. 03 de agosto de 2015. Disponible en <http://bcn.cl/2tbnn>
- Comet, N. (2017). *Sistemas de gestión interna de la calidad*. Material didáctico de la Universidad de Catalunya para el Máster de Evaluación y Gestión de la Calidad de la Educación Superior. Barcelona.
- Conicyt (2013). Establece principios y normas obligatorias para investigadores de proyectos CONICYT (Resolución exenta 157).24 de enero de 2013. Disponible en https://www.conicyt.cl/wp-content/blogs.dir/28/files/2013/05/157-13-REX_declaraci%C3%B3n-de-Singapur.pdf
- Crosby, P. B. (1986) Running Things. The Art of Making Things Happen. Milwaukee: American Society for Quality Control. En L. González y O. Espinoza: Calidad en Educación Superior, Chile. (2008) *Calidad de la Educación Superior: Concepto y Modelos*. Revista N° 28. Consejo Nacional de Educación Chile(CNED).
- CRUCH (2007). *Guía práctica para la instalación del SCT-Chile*. Documento digital. Consejo de Rectores de Universidades Chilenas - MECE-SUP. Disponible en http://sct-chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/1.Guia_Practica_SCT_Chile.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M.& Varela-Ruiz, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, en *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.
- Domínguez, M; M. Bascopé; L. Meckes & E. San Martín, (2012) ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía Básica con más años de acreditación?, en *Estudios Públicos*. N° 128, primavera 2012, pp.1-59.
- Espinoza, O.; González, L. E.; Poblete A., et al. (1994) *Manual de Autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: CINDA.

- Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Etchegaray, M. y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estud. pedagóg. [online]*. 2015, vol.41, n.2, pp.233-254. ISSN 0718-0705, disponible en la red: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Friese, S. (2013). *Qualitative Data Analysis using Atlas. ti*. SAGE Publications Ltd.
- Goldhaber, D. & Brewer, D. (1997): Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. J. Fowler (ed.), *Developments in school finance* (pp.197-210). Washington, D.C.: Diane Publishing Company.
- Gordon, R., Kane, T. & Steiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Guix, O. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo?. En Revista de *Calidad Asistencial*. Enero-Febrero 2008 - V: 23- N: 1, Pg: 26-30
- Hanushek, E. & Rivkin, F. (2006). Teacher quality. In E. Hanushek & F. Rivkin (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 2) (pp. 1052-1075). Amsterdam: Elsevier.
- Harvey, L. & Green, D. (1993) Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp.9-34.
- Harvey, L. (1997) External quality monitoring in marketplace. *Tertiary Education and Management*, 1, pp.25-35.
- Ingvarson, L.; J. Schwille; G. Rowley; M. Tatto; S. Senk & R. Peck, (2011) *National Policies and Regulatory Arrangements for the Mathematics Preparation of Future Teachers in Sixteen Countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Izar, J., & González, J. (2004). *Las 7 herramientas básicas de la Calidad*. San Luis de Potosí: Editorial Universitaria Potosina.

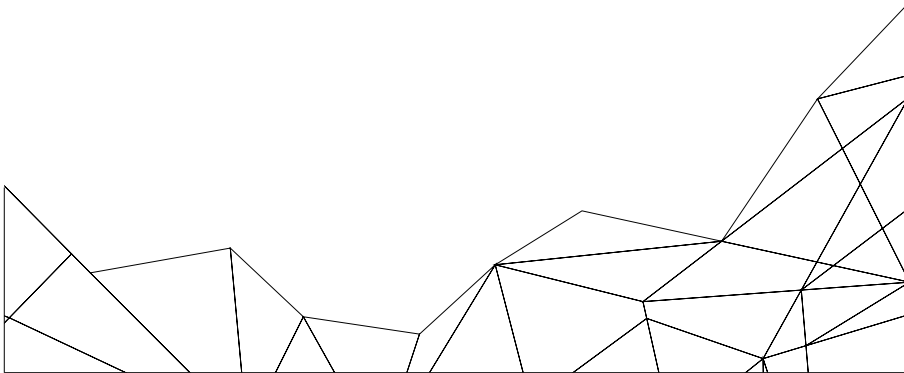
- Jones, M. (2018). "They Give Teachers a Hard Time": Symbolic Violence and Intersections of Race and Class in Interpretations of Teacher-student Relations. *Sociological Perspectives*, 61 (2), 257-275. disponible en la red: <https://doi.org/10.1177/0731121418756044>
- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Labraña, Julio, & Mariñez, César. (2021). ¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Evolución de los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 120-137. Epub 21 de abril de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.861>
- Ley 20.129 (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile. 23 de octubre de 2006. Disponible en <http://bcn.cl/2jvs7>
- Ley 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación de Chile. 01 de abril de 2016. Disponible en <http://bcn.cl/2f72c>
- McCaffrey, D., Lockwood, J., Koretz, D., Louis, T., & Hamilton, L. (2004). Models for value added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29, 67-101. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3701307>
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Retrieved October 9, 2007 Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Molina, G. & Letelier, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)*, (522), 171-188.
- Müller, D. & Funnell, P. (1992) Exploring Learners Perceptions of Quality. *Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education*, Universidad de York.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26 (3),237-257.
- OCDE (2017) Education in Chile, Reviews of National Policies for Education, Paris, Francia, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Pérez, A. & Rodríguez, A. (2020). Tipología de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Identidad Bolivariana*, 4(2), 94-102.
- Perelló, S. (2009) *Metodología de la Investigación Social*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Peters, T. & Waterman, R. (1982) *In Search of Excellence: Lessons from Americas. Best Run Companies*. New York: Harper and Row.
- Polanco, D. & Corvalán, D. (2015) Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad, *Revista Calidad en la educación* versión On-line ISSN 0718-4565 *Calidad en la educación* no.43 Santiago dic./2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Quivy, R.& Campenhoudt, L. (2007) *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, vol. 73 (2),417-458.
- Rivero R. & Hurtado C. (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* no.43 Santiago dic. 2015, disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2),247-252.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Ganga-Contreras, F. (2019). Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación universitaria*, 12(6), 127-140. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>

- Ruffinelli, A. (2013) La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes, *Calidad en la educación* no.39 Santiago dic. 2013, disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- SIES (2019), base de datos, informe matricula de pregrado. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- Silva, B., J.; Bernal, E.; Hernández, C., & Sánchez, S. (2013). *Informe de aplicación de la metodología para identificar y sistematizar modelos de aseguramiento interno en Colombia. Operativo de recolección, procesamiento y análisis de la información*. Bogotá, D. C.: MEN, y ConsorcioACE.
- Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., Nunes da Silva, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. En *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Tatto, M. (2018) *Factores críticos, acreditación y estrategias de aseguramiento de la calidad en Formación Inicial Docente: evidencia empírica, promesas y desafío, presentación en seminario internacional organizado por CNA-Chile*, disponible en: https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Ponencia-Maraia-Teresa-Tatto_FID.pdf
- Unesco (2018), *Objetivos de desarrollo sostenible en Educación (ODS4)*. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Wells, P. J. (2014). The DNA of a converging diversity. *Regional approaches to quality assurance in higher education*. Disponible en: <http://www.chea.org/>
- 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°3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)*. Disponible en: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



ANEXOS



Anexo 1

RESULTADOS ANÁLISIS DE LOS ACUERDOS DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Debilidades observadas en las dimensiones y criterios de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras

Tabla 1
Frecuencia de debilidades observadas en las dimensiones de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras (criterios nuevos)

DIMENSIÓN	UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE			
	Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa (2)	Pedagogía en Educación Básica con Menciones (4)	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (4)	Pedagogía en Matemáticas (5)
Propósitos e Institucionalidad de la Carrera	7	4	8	1
Condiciones de Operación	3	2	3	6
Resultados y Capacidad de Autorregulación	2		3	
TOTAL	12	6	14	6

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 2

Frecuencia de debilidades observadas en los criterios de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras (criterios nuevos).

Criterios	Pedagogía en Comunica- ción en Len- gua Inglesa (2)	Pedagogía en Educación Básica con Menciones (4)	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (4)	Pedagogía en Mate- máticas (5)
Propósitos	1			
Integridad				
Perfil de egreso	1	2	2	
Plan de estudios	3		4	1
Vinculación con el medio	1	2	2	
Organización y administración			1	
Personal docente	1			
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	2		2
Participación y bienestar estu- diantil				2
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente			2	1
Efectividad y resultados del proceso forma- tivo	1		2	
Autorregulación y mejoramiento continuo	1		1	
TOTAL	12	6	14	6

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 3

Frecuencia de debilidades observadas en las dimensiones de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras (criterios antiguos)

Dimensión	Pedagogía en Educación Diferencial (4)	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (6)
Perfil de Egreso y Resultados	7	4
Condiciones de Operación	1	
Capacidad de Autorregulación	3	1
TOTAL	11	5

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Fortalezas observadas en las dimensiones y criterios de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras

Criterios nuevos

Tabla 4

Frecuencia de fortalezas observadas en las dimensiones de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras (criterios nuevos)

	Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa (2)	Pedagogía en Educación Básica con Menciones (4)	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (4)	Pedagogía en Matemáticas (5)
Propósitos e Institucionalidad de la Carrera	11	10	7	9
Condiciones de Operación	10	10	9	7
Resultados y Capacidad de Autorregulación	2	6	3	6
TOTAL	23	26	19	22

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 5
Frecuencia de fortalezas observadas en las dimensiones de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras (criterios antiguos)

Dimensión	Pedagogía en Educación Diferencial (4)	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (6)
Perfil de Egreso y Resultados	11	14
Condiciones de Operación	6	10
Capacidad de Autorregulación	3	10
TOTAL	20	34

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

DESAFÍOS DE LA ENTRADA EN VIGENCIA DE LA LEY 20.903.

Debilidades observadas en las dimensiones, criterios y subcriterios de autoevaluación según carreras

Tabla 6
Frecuencia de debilidades: dimensiones y subcriterios que observan impacto por la Ley 20.903 según dimensiones (criterios nuevos)

Criterio	Pedagogía en Comunica- ción en Len- gua Inglesa	Pedagogía en Educación Básica con Menciones	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Pedago- gía en Matemá- ticas	
Plan de Estudios (i)	El plan de estudios identifica las áreas de formación, ge- neral, disciplinar, profesional y com- plementaria.		1		
	El Plan de Estu- dios considera actividades teóri- cas y prácticas de manera consistente e integrada.	1	2		
TOTAL GENERAL		1	0	3	0

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Comparación por sedes

• Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje (extractos)

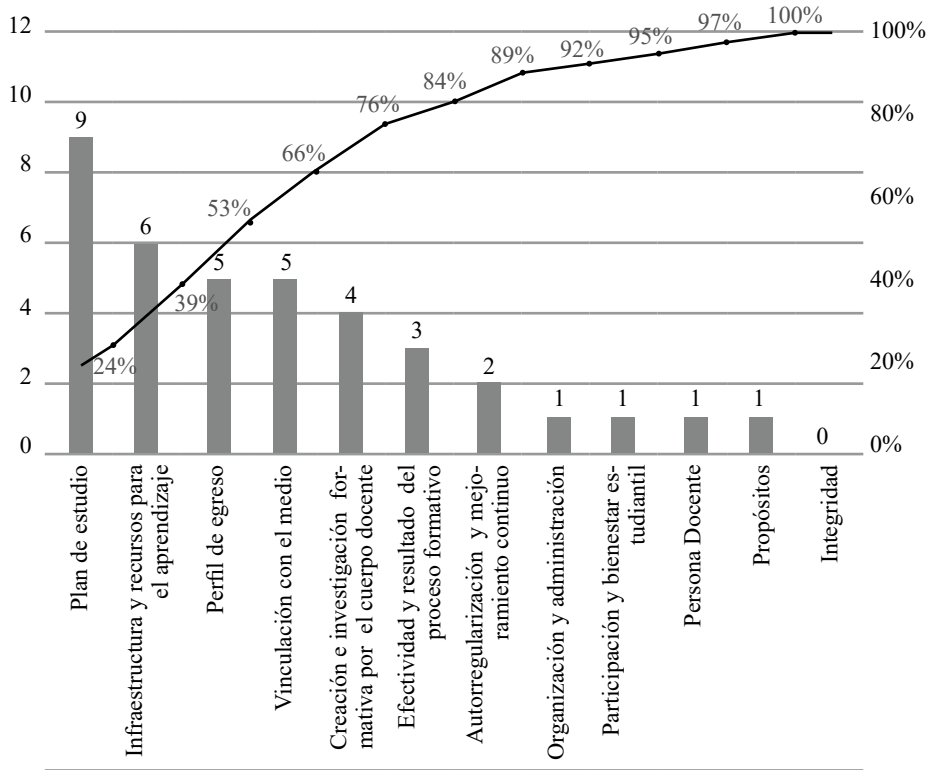
Subcriterio 8.a.: “Ambas localizaciones cuentan con espacios físicos, pero hay diferencias entre ellas; la sede Puerto Montt esta ha sido recientemente ampliada y renovada, pero el campus Patagonia posee un espacio ajustado para albergar las actividades propias de la biblioteca.” (P.E.B.).

Subcriterio 8.d.: “La sede Patagonia no dispone aún de accesibilidad universal, pero se encuentra planificada.” (P.E.B.).

Diagrama de Pareto

El análisis de Pareto permite determinar los criterios en el que se acumula la mayor frecuencia (80%) de debilidades detectadas en los acuerdos de acreditación analizados. Este análisis tiene un carácter complementario y se utilizó para detectar aquellas debilidades que presentan un alto número de frecuencias, pero no han sido abordadas en los apartados anteriores. Se destaca que los criterios que concentran la mayor cantidad de debilidades corresponden a Plan de Estudios e Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje; lo anterior se ilustra en las siguientes figura y tabla:

Gráfico 1. Diagrama de Pareto



Fuente: Elaboración propia

Tabla 7
Debilidades según criterios: frecuencias simples, porcentajes simples y acumulados

Criterio	Frecuencias-Debilidad	%	% Acumulado
Plan de estudios (i)	9	24%	24%
Infraestructura y recursos para el aprendizaje (ii)	6	16%	39%
Perfil de egreso (i)	5	13%	53%
Vinculación con el medio (i)	5	13%	66%
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente (ii)	4	11%	76%
Efectividad y resultados del proceso formativo (iii)	3	8%	84%

Continúa

Criterio	Frecuencias- Debilidad	%	% Acumulado
Autorregulación y mejoramiento continuo (iii)	2	5%	89%
Organización y administración (ii)	1	3%	92%
Participación y bienestar estudiantil (ii)	1	3%	95%
Personal docente (ii)	1	3%	97%
Propósitos (i)	1	3%	100%
Integridad (i)	0	0%	100%
Total	38	100%	100%

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Análisis de Frecuencia de Fortalezas

Tabla 8

Fortalezas según criterios: frecuencias simples

Criterio	Frecuencias
Personal docente (ii)	13
Perfil de egreso (i)	12
Efectividad y resultados del proceso formativo (iii)	11
Organización y administración (ii)	10
Integridad (i)	10
Plan de estudios (i)	6
Infraestructura y recursos para el aprendizaje (ii)	6
Autorregulación y mejoramiento continuo (iii)	6
Propósitos (i)	6
Participación y bienestar estudiantil (ii)	5
Vinculación con el medio (i)	3
Creación e investigación formativa por el cuerpo docente (ii)	2
Total	90

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Anexo 2

RESULTADOS ANÁLISIS DE LOS ACUERDOS DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Debilidades observadas en las dimensiones y criterios de autoevaluación según años de acreditación obtenidos por las carreras

DEBILIDADES POR DIMENSIÓN

Tabla 1
Frecuencia de Debilidades: años de acreditación por dimensiones (criterios 2016)

Dimensión	Pedagogía En Educación Media En Artes Con Menciones En Música O Artes Visuales (2 Años)	Educación Parvularia (3 Años)	Pedagogía En Educación En Lengua Castellana Y Comunicaciones (4 Años)	Pedagogía En Educación Media En Educación Física (4 Años)	Educación Diferencial Con Especialidad En Problemas De Aprendizaje (4 Años)	Pedagogía En Educación Media En Historia Y Geografía (5 Años)	Total General
Propósitos e institucionalidad de la carrera	7	2	1	1	2		13
Condiciones de operación	4	4		2	1		11
Resultados y capacidad de autorregulación	1	3	2	3	2	2	13
Total general	12	9	3	6	5	2	37

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

DEBILIDADES POR CRITERIO

Tabla 2
Frecuencia de debilidades: años de acreditación por criterios (criterios 2016)

Criterio	Pedagogía En Educación Media En Artes Con Menciones En Música O Artes Visuales (2 Años)	Educación Parvularia (3 Años)	Pedagogía En Educación En Lengua Castellana Y Comunicaciones (4 Años)	Pedagogía En Educación Media En Educación Física (4 Años)	Educación Diferencial Con Especialidad En Problemas De Aprendizaje (4 Años)	Pedagogía En Educación Media En Historia Y Geografía (5 Años)	Total General
Efectividad Y Resultados Del Proceso Formativo	1	2	1	2		1	7
Autorregulación Y Mejoramiento Continuo		1	1	1	2	1	6
Infraestructura Y Recursos Para El Aprendizaje	1	2		1			4
Plan De Estudios	3	1					4
Vinculación Con El Medio	1		1	1	1		4
Creación E Investigación Formativa Por El Cuerpo Docente	1	1			1		3
Perfil De Egreso	2				1		3
Participación Y Bienestar Estudiantil	1	1					2
Personal Docente	1			1			2
Integridad	1						1
Propósito		1					1
Total General	12	9	3	6	5	2	37

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

DEBILIDADES POR DIMENSIÓN Y CRITERIOS (CRITERIOS ANTIGUOS)

Tabla 3

Frecuencia de Debilidades: años de acreditación por dimensiones (criterios antiguos)

Años De Acreditación	Dimensión	Pedagogía En Educación Media En Inglés Y Traducción	Pedagogía En Educación Media En Matemática Y Computación	Total General
4	Condiciones De Operación	2	1	3
	Perfil De Egreso Y Resultados	4	2	6
Total General		6	3	9

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 4

Frecuencia de Debilidadespor criterio (criterios antiguos)

Dimensión	Pedagogía En Educación Media En Inglés Y Traducción	Pedagogía En Educación Media En Matemática Y Computación	Total General
Efectividad Del Proceso De Enseñanza	1		1
Estructura Curricular	1	1	2
Estructura Organizacional, Administrativa Y Financiera		1	1
Infraestructura, Apoyo Técnico Y Recursos Para La Enseñanza	1		1
Perfil De Egreso		1	1
Recursos Humanos	1		1
Resultados Del Proceso Formativo	1		1
Vinculación Con El Medio	1		1
Total General	6	3	9

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 5
Frecuencia de Fortalezas: años de acreditación por dimensión (criterios 2016)

Dimensión	Total general
Pedagogía En Educación Media En Historia Y Geografía (5 Años)	79
Educación Diferencial Con Especialidad En Problemas De Aprendizaje (4 Años)	16
Pedagogía En Educación Media En Educación Física (4 Años)	10
Pedagogía En Educación En Lengua Castellana Y Comunicaciones (4 Años)	10
Educación Parvularia (3 Años)	5
Pedagogía En Educación Media En Artes Con Menciones En Música O Artes Visuales (2 Años)	25
Propósitos E Institucionalidad De La Carrera	166
Condiciones De Operación	16
Resultados Y Capacidad De Autorregulación	12
Total General	4
Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.	

Tabla 5
Frecuencia de Fortalezas: años de acreditación por criterio (criterios 2016)

Criterio	Pedagogía En Educación Media En Historia Y Geografía (5 Años)	Educación Diferencial Con Especialidad En Problemas De Aprendizaje (4 Años)	Pedagogía En Educación Media En Educación Física (4 Años)	Pedagogía En Educación En Lengua Castellana Y Comunicaciones (4 Años)	Educación Parvularia (3 Años)	Pedagogía En Educación Media En Artes Con Menciones En Música O Artes Visuales (2 Años)	Total general
Plan De Estudios	5	2	7	3	3	3	23
Organización Y Administración	3	3	3	3	3	3	18
Perfil De Egreso	3	3	2	3	4	2	17
Vinculación Con El Medio	4	3	1	4	3	1	16
Efectividad Y Resultados Del Proceso Formativo	2	3	2	4	2	2	15
Participación Y Bienestar Estudiantil	3	3	2	3	2	2	15
Integridad	2	1	4	3	2	2	14
Personal Docente	3	2	3	2	2	2	14
Autoregulación Y Mejoramiento Continuo	2	2	2	3		1	10
Propósito	2	1	2	2	1	1	9
Creación E Investigación Formativa Por El Cuerpo Docente	3		2	2	1		8
Infraestructura Y Recursos Para El Aprendizaje	2	2	2	1			7
Total General	34	25	32	33	23	19	166
Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.							

FORTALEZAS POR DIMENSIÓN Y CRITERIOS (CRITERIO ANTIGUOS)

Tabla 7
Frecuencia de Fortalezas por dimensión y criterios (criterios antiguos)

Dimensión	Pedagogía En Educación Media En Inglés Y Traducción	Pedagogía En Educación Media En Matemática Y Computación	Total General
Capacidad De Autorregulación	4	4	8
Condiciones De Operación	4	2	6
Perfil De Egreso Y Resultados	9	7	16
Total General	17	13	30
Efectividad Del Proceso De Enseñanza	2	3	5
Estructura Curricular	2		2
Estructura Organizacional, Administrativa Y Financiera	2		2
Infraestructura, Apoyo Técnico Y Recursos Para La Enseñanza	1	1	2
Integridad	1	2	3
Perfil De Egreso	2		2
Procesos De Auto Evaluación	2	1	3
Propósitos	1	1	2
Recursos Humanos	1	1	2
Resultados Del Proceso Formativo	1	2	3
Vinculación Con El Medio	2	2	4
Total General	17	13	30

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Al observar las tablas anteriores, se destaca que las fortalezas se concentran en la dimensión de Perfil de Egreso y Resultados, en los criterios de Vinculación con el Medio, Resultados del Proceso Formativo, Integridad, Estructura curricular y Perfil de Egreso.

DESAFÍOS DE LA ENTRADA EN VIGENCIA DE LA Ley 20.903.

Debilidades observadas en las dimensiones, criterios y sub-criterios de autoevaluación según carreras

Tabla 8

Criterio y Subcriterio relacionados a la Ley 20.903

CRITERIO	ID	SUBCRITERIO
Plan de Estudios	4b	Plan de Estudios identifica las áreas de formación, general, disciplinar, profesional y complementaria.
	4c	Objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación.
	4d	El Plan de Estudios considera actividades teóricas y prácticas de manera consistente e integrada.
	4e	Se considera el desarrollo de competencias transversales o genéricas.
	4g	Se incluyen actividades formativas que promueven el comportamiento ético, responsabilidad social e individual, ciudadanía, democracia, inclusión, diversidad, derechos humanos y medio ambiente.
	4j	Políticas y mecanismo para evaluar periódicamente el plan de estudios.
Vinculación con el Medio	5d	la carrera otorga facilidades para el conocimiento mutuo entre sus estudiantes y eventuales fuentes laborales.
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	11a	mecanismos de admisión explícitos y de público conocimiento.
	11b	condiciones de ingreso de los estudiantes, provee actividades de nivelación.
	11c	la carrera cuenta con políticas y mecanismos para fortalecer los hábitos y técnicas de estudios, intervenir con estrategias de apoyo y desvincular a estudiantes de acuerdo con reglamentación vigente.
Autorregulación y mejoramiento continuo	12e	pruebas nacionales o normas genéricas son una referencia para la carrera en su proceso de autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Tabla 9
Frecuencia de debilidades por dimensiones, criterios y subcriterios que observan impacto por la Ley 20.903

Dimensión	Criterio	Subcriterio	Total general
Propósitos e institucionalidad de la carrera	Plan de estudios	El plan de estudios considera actividades teóricas y prácticas de manera consistente e integrada.	1
		Objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación.	2
		Pruebas nacionales o normas genéricas son una referencia para la carrera en su proceso de autoevaluación.	2
		Objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación.	1
Resultados y capacidad de autorregulación	Autorregulación y mejoramiento continuo	Pruebas nacionales o normas genéricas son una referencia para la carrera en su proceso de autoevaluación.	2
		Objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación.	1
	Efectividad y resultados del proceso formativo	Mecanismos de admisión explícitos y de público conocimiento.	2
		Objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación.	1
Total General			7
Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.			

Comparación sedes

La Universidad de los Lagos cuenta con 2 carreras impartidas en más de una sede, Educación Parvularia (Osorno y Chiloé) y Pedagogía en Educación Media en Educación Física (Osorno y Puerto Montt). Las principales diferencias detectadas para el caso de Ed. Parvularia recaen en los criterios de Infraestructura, con especial énfasis en la disparidad de espacios como de recursos de enseñanza y aprendizaje; a su vez para Ed. Física esta solo es detectada en los mecanismos de análisis sistemáticos de sus indicadores de progresión académica. Estas debilidades se detallan a continuación con los extractos de los Acuerdos de acreditación:

Educación Parvularia:

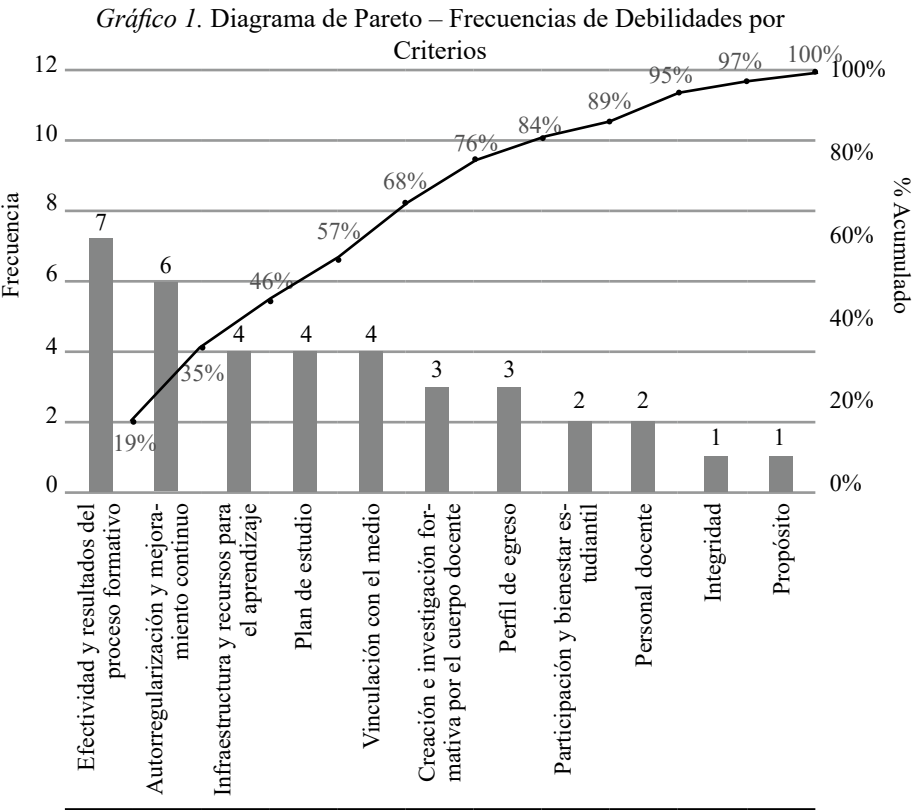
- **Participación y Bienestar Estudiantil:** Se cuenta también con servicios de asistencia social y actividades extraprogramáticas. Sin embargo, la cobertura de estos beneficios no es igual en ambas sedes.
- **Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje:** La Carrera cuenta, en Osorno, con suficientes títulos y ejemplares, para satisfacer la demanda estudiantil, aunque no están actualizados. También cuenta con una colección digital que incluye base de datos, plataforma de libros y revistas digitales. La sede Chiloé cuenta con poca dotación de ejemplares de la especialidad. Los que la Carrera relata están en proceso de compra al momento del proceso de evaluación externa.
- **Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje:** La Carrera presenta diferencias en infraestructura y en recursos para el aprendizaje entre las sedes. La sede Chiloé no cuenta con una sala de estudios adecuada para la cantidad de estudiantes, posee un comedor pequeño y carece de condiciones de acceso universal.

Pedagogía en Educación Media en Educación Física:

- Efectividad y resultados del proceso formativo Las tasas de retención al primer año de la Carrera no son similares entre las sedes, por ejemplo, para la cohorte 2016 de un 93,5% en Osorno y un 71,4% en Puerto Montt. Las tasas de titulación oportuna oscilan entre el 25%y el 50% y no se observa una tendencia a mejorar estos resultados.

Diagramas de Pareto

Debilidades



Fuente: Elaboración propia

Tabla 10
Frecuencias de Debilidades según Criterios

Criterio	Frecuencias- Debilidad	%	% Acumulado
Efectividad Y Resultados Del Proceso Formativo	7	19%	19%
Autorregulación Y Mejoramiento Con- tinuo	6	16%	35%
Infraestructura Y Recursos Para El Aprendizaje	4	11%	46%
Plan De Estudios	4	11%	57%
Vinculación Con El Medio	4	11%	68%
Creación E Investigación Formativa Por El Cuerpo Docente	3	8%	76%
Perfil De Egreso	3	8%	84%
Participación Y Bienestar Estudiantil	2	5%	89%
Personal Docente	2	5%	95%
Integridad	1	3%	97%
Propósitos	1	3%	100%
Total	37	100%	
Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.			

Al profundizar cuales de los aspectos de acreditación evaluados concentran el 80% de las debilidades, se pueden identificar tres subcriterios, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 11
Resumen debilidades comunes presentes en más de 3 carreras

Criterio	Subcriterio	Frecuencia	Carreras
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	11f: La carrera realiza un análisis sistemático de las causas de deserción, retención, progresión, asignatura críticas y tiempos de titulación.	4 Carreras presentan debilidad en este aspecto	• Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía (5 años CNED N°129/2020). • Pedagogía en Educación Media en Educación Física (4 años CNA N°406). • Pedagogía en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años CNED N°096/2020). • Pedagogía en Educación Media en Artes con Menciones en Música o Artes Visuales (2 años, CNA N°398).
Vinculación con el Medio	5e: La unidad promueve la vinculación de docentes y estudiantes con ideas, información y trabajos de profesionales y agentes o expertos externos a la institución	3 Carreras presentan debilidad en este aspecto	• Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años CNA N°606). • Pedagogía en Educación en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años CNED N°096/2020). • Pedagogía en Educación Media en Artes con Menciones en Música o Artes Visuales (2 años, CNA N°398).
Creación e Investigación Formativa por el Cuerpo Docente	10a: La unidad que imparte la carrera promueve, incentiva, gestiona y verifica que sus docentes generen trabajos/estudios conducentes a mejorar la docencia.	3 Carreras presentan debilidad en este aspecto	• Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años CNA N°606). • Educación Parvularia (3 años CNA N°445). • Pedagogía en Educación Media en Artes con Menciones en Música o Artes Visuales (2 años, CNA N°398).

Fuente: Elaboración propia, en base a los acuerdos de acreditación.

Anexo 3

ANÁLISIS DE LOS PLANES DE MEJORA DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Identificación de estrategias implementadas por Dimensión y Criterio según años de acreditación

Respecto a las estrategias implementadas de acuerdo con la Dimensión de Autoevaluación establecida por la Comisión Nacional de Acreditación, se puede observar que la mayor concentración de estrategias implementadas en los planes de mejora se encuentra en la Dimensión 1: Propósitos e Institucionalidad de la Carrera con un 48%, seguida por la Dimensión 3: con un 26,4% de las estrategias y por último la Dimensión 2: Condiciones de Operación con un 25,4%.

Tabla 1
Distribución de Estrategias por Dimensión

Dimensión	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Propósitos e Institucionalidad de la Carrera	60	48,0%
Condiciones de Operación	32	25,6%
Resultados y Capacidad de Autorregulación	33	26,4%
Total	125	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias y porcentajes de acciones de mejora según criterios de autoevaluación

En cuanto al análisis para los criterios, se puede obtener que los criterios de Efectividad y Resultados del Proceso Formativo, Vinculación con el Medio, Plan de Estudios, Perfil de Egreso, Creación e Investigación del Cuerpo Docente e Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje, concentran el 82,4% de las estrategias.

Cabe aclarar que en la tabla se presenta el caso de criterios unificados (Perfil de Egreso y Plan de Estudio), el cual corresponde a las carreras de Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje; Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones; en donde identificaban debilidades y desafíos a superar con las mismas acciones estratégicas para ambos criterios, sin hacer la distinción (esta situación es presentada para las demás tablas en donde se aborde el análisis para dichas carreras que están acreditadas por 4 años).

Tabla 2
Distribución de Estrategias por Criterio

Dimensión	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	29	23,20%
Vinculación con el Medio	26	20,80%
Plan de Estudios	12	9,60%
Creación e investigación del cuerpo docente	10	8,00%
Infraestructura y Recursos para el aprendizaje	9	7,20%
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	9	7,20%
Perfil de Egreso	8	6,40%
Personal Docente	7	5,60%
Autorregulación y mejoramiento continuo	4	3,20%
Integridad	4	3,20%
Organización y Administración	4	3,20%
Participación y bienestar estudiantil	2	1,60%
Propósito	1	0,80%
Total	125	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias de tipos de acciones de mejora según sistematicidad de las propuestas

De acuerdo con lo explicado en el marco metodológico, se proponen como categorías de análisis a tres tipos de acciones de mejora:

- Acciones temporales.

- Implementación de procesos temporales.
- Implementación de procesos permanentes.

De esta categorización se obtiene que, para el total de acciones (125), 56 de ellas pertenecen a acciones con una implementación de procesos permanentes, 20 corresponden a la implementación de procesos temporales y 49 a acciones temporales.

Tabla 3
Distribución de Estrategias por Categoría de Acción

Criterio	Tipos de acciones de mejora según su permanencia		
	Implementación de procesos permanentes	Implementación de procesos temporales	Acciones temporales
Propósito			1
Integridad		1	3
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	8	1	
Perfil de Egreso	1	2	5
Plan de Estudios	2	2	8
Vinculación con el Medio	17	6	3
Organización y Administración	1	1	2
Personal Docente	1	3	3
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	3		6
Participación y Bienestar Estudiantil			2
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	4	2	4
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	16	2	11
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	3		1
Total	56	20	49

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias de tipos de acciones de mejora según su nivel de desarrollo

Al analizar las estrategias en una categoría de desarrollo (Incipiente, Evaluación o Sistematizada), se puede observar que la mayor concentración (49%) recae en procedimientos o acciones de carácter sistematizada, los cuales corresponden a acciones que reforzarán o complementarán los procedimientos estratégicos ya implementadas por la carrera o unidad.

Por otro lado, el 30% de las acciones estratégicas plasmadas en los planes de mejora corresponde a un desarrollo incipiente, al ser la primera vez que se proponen para solventar alguna debilidad particular y que se pueda convertir en un proceso de carácter sistemático en el tiempo. Ejemplo de ello son la construcción e implementación de un plan anual de VCM, introducir una nueva política, normativa regulatoria o de mecanismos de apoyo, tanto para el proceso formativo de los estudiantes como para el quehacer de la carrera.

Por último, el 21% de las acciones es categorizado en aspectos de Evaluación, es decir, que corresponde a acciones relacionadas a “diagnósticos de estudios o consultas actores claves por medio de encuestas”, con el propósito de conocer la efectividad de ciertos aspectos relacionados al proceso formativo o de la implementación de nuevos proyectos relacionados a formación continua.

Tabla 4
Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo

Tipo de acciones de mejoras según su grado de desarrollo	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Evaluación	26	21%
Incipiente	38	30%
Sistematizada	61	49%
Total	126	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Estrategias de mejora según años de acreditación y criterios

Carrera Acreditada por 2 años: Pedagogía en Educación Media en Artes Mención Artes Visuales y Música.

Tabla 5

Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 2 años

Tipo de acciones de mejoras según su grado de desarrollo	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	5	22,73%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	3	13,64%
Perfil de Egreso	3	13,64%
Vinculación con el Medio	3	13,64%
Integridad	2	9,09%
Personal Docente	2	9,09%
Plan de Estudios	2	9,09%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	1	4,55%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	4,55%
Total	22	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carrera Acreditada por 3 años: Educación Parvularia.

Tabla 6

Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 3 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Personal Docente	3	23,08%
Plan de Estudios	3	23,08%
Integridad	2	15,38%
Perfil de Egreso	2	15,38%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	1	7,69%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	7,69%
Vinculación con el Medio	1	7,69%
Total	13	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carrera Acreditada por 4 años: Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje, Pedagogía en Educación Media en Educación Física y Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones, Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación y Pedagogía en Educación Media en Inglés.

Tabla 7

Distribución de Estrategias de las Carreras Acreditadas por 4 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	14	22,95%
Vinculación con el Medio	11	18,03%
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	7	11,48%
Plan de Estudios	7	11,48%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	4	6,56%
Creación e investigación del Cuerpo Docente	4	6,56%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	4	6,56%
Organización y Administración	4	6,56%
Perfil de Egreso	3	4,92%
Personal Docente	2	3,28%
Propósitos	1	1,64%
Total	61	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carrera Acreditada por 5 años: Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía.

Tabla 8

Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 5 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Vinculación con el Medio	11	37,93%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	10	34,48%
Creación e Investigación del Cuerpo Docente	4	13,79%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	2	6,90%
Perfil de Egreso y Plan de Estudios	2	6,90%
Total	29	100,00%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Tabla 9
Distribución de las Estrategias de la Carreras Acreditadas

Criterio	Total general									
	Pedagogía en Historia y Geografía (5 años)	Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones (4 años)	Pedagogía en Educación Media en Educación Física (4 años)	Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje (4 años)	Pedagogía en Matemática y Computación (4 años)	Pedagogía en Educación Media en Inglés (4 años)	Educación Parvularia (3 años)	Pedagogía en Educación Media en Artes Mención Artes Visuales y Música (2 años)		
Propósito	1				1				1	1
Integridad							2	2		4
Perfil de Egreso						3	2	3		8
Perfil de Egreso y Plan de Estudio			3	2						9
Plan de Estudios			2		1	4	3	4	1	12
Vinculación con el Medio			3	4		1	1	1		26
Organización y Administración					1				1	4
Personal Docente			2		2		3			7
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje			3		1	2				9
Participación y Bienestar Estudiantil			1				1			2
Creación e Investigación del Cuerpo Docente			1	2			1			10
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo			5	2	3	3				29
Autorregulación y Mejoramiento Continuo									3	4
Total			22	12	6	13	13		16	125
Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.										

Capacidad autoevaluativa de la carrera para identificar debilidades y su relación con la Ley 20.903

Carrera acreditada por 2 años: Pedagogía en Educación Media en Artes Mención Artes Visuales o Música.

- Es necesario mejorar el indicador de titulación oportuna.
- Fortalecer el seguimiento a titulados para contar con su opinión con respecto al Plan de Estudios de la Carrera.

Debilidades en el acuerdo de acreditación:

- Con respecto a la participación de los estudiantes de la Carrera en la Evaluación Nacional Diagnóstica los resultados 2016 y 2017 se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, aspecto que ha sido abordado con distintos planes remediales, sin que estos hayan tenido un impacto positivo en los resultados.

Carrera acreditada por 3 años: Educación Parvularia.

- Se deberá analizar el impacto de las exigencias establecidas en la Ley 20.903 (Sistema de Desarrollo Profesional Docente) antes de iniciar el nuevo proceso de admisión de la carrera en la sede de Chiloé.

Debilidades en el acuerdo de acreditación:

- La admisión a la Carrera, en su vía regular, se realiza conforme a los procedimientos del Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores. Los estudiantes son seleccionados sobre la base de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), notas de enseñanza media y ranking. A su vez, la Carrera cuenta con una vía de ingreso especial de continuidad de estudios para titulados de la Carrera de Técnico Nivel Superior en Educación Parvularia del Instituto Tecnológico Regional de la Universidad de Los Lagos. Corresponde a la vía de ingreso más numerosa de la Carrera en la sede Osorno, alcanzando el 42% para 2017, el 62% para 2016, y el 52% para 2015. Respecto de esta modalidad, no se justifican ni los criterios de convalidación de las

asignaturas ni el cumplimiento de las competencias esperadas en el perfil de egreso.

- Los programas de las asignaturas cuentan con una estructura en común, de acuerdo con los lineamientos institucionales. Sin embargo, no todos los programas entregan la información de manera completa en cuanto a la descripción, contenidos, bibliografía y resultados de aprendizajes.

Carrera acreditada por 4 años: Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones; Pedagogía en Educación Media en Inglés; Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación; y Pedagogía en Educación Media en Educación Física.

- Es necesario mejorar el indicador de titulación oportuna.
- Es necesario mejorar los resultados de la Carrera en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente.
- Implementar acciones remediales para fortalecer los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).
- Establecer un sistema de ayudantías para nivelación para estudiantes de primer año en Plan vigente. Incorporar nivelación en Plan de Estudios rediseñado.
- Instalar un sistema de autorregulación permanente.
- Seguir aplicando el Plan de Titulación Oportuna.
- Mejorar la coordinación con los profesores guías de los procesos de titulación

Debilidades en el acuerdo de acreditación:

- Con respecto a la participación de los estudiantes de la Carrera, en la Evaluación Nacional Diagnóstica los resultados 2016 y 2017 se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, aspecto que ha sido abordado con distintos planes remediales, sin que estos hayan tenido un impacto positivo en los resultados.

- La presencia simultánea de características propias de un programa regular y de características propias de un programa de prosecución de estudios, impiden verificar adecuadamente el cumplimiento de los requisitos establecidos para cada programa en forma separada. Respecto a la modalidad de prosecución de estudios, el reconocimiento de aprendizajes previos no se encuentra suficientemente fundado, y no se observa una adaptación a un perfil de ingreso distinto, más allá del mencionado reconocimiento de aprendizajes previos.

Carrera acreditada por 5 años: Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía.

- Implementar acciones remediales para fortalecer los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).
- Mejorar el indicador de retención al primer año.

Debilidades en el acuerdo de acreditación:

- La Carrera realiza procesos de diagnóstico inicial de sus estudiantes y establece estrategias de acompañamiento y nivelación en base a los resultados. Del mismo modo, los estudiantes de la Carrera participan en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Los resultados 2017 y 2018 se encuentran descendidos respecto al nivel nacional, pero la Carrera ya diseñó un plan de mejora orientado a subsanar las áreas descendidas.

Anexo 4

ANÁLISIS DE LOS PLANES DE MEJORA DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Identificación de estrategias implementadas por Dimensión y Criterio según años de acreditación

Al analizar las estrategias implementadas según dimensiones de autoevaluación de acuerdo a los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación, se obtiene que una mayor proporción de las estrategias de mejora propuestas en los planes de mejora corresponden a la Dimensión 1: Propósitos e Institucionalidad de la Carrera (53,49%), seguida de la Dimensión 3: Autorregulación y Mejoramiento Continuo (24,42%), mientras que la Dimensión 2: Condiciones de Operación, concentra la menor cantidad de estrategias (22,09%), lo cual se constata en la siguiente tabla:

Tabla 1
Distribución de Estrategias por Dimensión

Dimensión	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Propósitos e Institucionalidad de la Carrera	46	53,49%
Condiciones de Operación	19	22,09%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	21	24,42%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias y porcentaje de acciones de mejora según criterios de autoevaluación

El análisis de las estrategias implementadas según criterios de autoevaluación obtiene que, para un total de 12 criterios de autoevaluación, 11 de ellos cuentan con estrategias definidas en sus planes de mejora, y solo 1 correspondiente al criterio Propósitos, sin contar con acciones de mejora en los planes de ninguna de las carreras analizadas. Los

criterios que abordan más de la mitad del total de las acciones de mejora propuestas en los planes analizados corresponden a Plan de Estudios con un 25,68% del total (22), seguido del criterio Efectividad y Resultado del Proceso Formativo con 22,09% (19) y Perfil de Egreso (13,95% correspondiente a 12 casos).

Los criterios que cuentan con una menor propuesta de estrategias de mejora corresponden a Vinculación con el Medio con un 12,79% (11) del total de acciones, Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje con 8,14% (7), Creación e Investigación por el Cuerpo Docente un 5,81% (5), Personal Docente un 4,65% (4), Autorregulación y Mejoramiento Continuo un 2,33% (2), Organización y Administración un 2,33% (2), Participación y Bienestar Estudiantil un 1,16% (1) e Integridad un 1,16% (1).

Tabla 2
Distribución de Estrategias por Criterio

Criterios	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	22	25,58%
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo	19	22,09%
Perfil de Egreso	12	13,95%
Vinculación con el Medio	11	12,79%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	7	8,14%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	5	5,81%
Personal Docente	4	4,65%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	2	2,33%
Organización y Administración	2	2,33%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	1,16%
Integridad	1	1,16%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias de tipos de acciones de mejora según sistematicidad de las propuestas

Para analizar las acciones de mejora según su sistematicidad se definieron tres categorías a saber:

- Acciones temporales
- Implementación de procesos temporales
- Implementación de procesos permanentes

De esta categorización se obtiene que, para el total de 86 acciones, 51 de ellas obedecen a implementación de procesos permanentes (58,62%), 20 a implementación de procesos temporales (22,99%) y 15 a acciones temporales (18,39%).

Tabla 3
Distribución de Estrategias por Categoría de Acción

Criterios de autoevaluación	Tipos de acciones de mejora según permanencia		
	Implementación de procesos permanentes	Implementación de procesos temporales	Acciones temporales
Propósitos			
Integridad			1
Perfil de Egreso	6	5	1
Plan de Estudios	15	12	2
Vinculación con el Medio	6	1	2
Organización			2
Personal Docente	3		1
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	1	4
Participación y Bienestar Estudiantil	1		
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente			2
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	17	1	
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	2		
Total	51	20	15

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Frecuencias de tipos de acciones de mejora según su nivel de desarrollo

Tabla 4
Distribución de estrategias según su nivel de desarrollo

Tipo de acciones de mejoras según su grado de desarrollo	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Evaluación	1	1,16%
Incipiente	54	62,79%
Sistematizada	31	36,05%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Estrategias de mejora según años de acreditación y criterios

Carrera acreditada por 2 años, **Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa.**

Tabla 5
Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 2 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	5	41,66%
Perfil de Egreso	4	33,33%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	1	8,33%
Organización	1	8,33%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	8,33%
Total	12	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carreras acreditadas por 4 años: **Pedagogía en Educación Básica con Menciones, Pedagogía en Educación Diferencial con Mención y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.**

Tabla 6

Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 4 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Plan de Estudios	12	25,53%
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	8	17,02%
Vinculación con el Medio	6	12,76%
Perfil de Egreso	5	10,63%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	5	10,63%
Personal Docente	4	8,51%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	4	8,51%
Integridad	1	2,12%
Organización y Administración	1	2,12%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1	2,12%
Total	47	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carrera acreditada por 5 años: **Pedagogía en Matemáticas,**

Tabla 7

Distribución de Estrategias de las Carreras Acreditadas por 5 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcentaje
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo	9	52,94%
Vinculación con el Medio	5	29,41%
Perfil de Egreso	2	11,76%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	1	5,88%
Total	17	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Carrera acreditada por 6 años: **Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.**

Tabla 8
Distribución de Estrategias de la Carrera Acreditada por 6 años

Criterio	Frecuencia (estrategias)	Porcen- taje
Plan de Estudios	7	37,50%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	6,25%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1	6,25%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1	6,25%
Total	17	100,00%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Tabla 9
Distribución de las Estrategias de la Carreras Acreditadas

Criterios de Autoevaluación	Total general					
	Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (6)	Pedagogía en Matemáticas (5)	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (4)	Pedagogía en Educación Diferencial con Mención (4)	Pedagogía en Educación Básica con Menciones (4)	Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa (2)
Plan de Estudios	7	7	4	7	1	5
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo		9	4	3	1	1
Perfil de Egreso		2	4		1	4
Vinculación con el Medio		5		4	2	
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	1				5	1
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente		1	1	1	2	
Personal Docente					4	
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	1			1		
Organización y Administración			1			1
Participación y Bienestar Estudiantil	1					
Integridad					1	
Total	10	17	14	16	17	12

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Estrategias implementadas para subsanar el tipo de debilidad

Como se ha expuesto en apartados anteriores, las estrategias de mejora se caracterizan en su mayoría por ser desarrollos incipientes (primera implementación) o en estado de consolidación, aun cuando se proyecten con el tiempo como mecanismos permanentes y sistemáticos.

En cuanto al análisis por criterios, las principales estrategias de subsanación de debilidades se concentran en el criterio Plan de Estudios y se relacionan con la implementación de mallas curriculares innovadas. Un aspecto que destaca por la frecuencia de su aparición en este punto es la necesidad de fortalecer la participación del entorno relevante en la elaboración del plan de estudios, focalizando sus esfuerzos en el trabajo con egresados, empleadores y establecimientos de educación.

Otro grupo de estrategias con una alta frecuencia de aparición, se relaciona con el criterio Efectividad y Resultado del Proceso Formativo, y guarda relación con la implementación o revisión de los procedimientos de apoyo al estudiante, tanto en sus niveles iniciales como en el acompañamiento académico a lo largo de su proceso formativo. Estas estrategias se proponen en unidades con un diagnóstico de alto indicador de tiempo de titulación y bajas tasas de egreso. Relacionado a lo anterior, también se proponen estrategias orientadas a realizar seguimiento del cumplimiento de los aprendizajes y del perfil de egreso, con especial foco en las evaluaciones iniciales de estudiantes de nuevo ingreso.

En su evaluación general se comprueba que las acciones guardan relación con las debilidades detectadas, incluso tomando en consideración las ya mencionadas diferencias metodológicas en la elaboración de los planes, según las cuales existirían dos planteamientos:

- El establecimiento de una estrategia de mejora en respuesta a una debilidad específica detectada.
- El establecimiento de una estrategia de mejora en respuesta a una síntesis diagnóstica de debilidad, que establecería una estrategia de mejora integral compuesta por acciones que tributan a subsanar ámbitos pertenecientes a distintos criterios y aspectos CNA.

Integración de Observaciones CNA al Plan de Mejora

A continuación, se da cuenta de la capacidad autoevaluativa de las carreras en su proceso de autoevaluación a través de la identificación de debilidades, y si estas se relacionan con las observaciones detectadas como una debilidad en los acuerdos de acreditación.

Las carreras de pedagogía identifican 36 debilidades a subsanar en sus planes de mejora, considerando la metodología de síntesis de debilidades que utilizan algunas carreras. Tenemos en consecuencia que el 47,22% de las debilidades abordadas en el plan de mejora son coincidentes con las debilidades señaladas en los acuerdos de acreditación, lo que corresponde a 17 abordadas del total.

Asimismo, al identificar las debilidades de los acuerdos de acreditación que no fueron detectadas en los procesos de autoevaluación, tenemos 15 no abordadas de las descritas. Estas son, según años de acreditación y criterios:

Carrera con 2 años de acreditación (Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa):

- **Plan de Estudios:** Insuficiencia de prácticas tempranas y progresivas, las dificultades en la definición de la carga académica, la falta de pruebas estandarizadas que determinen el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes y falta de material bibliográfico del área de lingüística aplicada.

Carreras con 4 años de acreditación (Pedagogía en Educación Básica con Menciones, Pedagogía en Educación Diferencial con Mención y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales):

- **Perfil de egreso:** Insuficiente socialización del perfil de egreso, falta de mecanismos para realizar seguimiento al cumplimiento del perfil de egreso, inexistencia de mecanismos formales para retroalimentar el perfil de acuerdo con las necesidades del medio externo.
- **Plan de Estudios:** Falta de prácticas tempranas y progresivas, definición de la carga académica y, en el caso de la carrera Pe-

dagogía en Historia y Ciencias Sociales, falta de desarrollo en las áreas pedagógica-disciplinar, geografía y educación cívica.

- **Vinculación con el Medio :** Falta de planificación de las actividades de VcM, falta de mecanismos de medición del impacto de las actividades y la insuficiencia de actividades que promuevan el conocimiento del campo laboral.

Carreras con 5 años de acreditación (**Pedagogía en Matemáticas**):

- **Infraestructura y recursos para el Aprendizaje:** Falta de salas de estudio para estudiantes e insuficiente material bibliográfico para el área de la didáctica.

Carrera con 6 años de acreditación (**Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación**):

- No se observa debilidades advertidas que no estuvieran cubiertas en el plan de mejoras.

Capacidad autoevaluativa de la carrera para identificar debilidades y su relación con la Ley 20.903

A modo general, las carreras han identificado algunos aspectos de las exigencias de la Ley 20.903, no obstante, en otros casos no se han cumplido algunas de las orientaciones de la Ley. A continuación, se detallan, según años de acreditación, los aspectos de la Ley incluidos en los planes de mejora, y aquellos que no se incluyen y son detectados en el Acuerdo de Acreditación respectivo:

Carrera con 2 años de acreditación (**Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa**):

- Estrategias propuestas para cumplir con las orientaciones de la Ley 20.903 en el plan de mejora de la carrera:

- Fortalecer la cobertura de los estándares pedagógicos y disciplinarios en el plan de estudios.
- Disminuir los tiempos de titulación e incrementar las tasas de titulación mediante la intensificación del seguimiento de los cursos de seminario.
- Debilidades identificadas en informe de pares relativas a la Ley 20.903 y que no son abordadas en el plan de mejora:
o Fortalecer la línea de prácticas, introduciendo prácticas tempranas y progresivas.

Carreras con 4 años de acreditación (Pedagogía en Educación Básica con Menciones, Pedagogía en Educación Diferencial con Mención y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales):

- Estrategias propuestas para cumplir con las orientaciones de la Ley 20.903 en el plan de mejora de las carreras:
- Fortalecer la articulación del bachillerato con la formación disciplinar y pedagógica.
- Realizar seguimiento a los egresados de la carrera para la realización de ajustes curriculares.
- Diagnóstico del resultado del proceso formativo.
- Mejorar los mecanismos de apoyo a la progresión de estudiantes.
- Disminuir los tiempos de titulación y aumentar la tasa de titulación mediante la intensificación del seguimiento a estudiantes en etapas finales del plan de estudios
- Sistematizar procesos remediales.
- Seguimiento adecuación del sistema de admisión de acuerdo con estándares de la Ley 20.903.
- Elaboración de planes de acción en base a pruebas iniciales diagnósticas.
- Establecimiento de un plan de seguimiento de las orientaciones de la Ley 20.903.

- Debilidades identificadas en informe de pares relativas a la Ley 20.903 y que no son abordadas en el plan de mejora:
- No existe evidencia, en el caso del plan de estudios antiguo, de acciones diseñadas por la carrera para suplir la falta de prácticas tempranas en la malla curricular.
- La línea de prácticas se considera temprana pero discontinua en el itinerario formativo, con un vacío entre el tercer y el séptimo semestre.
- Falta de estudio efectivo de dedicación presencial y autónoma de los estudiantes para la cuantificación en términos del Sistema de Créditos Transferible.

Carrera con 5 años de acreditación (Pedagogía en Matemáticas):

- Estrategias propuestas para cumplir con orientaciones de la Ley 20.903 en el plan de mejora de la carrera:
- Mejorar los índices de postulación y matrícula mediante (i) elaborar un plan de difusión con actividades presenciales, (ii) visitar establecimientos educacionales, (iii) realizar actividades en la universidad con estudiantes interesados en la carrera y (iv) mantener contacto permanente con los postulantes interesados en la carrera.
- Mejorar los índices de aprobación de asignaturas a través de (i) análisis de condiciones de ingreso de los estudiantes, (ii) elaboración y aplicación de prueba de diagnóstico de primer año, y (iii) realizar actividades de nivelación.
- Debilidades identificadas en informe de pares relativas a la Ley 20.903 y que no son abordadas en el plan de mejora:
- El acuerdo de acreditación de la carrera no identifica debilidades relacionadas directamente con las orientaciones de la Ley 20.903.

Carrera con 6 años de acreditación (Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación):

- Estrategias propuestas para cumplir con orientaciones de la Ley 20.903 en el plan de mejora de la carrera:
- Innovación curricular que incluye (i) consolidación del proceso de reestructuración curricular, (ii) evaluación permanente de los contenidos, (iii) estimación de desempeños parciales de aprendizaje, (iv) enfatizar a través de reuniones permanentes la relación entre cada actividad pedagógica y su relación con el perfil de egreso, (v) desarrollar reuniones docentes periódicas por módulo en todas las áreas de formación con el objetivo de aunar criterios, didácticas, metodologías evaluativas y coordinación curricular, y (vi) generar encuentros triestamentales de expresión de opinión sobre la implementación del plan de estudios.
- Debilidades identificadas en informe de pares relativas a la Ley 20.903 y que no son abordadas en el plan de mejora:
- Evaluación de la línea práctica para subsanar la insuficiente cantidad de horas de práctica profesional señalada por egresados y empleadores.

SOBRE LOS AUTORES

Mauricio Barra Ranni, investigador principal, Administrador Público de la Universidad de Los Lagos. Actualmente se desempeña como Académico asociado del Departamento de Gobierno y Empresa de la Universidad de la misma casa de estudios. Sus principales áreas de trabajo son el aseguramiento de la calidad en educación superior y análisis de políticas públicas.

Gerardo Muñoz Troncoso, co-investigador, Profesor de Educación Básica Intercultural de la Universidad de Católica de Temuco. Actualmente se desempeña como académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Cuenta con experiencia en educación intercultural, educación mapuche, educación y descolonialismo.

Ignacio Soto Silva, co-investigador, Licenciado en Ciencias y Artes musicales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, se desempeña como académico del Departamento de Humanidades y Artes, Universidad de Los Lagos. Cuenta con experiencia en educación y musicología.

Magaly Quintana Püschel, co-investigadora, Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Austral de Chile. Actualmente, se desempeña como académica asociada del Departamento de Educación Universidad de Los Lagos. Su especialización profesional se centra en la formación en educación superior.

Reinaldo Tan Becerra, co-investigador, Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, se desempeña como jefe de la Unidad de Autoevaluación y Calidad Institucional de la Universidad Austral de Chile. Su especialización profesional se centra en el aseguramiento de la Calidad en Educación Superior.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la VI Convocatoria de Investigación 2020 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En esta ocasión la Convocatoria se enmarcó en los aprendizajes, la diversidad en educación superior y los desafíos para el aseguramiento de la calidad, en particular en carreras de pedagogía. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- Sistemas de aseguramiento de la calidad en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior (N°21.091): un análisis comparado de buenas prácticas nacionales e internacionales.
- Situación actual y desafíos para el sistema de aseguramiento de la calidad en programas en nuevas modalidades (virtual, b-learning, executive, entre otros).

- El aporte de la investigación a la docencia de pregrado y postgrado: tendencias, desafíos, cooperación nacional e internacional y factores clave de éxito.
- Impacto de la acreditación de carreras de pedagogía a partir de la obligatoriedad de la Ley de Carrera Docente (N°20.903): un análisis comparado de experiencias nacionales (prácticas tempranas, efectos de la Evaluación Nacional Diagnóstica y nuevas capacidades instaladas).
- Panorama y desafíos en aseguramiento de la calidad en la articulación de programas de pregrado, magíster y doctorado.
- Docencia de postgrado (magíster, doctorado y especialidades médicas y odontológicas) y nuevas tendencias: alianzas en cooperación interinstitucional, entre disciplinas y/o con la sociedad y la industria.
- Investigación, creación e innovación: desafíos para el subsistema técnico-profesional de nivel superior.

Los Cuadernos de Investigación correspondientes a 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) pueden ser descargados directamente en los siguientes link.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2021)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°21	José Joaquín Brunner	Universidad Diego Portales y Instituto Profesional Santo Tomás	Regímenes de aseguramiento de la calidad en el sector de la educación superior técnico profesional: un análisis de cambio organizacional en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091 y de la experiencia internacional comparada
Cuaderno N°22	Mauricio Barra	Universidad De Los Lagos y Universidad Austral De Chile	Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile
Cuaderno N°23	María Beatriz Fernández	Universidad De Chile y Universidad De O'Higgins	Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía
Cuaderno N°24	Paola Costa	Universidad Santo Tomás, Universidad Del Bío-Bío y Université de Poitiers, Francia	Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia

Cuadernos de Investigación	Descarga directa	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Descarga	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Descarga	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	Descarga	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	Descarga	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diferencias en el uso criterios e indicadores de calidad en los juicios de agencias de acreditación de carreras y programas profesionales impartidas por universidades chilenas
Cuaderno N°5	Descarga	Sergio Celis	Universidad de Chile	La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología
Cuaderno N°6	Descarga	Nicolas Fleet	Universidad de Tarapacá	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 de educación superior de Chile
Cuaderno N°7	Descarga	Víctor Orellana	Universidad de Chile	Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación
Cuaderno N°8	Descarga	Magdalena Walczak	Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditación de doctorados vinculados a la industria: Análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile
Cuaderno N°9	Descarga	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

Continúa

Cuaderno N°10	Descarga	Zita María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Descarga	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Descarga	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior
Cuaderno N°13	Descargar	Carolina Martínez	Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María	Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad
Cuaderno N°14	Descargar	Claudia Concha	Universidad Católica del Maule	Acoplamiento entre hábitos institucionales y hábitos individuales: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH
Cuaderno N°15	Descargar	Manuel Cepeda	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad
Cuaderno N°16	Descargar	Vivian Singer	Universidad Alberto Hurtado	Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño
Cuaderno N°17	Descarga	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

Continúa

Cuaderno N°18	Descarga	Sandra Catalán Henríquez	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad
Cuaderno N°19	Descarga	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	Descarga	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?



Estudios y Publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

[+Descargar](#)



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

[+Descargar](#)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

[+Descargar](#)



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

[+Descargar](#)



Cuaderno N°6 (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

[+Descargar](#)



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

[+Descargar](#)



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

[+Descargar](#)



Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

[+Descargar](#)



Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

[+Descargar](#)



Cuaderno N°17 (2020)

Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°18 (2020)

Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°19 (2020)

Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional

[+Descargar](#)



Cuaderno N°20 (2020)

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°4, diciembre 2019

[+Descargar](#)



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

[+Descargar](#)



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

[+Descargar](#)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile