

Article

# Gobernanza y Perspectivas sobre Acreditación y Calidad en la Formación Inicial Docente: Estudio en Universidades Chilenas

Cristhian Cerna <sup>1\*</sup> , Nicholas Fleet-Oyarce <sup>2</sup> , Liliana Pedraja-Rejas <sup>3</sup> , Emilio Rodriguez-Ponce <sup>4</sup> 

<sup>1</sup> Master en Sociología, Universidad de Chile. Arica, Chile; ORCID: 0000-0001-6117-2381; E-mail: cristhiangcerna@gmail.com

<sup>2</sup> Ph.D en Sociología. Universidad de Cambridge. Profesor Asociado de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, Chile; ORCID: 0000-0002-7570-2715; E-mail: nfleet@ucsh.cl

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular, Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas, Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile; ORCID: 0000-0001-7732-4183; E-mail: lpedraja.rejas@gmail.com

<sup>4</sup> Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular, Instituto de Alta Investigación, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile; ORCID: 0000-0003-4861-002X; E-mail: erodriguez@uta.cl

\*Correspondence: erodriguez@uta.cl

## ABSTRACT

This article analyses the relationship between quality and accreditation in university management models from the actors' perspective. The research methodology assumed the grounded theory approach and a representative structural sample of three Chilean universities with access to elite undergraduate studies, private mass access, and public mass, around which were conducted semi-structured interviews and directives, to proceed to an axial analysis. From the results, we describe the substantive theories of the actors in the system on accreditation and quality and formulate a formal theory regarding these critical dimensions of the ideational component of educational governance in the tertiary system.

**Keywords:** governance; training models; careers in initial teacher education.

## RESUMEN

El artículo analiza la relación entre calidad y acreditación en modelos de gestión universitaria desde la perspectiva de los actores. La metodología de investigación asumió el enfoque de teoría fundamentada, desde lo que se elaboró una muestra estructural representativa de tres casos de universidades chilenas con acceso a estudios de pregrado de élite, privadas de acceso masivo, y pública masiva, en torno a lo que se realizaron entrevistas semi-estructuradas y directivas, para proceder a un análisis axial. A partir de los resultados, describimos las teorías sustantivas de los actores en el sistema sobre acreditación y calidad, así como se formula una teoría formal al respecto de estas dimensiones claves del componente ideacional de la gobernanza educacional en el sistema terciario.

**Palabras clave:** gobernanza; modelos formativos; carreras de educación inicial docente.



Submissão: 09/06/2021



Aceite: 24/08/2021



Publicação: 30/12/2021



## 1. Introducción

Las investigaciones sobre gobernanza universitaria llaman la atención sobre el vínculo de los sistemas educativos con la dinámica de los modelos de bienestar capitalista, estratificación social y sus contextos de implementación en la sociedad del conocimiento (Burns y Köster 2016; Kennedy 2003; Marginson 2016; Salmi 2009; Slaughter y Rhoades 2004). Implicando una población estudiantil relativa al 11,5% a nivel mundial en la actualidad, se observa una drástica transformación causada por el acceso masificado y la progresiva universalización de la participación en el sistema (con tasas de participación bruta superior a 50%) que genera nuevas problemáticas que tensionan a las estructuras y procesos de los sistemas educativos terciarios (Brunner & Pedraja-Rejas 2017; Johnstone, Arora y Experton 1998). En Iberoamérica, aquello trae como consecuencias desafíos a este tipo de organizaciones singulares orientadas al rol social y al intangible del conocimiento en las dimensiones de diferenciación institucional, especialización temática, profesionalización del autogobierno, pautas de gestión, mecanismos de participación ciudadana, y el gerenciamiento en el contexto del paradigma de la nueva gestión pública. Esto toma realce en el marco de la transición histórica desde un modelo estatal de la década de 1970, pasando por uno promotor del mercado en la década de 1980, a otro con tendencia socialdemócrata en la actualidad (Heitor, Horta y Salmi 2016; Pedraja-Rejas et al. 2020; Niedlich et al. 2020; Salmi 2017).

En Latinoamérica, la demanda por estudios terciarios ha generado tensiones en las plataformas institucionales que proveen oferta educativa al compás de reformas legislativas que han promovido el repliegue estatal, y la inclusión mercantil (Schmal y Cabrales 2018). Privilegiándose los intereses privados desde la década de 1980 y un enfoque centrado en la eficiencia, eficacia y en resultados, se dispone de un sistema de inclusión que considera en su seno criterios de bienestar liberal, y mecanismos subsidiarios. Esto establece un escenario de abierta privatización universitaria y relativa autonomía. Fundados en un esquema mixto de provisión y financiamiento (es decir, privada y pública), los modelos de gestión advierten como elementos claves, críticos y de diferenciación la dirección de un comportamiento organizacional que establece valores, procesos, negociaciones, comportamientos y circuitos de toma de decisiones estratégicas, tácticas y operativas (Cuenca 2020; Hyden, Court y Mease 2004). En tales términos, desde nuevas perspectivas, se resalta la necesidad de entender a los sistemas de gobernanza como la incorporación conjunta de componentes subjetivos, ideologías y experiencias de actores locales también (Brunner et al. 2020).

En este marco, siguiendo diferentes investigaciones, se concierne en que el foco ha estado en el tipo de gobernanza universitaria que conecta voluntades, intereses, normativas y formula una comunidad, y relaciones con el entorno interno y externo; que elabora capacidades para orientarse hacia la sociedad, así como al mercado (Benavides, Arellano y Zárate 2019; Brunner et al. 2020; Schmal y Cabrales 2018). Como señalan Pedraja-Rejas et al. (2012) son condicionantes el grado de selectividad académica y social, la acreditación y calidad de sus programas. Complementan algunos autores aquello, observando que es necesario analizar al Estado nacional (generalmente, con tendencia centralizada y sus instrumentos de regulación y subsidio), las dinámicas de los mercados relevantes (de estudiantes, recursos, reputaciones y de éxito laboral de los egresados), así como de la propia naturaleza y modelo de gobernanza de las organizaciones, a escala macro-social y micro-social (Kennedy 2003; Niedlich et al. 2020; Salmi 2017). Visto de este modo, la gobernanza de la educación superior, entendida como una conducción articulada con todas las partes interesadas y coordinadas mediante jerarquías burocráticas, intercambios competitivos, redes de confianza y colaboración, e instancias de autogobierno y de gobierno corporativo, se encuentra condicionada por el entorno regional y local (Griffiths et al. 2007; Niedlich et al. 2020). Siguiendo a Ganga-Contreras y Mancilla (2018) se da un contexto de coexistencia de intensas y contradictorias dinámicas estatales y privadas, causada por el carácter mixto de la provisión, coordinación y financiamiento de los sistemas, y una complejidad consecuente de la interacción, introduciendo múltiples niveles de procesos de autorregulación de las organizaciones según procesos políticos, de mercado y de redes que inciden en la oferta de educación superior, provocando desiguales resultados y regímenes de calidad (Rodríguez-Ponce et al. 2012).

En Chile, han tenido un especial momento las discusiones sobre gobernanza institucional y acreditación en el nivel terciario de formación inicial docente. Desde la reforma legislativa del sistema de carrera docente a través de la Ley N° 20.903 (2016), se ha formalizado un conjunto de mediciones ex ante, durante y ex post que han buscado evaluar el desempeño e impactos de la formación provista por los planteles educativos ante la adquisición de habilidades disciplinaria, pedagógicas y didácticas en los estudiantes desde el año 2010. En el marco del acceso a la carrera inicial docente, aquello ha generado un conjunto de investigaciones sobre acreditación, calidad y gestión de organizaciones educativas orientadas a resultados en torno a las carreras de Pedagogía en Educación Básica y



Pedagogía en Educación Parvularia Este entorno incluye nuevos desafíos a las instituciones de educación superior relativas a establecer gobernanza que se oriente hacia parámetros de acceso equitativo a la formación, calidad en los programas educativos y competitividad en las pruebas nacionales de ingreso a la carrera docente. Con todo, la agenda de investigación actual sobre gobernanza universitaria releva el rol del Estado en el sistema educativo, especialmente como agente de garantía de la calidad formativa, tendiendo a centrarse en aspectos cuantitativos, de costo/beneficio y de eficiencia/eficacia. En este tenor, son escasos los estudios que se refieran a las perspectivas de los actores incluidos en estos sistemas, y cómo establecen significaciones, explicaciones y prácticas ante la acreditación y la calidad de la formación (Kolb 2015). Desde aquí, un eje analítico más actual sostiene la importancia de realizar estudios de caso que permitan comprender las visiones vehiculizadas por los actores con respecto de los determinantes de la calidad de la formación.

Bajo esta realidad, en este artículo caracterizamos de forma comparativa constante, las teorías sustantivas de actores de programas de educación parvularia y básica de tres universidades chilenas al respecto de la acreditación y calidad en la formación inicial docente. Para aquello, se formula como hipótesis de trabajo que las personas establecen distintas fundamentaciones de su rol según su comprensión situada sobre la acreditación, calidad de formación inicial docente y perfil de ingresos de sus estudiantes de acuerdo al tipo de organización e institución a la que responden.

Para alcanzar los fines propuestos, el artículo está organizado de la siguiente forma. Se presenta el diseño metodológico del estudio, identificando el muestreo, datos procesados y tipo de análisis que se llevó a cabo. Luego, se describen los resultados de acuerdo con las percepciones sobre acreditación y calidad imputada a la formación inicial docente en relación a tres casos de gestión universitaria en análisis. Posteriormente, se exponen ejes de discusión y se entregan conclusiones.

## 2. Método

Se procedió a realizar un estudio de tipo descriptivo y orientación cualitativa, centrada en la perspectiva de los actores ante sus experiencias en los roles del sistema formativo de educación inicial de tres universidades chilenas diferenciadas por el grado de selectividad en el acceso a su formación de pregrado, sus modelos de gobernanza y resultados formativos (una en el extremo del país, y dos del centro del país). Para aquello, siguiendo a Breckenridge y Jones (2009), Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1998) se diseñó un muestreo no probabilístico de tipo estructural representativo, considerando como unidades de observación a los individuos según sexo. De acuerdo a aprehender las significaciones asociadas a la vivencia de los roles que configuran a los programas de educación parvularia y básica, estas instituciones fueron consideradas como estudios de caso extrínsecos, y las unidades de análisis comparables entre fueron la acreditación y la calidad percibida de la formación. Los criterios de inclusión/exclusión han sido la categoría de sexo de los actores, y la distinción de las instituciones en tanto representen centros formativos de tipo masivo estatal, masiva privada y tradicional de élite. El total de la muestra ha sido de veintiocho individuos, desagregados en seis directivos, diez académicos y doce estudiantes (Figura 1).

En este contexto, se produjo información a través de entrevistas directivas y semi-estructuradas realizadas en el año 2019 y el año 2020. Considerando una pauta de 15 ítems, las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos. Así, el material cualitativo se transcribe, y se normaliza a través de un ordenamiento alfanumérico siguiendo la recomendación de Davidson (2009) y Skrla (2007). En ese momento, se comienza con la codificación axial del material en función a los parámetros de la teoría fundamentada y objeto de estudio, utilizando el software ATLAS.ti 8. Para esto se utilizó el método de comparación constante, lo que permitió sondear las teorías sustantivas de los actores, y sus categorías heurísticas ante el fenómeno en estudio sobre acreditación y calidad (Charmaz 2006; Flores 2009). Con este propósito, se realizó un análisis exploratorio, desde lo que se indagó en el contenido manifiesto en los discursos de los actores, y sus lugares de enunciación (roles/sistema). Desde entonces, se aplicaron criterios de ponderación los segmentos de cada categoría. Acá se contrastó las recurrencias de información y contenido latente, y se analizó la frecuencia de palabras en los discursos, para confeccionar nubes de palabras. Con esto, se formuló un modelo teórico sustantivo desde la perspectiva de los actores al respecto de cómo y porqué ocurre el fenómeno, y cuáles son sus relaciones y agentes claves.

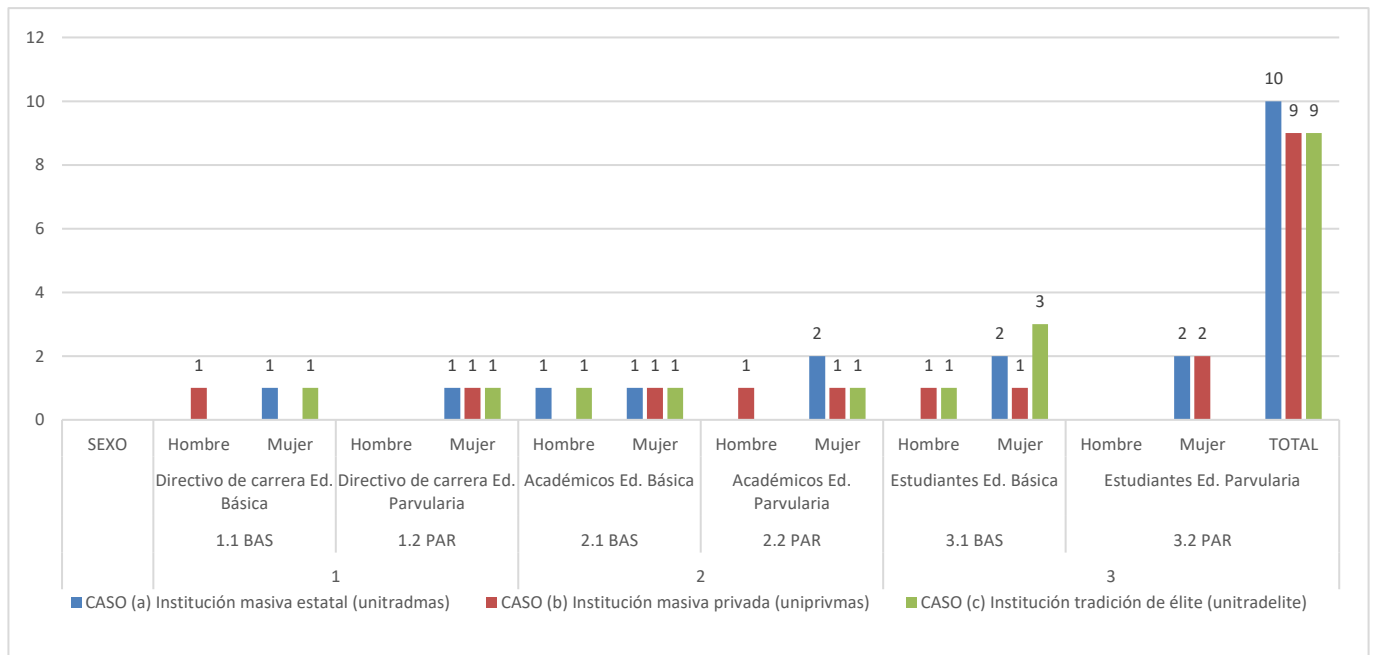


Figura 1. Muestra estructural representativa.

\* Unitradmas: ubicada en el norte del país, uniprivmas y unitradelite, ambas de la región metropolitana.

\*\* BAS: Carrera de Educación básica; PAR: Carrera de Educación Parvularia

### 3. Resultados

La evidencia obtenida muestra que se propende a un modelo teórico formal que, en perspectiva de los actores, sintetiza al constructo en análisis según las instituciones consideradas en la muestra, que sirve para la descripción de los resultados relevantes del estudio. En las siguientes líneas se detallan los hallazgos.

#### 3.1. La acreditación

Considerando a la acreditación como un proceso voluntario al que se incorporan las instituciones autónomas para contar con certificación de calidad de sus procesos internos y resultados, los actores perciben la inserción de evaluaciones diagnósticas como un avance, relativo a la mejora continua de los procesos formativos institucionales (Figura 2). Acá se releva la evaluación llamada INICIA, en la medida que sirve para orientar acciones de mejora.



Figura 2. Comparación de percepciones generales según institución (inicia y evaluación diagnóstica nacional) donde A: institución masiva estatal, B: institución masiva privada y C: institución tradicional de élite. Fuente: elaboración propia a partir de análisis de entrevistas.

En tanto la acreditación es vinculada a la calidad de la gestión de carrera e institución. Desde ahí los planes de mejora que derivan de la aplicación de las evaluaciones diagnósticas y los propios procesos de acreditación formal, se insertan e implementan (Figura 3).





Según el rol directivo de educación parvularia, la evaluación INICIA y diagnóstica nacional se abordan desde una perspectiva institucional, donde se considera clave poner la calidad como centro del proceso formativo docente. Los resultados han estado en los mejores niveles. En esta medida, se valoran los programas de mentores. De forma vinculante, se ha tenido éxito en las acreditaciones sosteniendo, igualmente, la necesidad de homologar las condiciones de calidad entre las sedes de Santiago y del sur. Por otro lado, se manifiesta que hay un sesgo en los pares evaluadores ya que pertenecen al mismo sistema que evalúan, siendo ideal que los evaluadores fueran independientes al sistema, a fin de ponderar criterios de objetividad. Se perciben como insuficientes los instrumentos de evaluación de la acreditación para dar cuenta la calidad de las carreras de pedagogía de esta universidad.

#### **b. Los académicos**

En la institución masiva estatal, el rol de académico de educación básica considera que los resultados de las evaluaciones INICIA y diagnósticas se encuentran dentro del promedio nacional, aunque los resultados de una sede son inferiores a los de la otra. En total, la valoración de los resultados es negativa, y se plantea que la institución debe incorporar acciones de manera más decidida para mejorar la formación, y los resultados obtenidos. La acreditación, en cambio, es cuatro años, lo que refleja un resultado positivo en el tiempo, el cual se basa en el perfil de egreso y la innovación –aunque hay elementos del cuerpo académico que resisten a la implementación de cambio en la docencia.

En el rol de académico de educación parvularia de la misma universidad plantea que no se ha tenido buenos resultados en las evaluaciones diagnósticas nacionales. Hay una visión crítica de los instrumentos de evaluación diagnóstica por tratarse de evaluaciones conceptuales y estandarizadas, que no miden todos los factores de la calidad. Se propone que estos instrumentos deberían tener como centro un enfoque por competencias que midan cuatro ejes centrales: ser, saber, estar y saber hacer; los que esenciales en la práctica docente aplicada al aula. Con todo, como la evaluación es hoy vinculante y obligatoria, es crítico poder llevar a cabo estrategias de apoyo a los estudiantes, con perfiles más carenciados, para mejorar los puntajes obtenidos. Con respecto a la acreditación, se considera que se han mantenido resultados probatorios.

En la institución masiva privada, el rol académico de educación parvularia plantea que es necesario revisar el período de cuatro años de formación, considerando la vulnerabilidad de los estudiantes que ingresan al plan formativo. Por ello, se nota que el rendimiento que se ha tenido en pruebas diagnósticas ha sido limitado. En términos de acreditación, se sostiene que el año 2011 han obtenido cinco años, que se redujeron a cuatro luego; esto último se atribuye a un proceso de la acreditación que se ha vuelto más riguroso en virtud de un enfoque de resultados que sustituye al enfoque de procesos y acompañamiento. En este eje se refiere un actor,

(...) Todavía no me queda claro cómo se parte, o para medir desde la prueba Inicia, por señalar algo. Porque, con las personas que están a cargo de ello, un día conversaba, por una cuestión mucho más personal, digamos. Y le digo yo: “bueno, ¿Cómo valora Inicia cuando estamos formando a un profesor, y nos demoramos cuatro años, o cinco años como sea el caso en esta formación?” Sin embargo, no hay una institución en que en un año te forman un profesor. Ah, pero es que, ellos te dicen “están muy bien, ningún problema en que sea en un año”. Entonces, ¿Qué es lo que está muy bien? ¿En el capital cultural que traen? ¿Están muy bien en el ambiente donde se forman? Y lo planteaba por una cuestión absolutamente personal en ello, digamos. O sea, mis hijos estudiaban en esa universidad, y hay una de ellas que iba a hacer un curso durante un año para ser profesor. Y le decía: “¿Eso sirve, es el año?” No, sí, de todas maneras. Y me lo decía alguien que estaba siendo cabeza en el tema del INICIA. Entonces, eso es complejo. Porque, bueno, ¿Qué están midiendo? ¿Están midiendo el capital cultural? ¿Están midiendo la relación que esa persona tiene? Entonces a nuestros estudiantes siempre no les va a ir bien, porque en cuatro años, ese capital no se transforma. En algunos casos sí, en algunos casos sí, lo reconozco, que dentro de nuestra carrera sí hemos tenido esa situación. Particularmente, puedo mencionar incluso nombres de personas, que llegaron con una deprivación altísima, y que hoy en día tienen un conjunto de herramientas que les están haciendo crecer, y que yo sé que van a seguir caminando terminando la educación, desde el plano académico también. No solo desde el plano del compromiso social (...) (B2.1, BAS, académico, mujer, Institución masiva privada).





El rol de académico de educación parvularia de la misma universidad sostiene que las evaluaciones diagnósticas son manejadas con atención desde la dirección, manteniendo la institución resultados sobre la media del promedio nacional –como referencia se sostiene que, si el país tiene evaluación de 4,5 promedio, la Institución tiene 5,5.

En la institución tradicional de élite, el rol de académico de educación básica plantea que las evaluaciones diagnósticas nacionales reflejan la calidad del proceso formativa a través de puntajes sobresalientes de la media nacional. En términos de acreditación, se mantiene un resultado de siete años, aunque existen desafíos de homologar la calidad entre las sedes de Santiago y del sur. Desde el rol académico de educación parvularia, se sostiene que las evaluaciones diagnósticas han tenido resultados sobre la media. Se elabora una perspectiva crítica de la acreditación, ya que su foco está en los aspectos formales y no sustantivos de la calidad, que justamente constituyen el foco de la calidad académica de la carrera. A propósito, sostiene un actor,

(...) Creo que a veces hay mucho énfasis en los aspectos que son como verificables en un informe, y bastante desgaste para dar cuenta de esos indicadores, y quedan menos presentes estos otros aspectos que tienen que ver con cosas que cuesta evaluarla de manera válida a través de los programas. O sea, ¿De qué manera ponemos en el centro la interacción, y la manera de evaluarla y de formarla también en los estudiantes? Luego, ¿Cómo nosotros [desarrollamos] esfuerzos para monitorear la implementación de los cursos orientados a ese tipo de énfasis? Requiere también ciertas condiciones que las universidades no tienen tan armadas. O sea, las personas que cumplan el rol de jefes de carrera, a veces no necesariamente tienen ese tipo de disponibilidad de tiempo, no hay como equipos más armados para asegurar este aspecto tan esquivo que es la implementación, y las evaluaciones acordes como a los sellos, a los objetivos a lo largo de la carrera. Entonces, yo te diría que eso hace que hay carreras muy deficientes, y que logran ciertos años de acreditación, porque son universidades que ponen mucha plata en gente experta, en saber leerse las bases, y en saber leerse estos formularios, y la burocracia específica. Entonces, tenemos el riesgo de que toda esta cosa como de accountability, es como, se puede traducir a una fórmula que algunas universidades logran entender, y ponen mucho recurso ahí, y presentan un informe en el que es más difícil discutir estos aspectos que son más centrales, de calidad, de proceso (...). (C2.2, PAR, académico, mujer, Institución tradicional de élite).

### c. Los estudiantes

En la institución masiva estatal, el rol de estudiante de educación básica aborda la evaluación diagnóstica sosteniendo que se han mantenido bajos y malos resultados, especialmente en el campo disciplinario de las matemáticas. Se tiene la percepción de carencias que inciden en la adquisición de habilidades disciplinarias, didácticas y pedagógicas para afrontar la evaluación diagnóstica nacional. En términos de acreditación, se tiene una percepción de que esta instancia ha conllevado otras de participación, pero orientadas de manera instrumental para acreditarse a nivel institucional, y no de resolver las deficiencias estructurales que hacen perpetuar bajos resultados a nivel de la evaluación nacional. Anota al respecto un actor,

(...) La acreditación, ya me imagino, que debe tener un rango de exigencia que lo que piden en todos lados, pero, a veces, siento que esa acreditación va mucho de la mano de que, en el momento, se ofrecen cosas y se muestre algo que no es; eso me preocupa, porque lo he visto, pero, bueno, el tema de la prueba diagnóstica ya dice algo; o sea, es catastrófico lo que está pasando, porque no puede ser que una carrera de educación tenga tan bajo niveles, y bueno la mayoría, tengo entendido, que tiene que ver con el manejo de contenido (...). (A3.1, BAS, estudiante, mujer 2, Institución masiva estatal).

A propósito, se menciona la escasa cabida que la perspectiva regional tiene en las evaluaciones. En este sentido, en contextos regionales extremos, consideran los actores que debe considerarse la formación en pertinencia cultural. Sin embargo, planes formativos con la sintonía multicultural tienen un papel marginal u optativa en el proceso formativo. Fundamenta este punto un actor,

(...) Yo creo que estamos en una ciudad donde se puede hacer muchas cosas. A mí me atrae mucho que es una ciudad intercultural, y eso creo que no lo tenemos en cualquier lugar -quizás también el sur [del país]-, pero yo creo que nosotros tenemos algo que nos favorece, que nos da una identidad y eso. Considero que los



profesores deberíamos estar a la mano trabajando, trabajando porque como vamos a llegar a enseñar dentro de un contexto tan intercultural que tenemos si no manejamos siquiera esos conceptos, esas definiciones, yo creo que ahí a mí me, me llegan muy profundamente el tema porque lo he visto; por ejemplo, de hecho ahora vengo de la práctica, y vengo de un sector donde hay mucho alumno que viene del interior que trae otras formas de vida entonces los profesores tenemos que estar adaptados a todo tipo; ahí insisto, a los cambios. Tenemos que saber cómo poder adaptarnos a esos cambios. Yo creo que el profesor tiene que tener esa voluntad y ese conocimiento también de la mano. Entonces cómo vamos a formar profesores que solamente se tienen que ir a sentar un escritorio a llenar un libro de clases, si no tiene la empatía para poder investigar mirar más allá, ponerse en el lugar del alumno, formar líderes; o sea, como a nosotros nos recae mucho trabajo cuando hablan que el profesor hace al alumno, entonces yo digo: “bueno, pero, y al profesor que nos hace”. Nosotros también tenemos el problema educativo, tanto nacional como regional. No es un problema de los profesores, es un problema de la formación académica que estamos teniendo, es un problema de las universidades y bueno para que mencionar el Ministerio de Educación y el sistema de gobierno (...) (A3.1, BAS, estudiante, mujer 2, Institución masiva estatal).

En la misma institución masiva estatal, el rol de estudiante de educación parvularia sostiene que la prueba de evaluación inicial se realiza, pero no se socializan resultados. En términos de acreditación, hay una percepción positiva de los resultados de acreditación de cuatro años, lo que se vincula a la percepción de cumplir con lo básico de un programa de calidad. Aun cuando hay valoración de estos resultados, se sostiene que en una carrera de cuatro años no es posible consolidar conocimientos, habilidades y destrezas del perfil profesional, sobre todo considerando el perfil de estudiante vulnerable que ingresan a la carrera.

En la institución masiva privada, el rol de estudiante de educación básica tiene una buena percepción de la evaluación diagnóstica nacional, porque se han obtenido resultados sobre la media nacional. En términos de acreditación, se sostiene que es reflejo de la sostenibilidad del proceso formativo y de la inserción laboral de los egresados.

El rol de estudiante de educación parvularia de la misma universidad tiene la percepción de buen rendimiento en las evaluaciones diagnósticas, de acuerdo con los resultados obtenidos en conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos. Se asume que esta evaluación refleja la calidad profesional (y de los conocimientos adquiridos) de los egresados de la carrera. Se indica que los resultados diagnósticos son un instrumento para corregir y/o potenciar la formación de los estudiantes por la Institución. En términos de acreditación, se considera que los resultados acarrearán prestigio para la carrera e institución, lo que contribuye a mejorar las condiciones laborales de los titulados.

Finalmente, en la institución tradicional de élite, los estudiantes tienen cierto desconocimiento de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas a nivel individual, pero una percepción general de estar en lugares privilegiados del ranking de programas e instituciones que forman docentes. Adiciona un actor,

(...) Yo sé que la Universidad está como muy bien rankeada, tanto nacional como internacionalmente en la carrera. Pero lo que he leído es como que es la Universidad número uno en educación desde el país, y en Latinoamérica igual se destaca. Eso [es lo] que he leído. Yo creo que debería tener buenos resultados. La verdad es que no lo manejo. Pero también cuando yo entré, la prueba Inicia a mí me resultó muy fácil. Que eran cosas como muy básicas que nos habían enseñado en la carrera. Entonces yo creo que deberían ser buenos los resultados (...) (C3.1, BAS, estudiante, mujer, Institución tradicional de élite).

Lo anterior se asocia a la percepción del esfuerzo institucional por monitorear de la formación pedagógica y de especialidad, así como su armonización. Se percibe que los estándares de institución son superiores a los de los diagnósticos nacionales. De igual forma, se revela un cierto desconocimiento de los procesos de acreditación de la carrera e institución; lo cual se compensa por la percepción generalizada de que la institución se encuentra en los primeros lugares a nivel nacional, considerando los resultados de las evaluaciones diagnósticas.





### 3.2. La calidad en la formación inicial docente

Se identifican categorías latentes que los actores -particularmente, directivos y académicos- utilizan para explicar la calidad de la formación según los perfiles de ingreso de los estudiantes, considerando como criterio su grado de vulnerabilidad, su vinculación valórica con la profesión, y el rendimiento en los instrumentos de PSU y ranking de notas. Sobre esto una directiva de educación básica sostiene,

(...) [El estudiante de ingreso ideal] Es una persona que tenga muchas ganas de aprender y que tenga alta capacidad de reflexión puesta; puesta porque el estudiante que ingresa de la enseñanza media no viene preparado para eso, no viene preparado para cuestionarse de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, no viene preparado para adquirir esta necesidad de poder ser autónomo en su desempeño. Y si podríamos seguir hablando de las competencias blandas que traen los estudiantes que son débiles y que nosotros como carrera tenemos que hacernos cargo (...) (A1.1., BAS, directivo, mujer, Institución masiva estatal).

Cabe notar que las distintas valoraciones de los estudiantes en las instituciones, elaboran las bases para las expectativas sobre la movilidad social y laboral al egresar y titularse, vía las teorías que tienen los profesores y directivos sobre sus estudiantes y sus proyecciones académicas y profesionales.

Desde la perspectiva de los estudiantes de la institución masiva estatal, existen percepciones diferentes acerca de referentes objetivos, particularmente infraestructura y su vínculo con la calidad de la formación. Respecto de sus referentes subjetivos, plantean una expectativa de seguridad del trabajo y movilidad laboral acotada, combinada con fines altruistas de utilidad social. En términos relacionales, abordan la relación con la institución y la sociedad desde sus propios perfiles de vulnerabilidad y/o interseccionalidad (sexo/género, clase, etnia, edad).

Los estudiantes de la institución masiva privada, de acuerdo con los referentes objetivos, advierten que cuentan con condiciones materiales suficientes, a la vez que valoran la proximidad y cercanía en la escuela y universidad entre docentes y ellos. Por otro lado, con respecto de sus referentes subjetivos, estos actores combinan una auto-percepción práctica/aplicada de la profesión con la orientación hacia fines altruistas. Finalmente, con respecto a sus referentes relacionales, los actores se reconocen como agentes con vulnerabilidades de origen, proveniente de sus antecedentes formativos en la educación técnico-profesional y regulares y/o bajos puntajes PSU. Aquello les hace visualizarse, ante la situación jerárquica de la profesión, como subalternos o profesionales medios.

Los estudiantes de la institución tradicional de élite valoran el entorno objetivo en el mayor nivel, en la medida que les ha posibilitado articular su formación creativamente a través del plan de estudios. A su turno, estos actores se auto-comprenden con perfiles sólidos en habilidades cognitivas y blandas, lo que les permite visualizarse en un alto desempeño profesional – o en la prosecución de formación de magíster y doctorado. Estos actores se orientan por un alto valor social, manifiesto en un discurso altruista que busca influir en la sociedad. En lo relacional, estos actores se visualizan como líderes de procesos de cambio y transformación social, situándose en una alta jerarquía de capital social y simbólico que favorece su inserción laboral en diferentes esquemas.

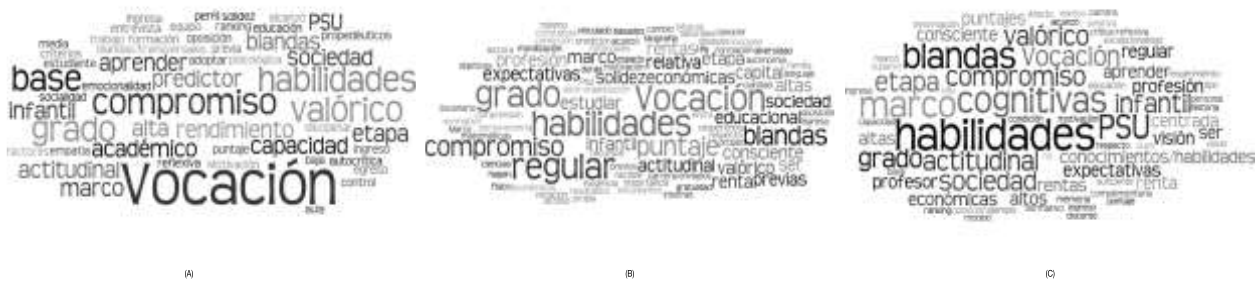
### 3.3. Perfil de ingreso de estudiantes que determinan los parámetros de calidad

Los distintos tipos de universidades (masiva estatal, masiva privada y tradicional de élite) presentan convergencia respecto de que los factores del ingreso de los estudiantes que condicionan la formación profesional de excelencia<sup>1</sup>, los que están dados por: 1) la vocación de profesor/a, o sentido vocacional con la profesión; 2) un sentido de compromiso valórico con la sociedad (con la etapa infantil), y; 3) la presencia de habilidades blandas y comunicativas necesarias para el ejercicio docente (Figura 4). Así, en el caso de la institución masiva estatal se releva la importancia de la vocación, en la institución masiva privada la articulación entre vocación y habilidades, así como en

---

<sup>1</sup> Los estándares de ingreso a las carreras de educación básica y de párvulos están definidos por la Ley N° 20.903 (2016) del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los nuevos estándares consideran un puntaje PSU de ingreso progresivamente ascendente y un componente de mérito expresado en el ranking de egreso (de los estudios de educación media previos).

la institución de élite se pondera la necesidad de habilidades blandas que permitan cambios actitudinales relevantes en los procesos directivos y pedagógicos en los que se involucran los futuros profesores.



**Figura 4.** Comparación de percepciones generales según institución, donde A: institución masiva estatal, B: institución masiva privada y C: institución tradicional de élite. Fuente: elaboración propia a partir de análisis de entrevistas.

**a. Los directivos**

En el marco de la institución masiva estatal, el directivo de carrera de educación básica considera que los elementos esenciales son: la vocación es un elemento pre-formativo, el desarrollo previo de regulares habilidades blandas que permitan una mejor integración con la formación como profesor, la necesidad del control de la emocionalidad personal para abordar las vicisitudes que impone el ejercicio docente en el aula escolar, la motivación a aprender a aprender, y la capacidad reflexiva para integrar habilidades blandas y cognitivas necesarias para la profesión. Desde la dirección de educación parvularia se sostiene que a mayor puntaje PSU, son mejores las habilidades cognitivas del estudiante. De esta manera, los puntajes PSU son tenidos como predictor del rendimiento académico.

En la institución masiva privada, el directivo de la carrera de educación básica observa la Ley 20.903 (2016) sobre la mejora progresiva de los puntajes de ingreso PSU. Asimismo, estima que el puntaje PSU predice los resultados académicos de los estudiantes. Con todo, plantea que la PSU sólo se centra en el ámbito cognitivo, sin considerar las habilidades blandas que la profesión docente también requiere. En tanto, su par de educación parvularia enfatiza la importancia de la vocación –criticando la situación de estudiante que ingresan a pedagogía porque no les alcanzó el puntaje para lo que realmente querían estudiar. También, se valora que el estudiante cuente con una base sólida de habilidades blandas, y que se disponga a desarrollarlas en su proceso formativo universitario. Este actor llama la atención sobre la necesidad que, desde el ingreso, los estudiantes ya se sean conscientes de las limitadas expectativas económicas de la profesión.

En la institución tradicional de élite, el directivo de carrera de educación básica releva la importancia de que el estudiante de ingreso tenga vocación y compromiso valórico y actitudinal con la sociedad. Este actor plantea que la carrera propuesta por su plantel es diferente respecto de otras instituciones, porque recluta altos puntajes PSU, lo que implica, que los estudiantes traen ya sólidas habilidades cognitivas. Por su parte, su par directivo de educación parvularia también sostiene que el principio es la vocación, reconociendo también que hay una tendencia de puntajes sobre 600 puntos PSU en el perfil de ingreso de sus estudiantes, lo que favorece el proceso de formación. Sin embargo, ambos actores ven que la PSU favorece la selectividad; y con ello, la elitización promedio de los estudiantes.

**b. Los académicos**

Según la perspectiva de los académicos, los determinantes de la formación profesional de excelencia están dados por la vocación, el conocimiento y sobretodo, por el desarrollo de habilidades blandas. Así, esta síntesis permite asumir las labores docentes propias de la profesión con sostenibilidad. En este sentido, consideran que la prueba PSU y, en menor medida el ranking de egreso, son mecanismos parciales; pues no permiten evaluar las cualidades que requiere el perfil de ingreso de un estudiante de pedagogía.

En la institución masiva estatal, el rol de académico de educación básica considera relevante la vocación, pero considera que la PSU es predictor de rendimiento académico. De todas maneras, valora las nuevas formas de acceso inclusivo por vía ranking de egreso o propedéuticos. Asimismo, sostienen la conveniencia de adicionar una entrevista psicológica a los estudiantes al ingreso, que permita cubrir los aspectos propios de la vocación, habilidades blandas y estabilidad emocional. En tanto, su par académico de educación



parvularia sitúa, de igual forma, como elemento central la vocación, el compromiso valórico y actitudinal con la sociedad, y las bases comunicativas para desarrollar competencias pedagógicas integrales.

En la institución masiva privada, el rol de académico de educación básica observa los cambios asociados a los nuevos parámetros de la Ley 20.903 (2016). Antes de esta Ley, estudiar pedagogía, a pesar de su bajo prestigio social, atraía estudiantes con mucha vocación; luego de la nueva ley, se observa que, en torno a dos tercios, ingresan a la carrera por cuestiones de vocación, mientras que, un tercio accede por descarte, posibilidades de beca o por presión familiar. Conjuntamente, sus pares académicos de educación de párvulo reafirman la importancia de la vocación, y la capacidad de articular habilidades blandas con habilidades cognitivas duras.

En institución tradicional de élite, desde el rol de académico de educación básica se releva también la vocación, pero acompañada con un alto logro académico, medido en puntaje PSU, y el compromiso valórico y actitudinal con la sociedad. Se considera también el conocimiento realista que los estudiantes que ingresan deben tener acerca del rol e inserción profesional de los profesores. Desde el rol de académico de educación parvularia se sostiene que es importante que haya vocación en el seno de la decisión por la carrera –en oposición a concepciones de que es una carrera “fácil” o que necesita “menos” puntaje, o por la gratuidad. Aquello, asociado al desarrollo previo de habilidades cognitivas, con énfasis en la comunicación y escritura, y motivacional, aporta a la sostenibilidad básica en la progresión de los estudios de formación profesional. En este último orden, sostiene un académico de educación parvularia,

(...) Bueno, yo creo que ciertamente todos cumplen un rol, en términos de conocimiento. Más que nada, yo creo que hay habilidades muy generales, básicas, necesarias, relativas a comprensión. Comprensión de textos, ¿cierto?, capacidad de escritura, las habilidades que son más básicamente evaluadas en las pruebas de selección universitaria. Y en este caso, los, esas que te menciono me parece que son las más críticas, y también las que más trabajamos nosotros en la formación después. O sea, es algo que no está garantizado con la prueba de admisión. El aspecto vocacional yo creo que es enormemente importante en esta carrera, de párvulos en particular, pensando que es una de las profesiones peor pagadas de país. Entonces, claramente yo creo que ahí hay un asunto de vocación que no es parte de la selección. Pero en nuestro caso, yo ahora tengo, siempre tengo el primer semestre clases con estudiantes de primer año, y noto una vocación bastante importante. Y ha cambiado respecto a mi período cuando yo entré a la universidad a hacer, a trabajar como académica en la universidad. Muchas veces las estudiantes reportaban que era la carrera que, la última prioridad, que no habían quedado en otras que habían sido su preferencia, y yo he notado una variación en estos diez años o más que llevo haciendo clases. Así que eso, yo creo que es muy importante, no es parte de la selección, pero yo creo que juega un rol. (...) (C2.2, PAR, académico, mujer, Institución tradicional de élite).

### c. Los estudiantes

Según la perspectiva de los estudiantes, se sostiene que la vocación es un factor determinante de la formación profesional de excelencia, y en la consecución de resultados formativos.

Según la institución masiva estatal, los estudiantes de educación básica y parvularia concuerdan en la importancia de la vocación, que proviene de la biografía de los propios estudiantes y su grado de compromiso con la sociedad. A propósito, sostiene una estudiante de educación parvularia,

(...) Yo opino que todas las que entran deberían llegar ya con un sentido de vocación, porque no es llegar y hacer clases o aprender no más, no es algo que se vaya desarrollando dentro de la carrera porque igual es una carrera súper especial y es difícil entonces principalmente yo siento que deberían entrar con un a lo mejor no 100% comprometido: pero con un grado de compromiso y con vocación (...) (A3.2, PAR, estudiante, mujer, Institución masiva estatal).

En la institución masiva privada, los estudiantes de educación básica invocan la necesidad de la vocación y que los estudiantes tengan objetivos claros. Esto se enmarca en la biografía particular que portan los estudiantes– asociada a perfiles de vulnerabilidad social. Adicionan acá estos agentes que hay que ser conscientes de la realidad de inserción laboral que tiene la carrera, a fin de no generarse sobre-expectativas.



Por otro lado, en la institución tradicional de élite, los estudiantes de educación básica sostienen que entre los factores del ingreso de estudiantes que determinan la formación están el afecto por la docencia, que se asocia a experiencias positivas con respecto al rol del profesor. Asimismo, se apela a la necesidad de contar con una base de conocimientos y actitudes que sostenga la capacidad reflexiva y la constante motivación por aprender a aprender. Plantea un estudiante de educación básica,

(...) Muchas personas entran porque les daba bien como enseñarle [a] los compañeros. O digamos, a niños pequeños o hermanos. A otros les llama la atención la carrera por haber tenido un profesor que lo haya marcado. Un tema de, digamos, ese fue mi caso. De que me tincó la carrera porque yo en la básica tuve un profesor que, como que se las jugó conmigo, y como que me ayudó a superar uno que otro problema que tuve en ese entonces. Así que sería como, por ese lado (...) (C3.1, BAS, estudiante, hombre, Institución tradicional de élite).

Con todo, la calidad está definida por un grado de vocación que vehiculiza los procesos de escalamiento de la calidad, así como las referencias hacia docentes en los procesos biográficos. Aquello conlleva una calidad que se elabora desde la experiencia práctica.

#### 4. Teoría Formal

En base a la información empírica analizada, se propone un modelo teórico formal que, desde la perspectiva de los actores, sinteriza a las dimensiones ideacionales de acreditación y calidad en la formación inicial docente según cada tipo de institución considerada en la muestra cualitativa.

En torno a la calidad, es central la atención a la relativa desvinculación que establecen los actores a la calidad y a la acreditación. En estos términos, la calidad se revela por la asociación de factores que establecen los parámetros inherentes de transferencia de habilidades disciplinarias, pedagógicas y didácticas. En tanto, la acreditación no es consecuente de resultados probatorios en las pruebas diagnósticas nacionales en todas las ocasiones (Cuadro 1).

**Cuadro 1.** Comparación de casos sobre factores vinculados a la calidad y a la acreditación según institución, donde A: institución masiva estatal, B: institución masiva privada y C: institución tradicional de élite.

	<b>CALIDAD</b>	<b>ACREDITACIÓN</b>
<b>CASO 1 (A)</b>	(+ +) Estudiante deprivado	Acreditación (4 años)
	(+ +) Feminización de estudiantes	Prestigio entre pares, y competitividad en el sistema/mercado
	(+ +) Factor regional (que dificulta retener talentos, y captación de estudiantes de puntajes medios y bajos PSU) / distancia de la estructura de oportunidades y de la toma de decisiones (élite)	Acceso a financiamiento estatal (subsidios, becas de gratuidad)
	(+) Bajo rendimiento en evaluaciones diagnósticas nacionales (ex ante, durante y ex post)	Desvinculación entre rendimientos de pruebas y resultados evaluativos de acreditación
<b>CASO 2 (B)</b>	(+ +) Estudiante deprivado	Acreditación (4 años)
	(+ +) Feminización de estudiantes	Prestigio entre pares, y competitividad en el sistema/mercado
	(+) Factor metropolitano (absorbe talentos no absorbidos por UES de élite, y estudiante medio en rendimiento PSU) / proximidad a la estructura de oportunidades y toma de decisiones (élites nacionales)	Acceso a financiamiento estatal (subsidios, becas de gratuidad)
	(+) Rendimiento promedio en evaluaciones diagnósticas nacionales (ex ante, durante y ex post)	Vinculación entre rendimientos de pruebas y resultados evaluativos de acreditación



	(+) Modelo valorativo que imprime una misión/visión en la trayectoria de estudiantes y comunidad educativa	
	(+ +) Estudiantes con sólida formación en habilidades blandas y disciplinarias	Acreditación (5 años)
<b>CASO 3 (C)</b>	(+ +) Feminización de estudiantes	Prestigio entre pares, y competitividad en el sistema/mercado
	(+ +) Factor metropolitano (absorbe talentos no absorbidos por UES de élite, y estudiante medio en rendimiento PSU) / proximidad a la estructura de oportunidades y toma de decisiones (élites nacionales)	Vinculación entre rendimientos de pruebas y resultados evaluativos de acreditación
	(+ +) Alto rendimiento en evaluaciones diagnósticas nacionales (ex ante, durante y ex post)	
	(+) Modelo valorativo que imprime una misión/visión en la trayectoria de estudiantes y comunidad educativa	

Fuente: elaboración propia a partir de análisis de entrevistas.

\* Ponderación (+) según análisis de saturación de contenido de la muestra

En el marco del constructo central explorado (cuadro 2), se establecen que las condiciones causales de la calidad y acreditación en los modelos de gestión universitaria están asociados al paradigma que se formula del estudiante que accede a la formación, concibiendo en ello el grado de adquisición previa de habilidades cognitivas y blandas adquiridas. Asimismo, es fundamental el rol que asume el tipo de modelo formativo que comprende a las instituciones.

En tal eje, el nuevo marco legal se revela como una posibilidad de normalizar la diversidad de programas formativos, donde la diversidad viene definida por la localización geográfica de las instituciones, la estandarización interna de la calidad de programas en las instituciones y sus sedes, la escala de operación de la institución (nacional, y/o regional) y, desde ahí, la efectividad que comprenden los modelos de gestión para promover habilidades fundamentales para la formación en educación. En este último término, la vocación es un elemento central en la generación de condiciones formativas. Como resultado, lo anterior se imprime en el rendimiento que los estudiantes logren en las pruebas nacionales. Conjuntamente, se observa que el proceso de acreditación no implica, necesariamente, resultados diagnósticos exitosos en todos los modelos de gestión. Visto así, tiende a tener asociación la acreditación con los resultados en modelos con impronta explícita en lo valórico (Cuadro 2).


**Cuadro 2.** Comparación de casos según las teorías formales, donde A: institución masiva estatal, B: institución masiva privada y C: institución tradicional de élite

<b>CONSTRUCTO CENTRAL</b>	<b>Componente ideacional sobre calidad y acreditación en los modelos de gestión universitarias</b>					
	<b>Institución masiva estatal</b>		<b>Institución masiva privada</b>		<b>Institución tradicional de élite</b>	
<b>ROL</b>	<b>CASO 1 (A)</b>		<b>CASO 2 (B)</b>		<b>CASO 3 (C)</b>	
<b>DIMENSIONES</b>	Paradigma de estudiante con déficit de formación previa en habilidades Cognitivas/blandas		Paradigma de estudiante privado en habilidades cognitivas/blandas		Paradigma del estudiante con habilidades desarrolladas	
<b>CONDICIONES CAUSALES</b>	Estudiante con habilidades cognitivas/blandas bajas (alta vulnerabilidad, y con responsabilidades de crianza/reproducción)		Estudiante con habilidades cognitivas/blandas bajas (alta vulnerabilidad)		Estudiante con habilidades cognitivas/blandas sólidas (baja vulnerabilidad)	
	Modelo formativo centrado en la profesionalización		Modelo formativo centrado en valores éticos		Modelo formativo centrado en valores éticos	
<b>CONTEXTO</b>	Factor regional Ley N° 20.903 (2016) / Permite la comparabilidad de programas formativos		Ley N° 20.903 (2016) / Permite la comparabilidad de programas formativos		Ley N° 20.903 (2016) / Permite la comparabilidad de programas formativos	
	Localización limítrofe (geografía del país)		Localización central en el país		Localización central en el país	
<b>CONDICIONES</b>	Calidad disímil entre sede central (+) y sedes regionales (-)		Calidad disímil entre jornada diurna (+) y vespertina (-)		Calidad disímil entre sede central (+) y sedes regionales (-)	
	Operación regional, con dificultad de retención de docentes competitivos		Operación metropolitana, con promoción y retención de docentes competitivos		Operación metropolitana, con promoción y retención de docentes competitivos	
	Baja efectividad ante corregir deprivaciones de origen de los estudiantes (acceso masificado)		Mediana efectividad ante corregir deprivaciones de origen de los estudiantes (acceso masificado)		Alta efectividad ante corregir deprivaciones (menor número de estudiantes en esta condición por barreras de acceso) de origen de los estudiantes	
<b>PROCESO</b>	Importancia de la vocación		Importancia de la vocación		Importancia de la vocación	
	Bajo rendimiento evaluaciones diagnósticas (disciplinares)		Rendimiento medio evaluaciones diagnósticas		Alto rendimiento evaluaciones diagnósticas	



CONSTRUCTO CENTRAL	Componente ideacional sobre calidad y acreditación en los modelos de gestión universitarias					
	Institución masiva estatal		Institución masiva privada		Institución tradicional de élite	
ROL	CASO 1 (A)		CASO 2 (B)		CASO 3 (C)	
DIMENSIONES	Acreditación (4 años)		Acreditación (4 años)		Acreditación (5 años)	
RESULTADOS	Acreditación como prestigio	como prestigio en correspondencia con modelo formativo	Acreditación como prestigio en correspondencia con modelo formativo	como prestigio en correspondencia con modelo formativo	Acreditación como prestigio en correspondencia con modelo formativo	como prestigio en correspondencia con modelo formativo
	Promoción a la inserción laboral		Promoción a la inserción laboral y la continuidad de estudios			

Fuente: elaboración propia a partir de análisis de entrevistas.

### 5. Conclusiones

El artículo ha buscado caracterizar el componente ideacional incluido en la gobernanza de las instituciones de educación superior. Para ello se han identificado las teorías sustantivas de actores de programas de educación parvularia y básica de tres universidades chilenas al respecto de la acreditación y calidad involucrada en la formación inicial docente. En este marco, se constató la hipótesis de trabajo referente a que los actores establecen distintas fundamentaciones según su comprensión del perfil de origen de sus estudiantes y contextos específicos de gestión.

Un primer hallazgo se refiere a las visiones de la acreditación. Consecuentemente, se observa que entre los directivos y académicos existe una teoría latente que clasifica a los estudiantes de acuerdo a sus perfiles de ingreso. Esto fundamenta una percepción sobre el rendimiento en el proceso formativo y en los resultados a obtener en las evaluaciones diagnósticas. En este sentido, los perfiles de ingreso de los estudiantes comprenden diferentes percepciones de las dimensiones objetivas, subjetivas y relaciones que condicionan el proceso formativo y las expectativas de desempeño profesional. En efecto, el perfil de ingreso del estudiante aparece como elemento gravitante, tanto del rendimiento académico como de la vocación que requiere el desempeño profesional. Este hallazgo es coherente con el trabajo de Rodríguez-Ponce et al. (2012), en la medida que la acreditación releva una necesaria contextualización de las organizaciones tanto en la calidad de la información para la acreditación institucional, como para la gestión eficiente.

Un segundo hallazgo se refiere a las visiones de calidad en la formación, las que se han asociado al perfil de ingreso de los estudiantes y su capacidad instalada previa al proceso formativo. En ese tren, los aspectos institucionales son determinantes de las percepciones acerca de la calidad de la formación en, al menos, tres sentidos: a) el reconocimiento y prestigio de la escala de los diferentes tipos de universidades; b) el perfil de ingreso de los estudiantes, y su vínculo con estándares de formación de excelencia, o bien con estrategias y acciones de compensación; y, c) el contexto de transformación que supone, desde 2016 en adelante, la Ley 20.903 (2016) de carrera docente. Es interesante que este hallazgo es coherente con los trabajos de Niedlich et al. (2020), y Ganga-Contreras y Mancilla (2018), al sostenerse la relevancia de que la calidad de la formación viene dada por contextos estructurales, así como por la capacidad de las institucionales para gestionar su agencia, en lo que juegan un rol fundamental los actores sociales del sistema y sus significaciones sobre calidad de la educación.

Complementariamente, lo expuesto permite contribuir desde un estudio de caso a una mejor comprensión de las perspectivas de los actores en el sistema al respecto de la aprehensión y elaboración de propios marcos conceptuales sobre calidad y acreditación claves para la sostenibilidad de los modelos de gobernanza institucional. Finalmente, los resultados de este estudio permiten formularse nuevos cuestionamientos. Vale decir, se estima que es necesario continuar con la comprensión de cómo las dinámicas de calidad y acreditación se formulan desde la apropiación de los actores, considerando sus perfiles significantes y sus dimensiones interseccionales, atendiendo que el perfil de ingreso es relevante para la proyección de los parámetros de calidad del proceso formativo.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del patrocinio entregado al proyecto FONDECYT Regular 1180404, de cuya ejecución emerge este artículo.

## Referencias

- Benavides M., Arellano A., Zárate JS. 2019. 'Market- and government-based higher education reforms in Latin America: the cases of Peru and Ecuador, 2008-2016', *Higher Education*, 77: 1015-30.
- Breckenridge J, Jones D 2009. Demystifying theoretical sampling in grounded theory research. *Grounded Theory Review* 8: 1-14.
- Brunner JJ., Labraña J., Ganga F, Rodríguez-Ponce E. 2020. 'Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas', *Revista Iberoamericana de Educación*, 83: 211-38.
- Brunner JJ., Pedraja-Rejas L 2017. Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería* 25: 5-7.
- Burns T., Köster F 2016. 'Modern governance challenges in education.' En Tracey Burns and Florian Köster (eds.), *Governing Education in a Complex World* (OECD: Paris), p. 17-39.
- Charmaz K. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications, Londres, 208 pp
- Cuenca R. 2020. 'El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción', *Revista Iberoamericana de Educación*, 83: 9-11.
- Davidson C 2009. Transcription: Imperatives for qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods* 8: 36-52.
- Flores R 2009. *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 394 pp.
- Ganga-Contreras F, Mancilla M 2018. Universidades latinoamericanas: Orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura. En F Ganga-Contreras, O Leyva Cordero, A Hernández Paz, G Tomez González, L Paz Pérez. *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en Educación*. Fontamara, Santiago, p. 19-31.
- Glaser B, Strauss AL 1967. Theoretical sampling. En B Glaser, AL Strauss. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction, New Brunswick, p. 45-79.
- Griffiths A, Haigh N, Rassias J 2007. A framework for understanding institutional governance systems and climate change: The case of Australia. *European Management Journal* 25: 415-27.
- Heitor M, Horta H, Salmi J. 2016. 'Looking Forward: Building Capacity in Latin America.' En Hugo Horta, Manuel Heitor and Jamil Salmi (eds.), *Trends and Challenges in Science and Higher Education. Building Capacity in Latin America* (Springer: New York), P. 289-310.
- Hydén, Göran, Julius Court, and Kenneth Mease. 2004. *Making sense of Governance: Empirical evidence from Sixteen Developing Countries* (Lynne Rienner Publishers: Boulder).
- Johnstone, D. Bruce, Alka Arora, and William Experton. 1998. *The financing and management of Higher Education: A status report on Worldwide Reforms* (The World Bank New York).
- Kennedy, KJ. 2003. 'Higher Education Governance as a Key Policy Issue in the 21st Century', *Educational Research for Policy and Practice*, 2: 55-70.
- Kolb DA 2015. *Experiential learning. Experience as the source of learning of development*. Pearson Inc., New Jersey, 416 pp.
- Ley 20.903 2016. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas* [citado 10 de abril 2021]. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/>
- Marginson, S. 2016. 'Global Stratification in Higher Education.' En Sheila Slaughter and Barrett Jay Taylor (eds.), *Higher Education, stratification, and workforce development. Competitive advantage in Europe, the US, and Canada* (Springer: Texas), p. 13-34.
- Niedlich S, Bauer M, Doneliene M, Jaeger L, Rieckmann M, Bormann I 2020. Assessment of sustainability governance in higher education institutions— A systemic tool using a governance equalizer. *Sustainability* 12: 1-17.
- Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E, Rodríguez-Ponce J, Ganga-Contreras F, Durán-Seguel I 2020. Flexibilidad en la toma de decisiones: un estudio exploratorio en una institución de educación superior. *Revista Espacios* 41: 22-32.
- Rodríguez-Ponce E, Fleet N, Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce J 2012. Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: Un estudio exploratorio en universidades chilena. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería* 20: 368-75.
- Salmi, J. 2009. *The challenge of establishing World-Class Universities* (The World Bank: Washington, DC).



Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative. Knowledge, skills, and values for Development* (Sense Publishers: Rotterdam).

Schmal R, Cabrales F. 2018. 'El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno', *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26: 822-48.

Skrla L. 2007. Transcription. En G Ritzer. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing, Malden, p. 1-2.

Slaughter S, Rhoades G. 2004. *Academic capitalism and the New Economy. Market, State, and Higher Education* (The Johns Hopkins University Press: Baltimore).

Strauss AL, Corbin JM 1998. *Basics of qualitative research: Techniques for developing Grounded Theory*. SAGE Publication, London, 336 pp.