

|N°23/2022|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el
impacto de la acreditación obligatoria en el
cambio de prácticas en programas de pedagogía

María Beatriz Fernández Cofré, Álvaro González Torres,
Iván Salinas Barrios, Víctor Orellana Calderón, Alejandra Crocco Valdivia



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

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°23 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

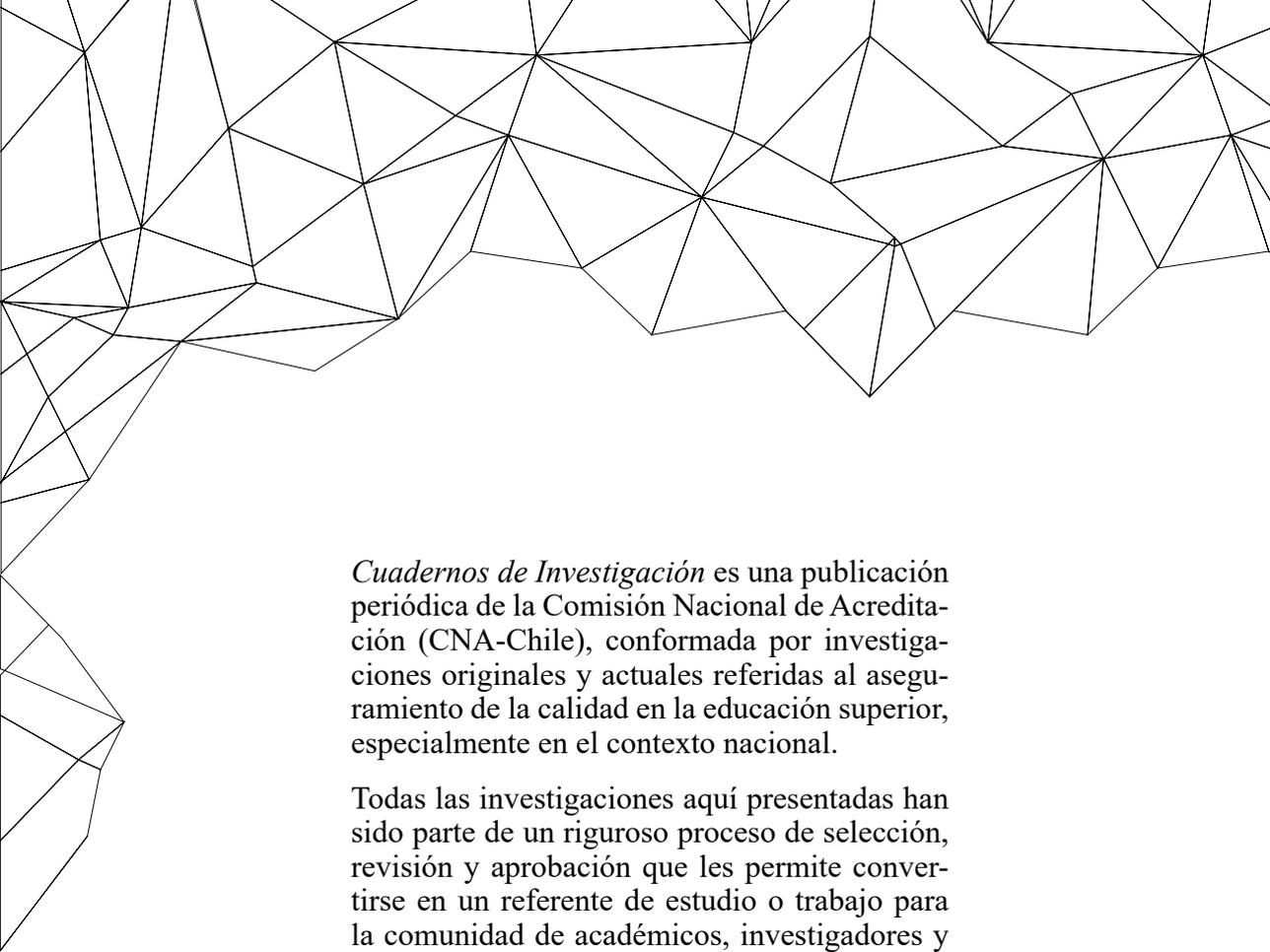
Carlos Ríos Hidalgo

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: Fernández M., González A., Salinas I., Orellana V., Crocco A. (2021). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía* (Vol.N°23). 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/>



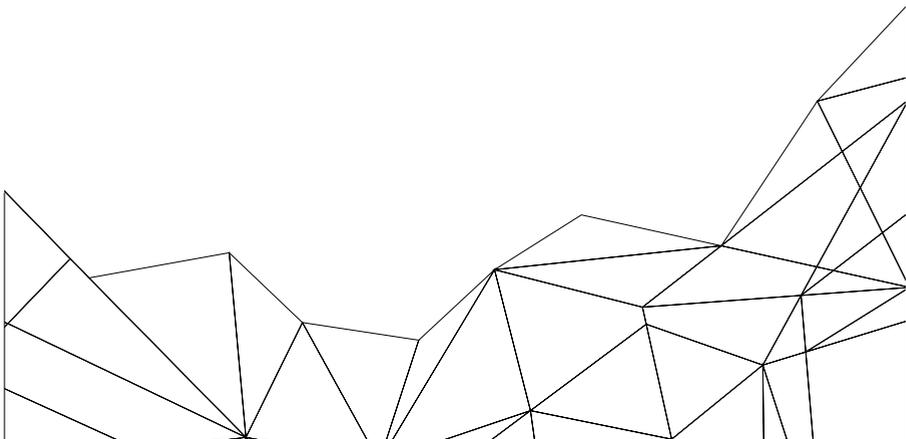
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas al aseguramiento de la calidad en la educación superior, especialmente en el contexto nacional.

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.

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto
de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas
en programas de pedagogía

María Beatriz Fernández Cofré, Álvaro González Torres, Iván Salinas Barrios,
Víctor Orellana Calderón, Alejandra Crocco Valdivia



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

Antecedentes conceptuales	29
I.1. Políticas de rendición de cuentas en educación superior	31
I.2. Uso de datos para la toma de decisiones	33
I.3. Revisión de la literatura	35

Capítulo II

II.1. Objetivos de investigación	43
II.1.1. Objetivo general	43
II.1.2. Objetivos específicos	43
II.2. Relevancia de la investigación	44
II.3. Metodología	48
II.3.1 Análisis de documentos de política	48
II.3.2 Aplicación y análisis de encuestas	51
II.3.3 Aplicación de entrevistas y análisis de documentos institucionales	58

Capítulo III

III.1. Análisis de documentos de política de acreditación	67
III.1.1. Análisis por eje temático	71
III. 2. Resultados de encuesta	82
III.2.1. Descriptivos generales	82

III.2.2. Principales hallazgos	86
III.2.2.1. Uso de información en los programas de pedagogía	86
III.2.2.2. Impacto percibido de la acreditación obligatoria y diferencias contextuales	99
III.3. Estudio de casos	110
III.3.1. Caso 1: Programa de Universidad Privada no tradicional, Educación Media en Inglés	110
III.3.1.1. Condiciones del programa	110
III.3.1.2. Proceso de acreditación	113
III.3.1.3. Impacto percibido	117
III.3.2. Caso 2: Programa de Universidad Estatal, Educación Parvularia	121
III.3.2.1. Condiciones del programa	121
III.3.2.2. Proceso de acreditación	123
III.3.2.3. Impacto percibido	126
III.3.3. Caso 3: Programa de Universidad Privada CRUCH, Educación Básica	130
III.3.3.1. Condiciones del programa	130
III.3.3.2. Proceso de acreditación	133
III.3.3.3. Impacto percibido	138
III.3.4. Caso 4. Programa de Universidad Estatal, Educación Diferencial	142
III.3.4.1. Condiciones del programa	142
III.3.4.2. Proceso de acreditación	145
III.3.4.3. Impacto percibido	148

Capítulo IV

Conclusiones 151

Referencias bibliográficas 163

Anexos

Anexo 1: Ejes temáticos y códigos utilizados en el análisis de contenido de documentos normativos y de difusión. 173

Anexo 2: Encuesta pre-test diseñada en fase 1. 177

Anexo 3: Encuesta versión corregida 197

Anexo 4: Autorizaciones de ética 229

Anexo 5: Protocolo de entrevistas a representantes de programas de pedagogía acreditados entre 2016 y 2020 225

Sobre los autores 243

Contexto de los Cuadernos de Investigación 244

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) 251

Índice de Tablas

Tabla 1. Documentos normativos y de difusión seleccionados para el análisis de contenido	49
Tabla 2. Cantidad y frecuencia de programas según macrozona, tipo de institución y especialidad	55
Tabla 3. Cuotas de 30% y 50% según macrozonas	56
Tabla 4. Cuotas de 30% y 50% según Tipo de institución	56
Tabla 5. Cuotas de 30% y 50% según Carrera genérica	56
Tabla 6. Ejes y Dimensiones implicadas en entrevista semiestructurada	60
Tabla 7. Entrevistados	62
Tabla 8. Distribución de informantes por variables de macrozona, especialidad, tipo de institución y rol en el proceso	83
Tabla 9. Distribución de programas en los cuales hubo respuesta a la encuesta	84
Tabla 10. Pregunta ¿En qué año esta carrera recibió su resolución de acreditación por última vez?	85
Tabla 11. Pregunta ¿Su trabajo se centra en labores de... (alternativas no excluyentes)	85
Tabla 12. Juicio general sobre la experiencia más reciente de acreditación en el programa	87
Tabla 13. Toma de decisiones en el equipo de trabajo durante el último proceso de autoevaluación	88
Tabla 14. Opinión sobre sistemas de información y registro	90
Tabla 15. Opinión sobre la planificación del proceso de autoevaluación	92
Tabla 16. Opinión sobre el informe de autoevaluación	93
Tabla 17. Opinión sobre la idoneidad de los recursos disponibles para el proceso de autoevaluación	95

Tabla 18. Opinión sobre los cambios que generó el proceso de autoevaluación	96
Tabla 19. Opinión sobre la planificación del proceso de evaluación externa en la planificación	98
Tabla 20. Opinión sobre la idoneidad de los recursos disponibles para el proceso de evaluación externa	100
Tabla 21. Opinión sobre los pares evaluadores	103
Tabla 22. Opinión sobre los cambios atribuibles a la evaluación externa	105

Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de levantamiento de información de la encuesta	58
Figura 2. Proceso de levantamiento de información de la encuesta	69
Figura 3. Nube de Palabras según frecuencia en los documentos analizados	70
Figura 4. Gráfico de análisis de correspondencias múltiples resultante del análisis de la información de la encuesta	107
Figura 5. Gráfico de análisis de correspondencias múltiples resultante del análisis de la información de la encuesta incorporando variables tipo de institución, macrozona, y cambios en autoevaluación y evaluación externa.	109

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 los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollo 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°23 se titula “Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”. El estudio fue conducido por la académica e investigadora Doctora María Beatriz Fernández Cofré de la Universidad de Chile.

Entre los principales aportes del estudio destaca el rescate de la mirada interna de los actores sobre las condiciones institucionales que favorecen la acreditación a nivel de las carreras de pedagogía. Así mismo, recalca la importancia de la autoevaluación y cómo ésta se va retroalimentando de los procesos mismos de acreditación generando nuevas condiciones y una cultura en torno

al aseguramiento de la calidad. Pese a la diversidad de miradas al respecto, permite evidenciar estrategias institucionales para alcanzar mayores niveles de acreditación.

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

Las transformaciones vividas por la educación superior chilena en las últimas cuatro décadas han planteado innumerables desafíos para todos quienes estamos inmersos en este campo de la sociedad. Para abordar estos desafíos es central poder generar conocimiento, que alimente las decisiones y discusiones públicas sobre el aseguramiento de la calidad; la Comisión Nacional de Acreditación y sus efectos en los diferentes actores institucionales. El poder de la investigación sobre este tipo de iniciativas no sólo yace en su capacidad para informar y construir información de calidad para la toma de decisiones, sino, y sobre todo para dialogar entre diferentes actores sobre un horizonte común.

En efecto, las páginas a continuación dan cuenta de un trabajo que permite construir diálogos entre la institucionalidad de los procesos de acreditación y el nivel cotidiano de los actores y sus prácticas. La investigación titulada “Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cam-

bio de prácticas en programas de pedagogía” tuvo por objetivo general determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación.

Tal como señala el Informe final, la acreditación de la CNA a los programas de pedagogía debe realizarse bajo criterios formativos y de excelencia. Esto se fundamenta en dos lógicas, por un lado, la lógica del mejoramiento permanente de las organizaciones y por otro, la instalación de una cultura de la rendición de cuentas. A pesar de la importancia que tienen los sistemas de acreditación para las organizaciones en educación superior, existe poca evidencia empírica acerca de cómo las organizaciones universitarias (y en particular las carreras de pedagogía aprenden y transforman sus prácticas (Fernández et al, 2021¹).

¹Fernández, M.B., Fernández, L., Días, M., Jofré, O. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. doi: 10.7764/PEL.58.1.2021.9

A partir de un diseño metodológico mixto, que incluyó análisis de documentos, encuestas y entrevistas, el equipo identifica los principales impactos percibidos en función de los distintos procesos de acreditación, así como algunos elementos que permiten comprender las diferencias entre las percepciones de los participantes. De esta manera el estudio aborda en particular cómo las políticas de rendición de cuentas en educación superior y los datos que se producen en estos procesos son recibidos por los programas de pedagogía y como esto favorece el desarrollo y cambio organizacional.

En efecto, se trata de una investigación que, a diferencia de la mirada tradicional en el análisis de políticas públicas, pone su acento en los actores locales, sus percepciones, aprendizajes y su dimensión laboral inmediata. Destaco en esta línea hallazgos tales como: la relevancia que tiene para los actores las condiciones institucionales que apoyan los diferentes procesos para la acreditación. Tal como señala el informe las condiciones hacen referencia tanto a los aspectos institucionales como a los valores y fundamentos que justifican y hacen viable el desarrollo de procesos de acreditación. Por otro lado, si bien los procesos de acreditación en las carreras de pedago-

gía favorecen la implementación de mecanismos para su auto revisión y mejoramiento permanente, el apoyo pertinente del contexto institucional mayor es crítico para un adecuado proceso y logro exitoso de las metas propuestas. Tal como se señala en otros lugares del informe, el análisis argumenta que los procesos de acreditación – autoevaluación, evaluación externa y decisión final – tengan un impacto en la autorregulación de las carreras de pedagogía en función de sus propias definiciones y los estándares o requerimientos externos.

Así mismo este trabajo permite comprender el uso que los programas de pedagogía dan a la información obtenida de los procesos de acreditación y su relación con las diferencias respecto a las condiciones contextuales. En efecto, el estudio muestra que la información generada a partir de los procesos de autoevaluación durante la acreditación es ampliamente utilizada por los programas de pedagogía para implementar cambios y mejoras en ámbitos tales como: organizar las prácticas, monitorear la progresión académica, e identificar las necesidades de los programas. Sin embargo, se destaca que el impacto de la información generada está a su vez influido por el tipo de institución universitaria en la que se desarro-

lla el proceso de acreditación. Por ejemplo, las instituciones privadas tienden a mostrar mayores niveles de acuerdo en el uso de la información para decisiones de tipo organizacional de los programas (Tabla 13).

Adicionalmente, el estudio evidencia que los programas valoran el proceso de autoevaluación como una instancia para mirar críticamente su trabajo. Esta valoración se puede vincular a la incipiente instalación de una cultura de mejoramiento continuo. En coherencia, los resultados de la encuesta realizada indican que una parte importante de los participantes declara haber planificado o desarrollado cambios en sus programas gracias al proceso de autoevaluación.

Por otro lado, la evaluación externa es menos valorada en la percepción de impacto que la autoevaluación y es criticada a nivel transversal por los participantes del estudio de casos. Aun así, el impacto percibido por los programas es heterogéneo, así como también la profundidad de los cambios realizados. Se resalta la recomendación del estudio de revisar cómo está organizado el trabajo de los pares evaluadores externos y sus posibilidades de influir positivamente en las comunidades, basándose en los

antecedentes proporcionados por la carrera. Sumado a esto, el informe destaca la necesidad de considerar el contexto regional y las particularidades de sus comunidades, sobre todo en las instancias de evaluación externa.

Otra evidencia reportada en el informe es la formalización de unidades institucionales para apoyar la gestión y en específico tareas asociadas a la recolección y análisis de datos, así como monitoreo. Las unidades creadas con este propósito son diversas en sus equipos, así como en su dependencia y ubicación institucional. No obstante, la heterogeneidad con la que se despliegan estas unidades es posible advertir un grado cada vez mayor de estabilidad y organización para abordar los procesos de acreditación. Los datos recogidos en esta investigación muestran la conformación de comités o encargados de acreditación que llevan el peso del proceso de evaluación continua dentro de sus carreras (Estos cambios, fueron reportados en el 97% de los encuestados y en todos los casos estudiados).

Es interesante para este estudio pensar en una evaluación detallada de las diferentes fases de los procesos de acreditación. El informe da excelentes luces para pensar de manera detallada y sis-

temática que diferentes fases y aspectos del proceso de acreditación tienen diferentes impactos en los programas de pedagogía. Y, por último, un hallazgo central es cómo la acreditación obligatoria ha modificado la relación entre las facultades o programas de pedagogía y la institución universitaria. Incluso, en algunos casos, se menciona que esto ha permitido cambiar el estatus histórico que han tenido las carreras de pedagogía en relación con la baja atención y entrega de recursos a nivel institucional.

Los análisis y conclusiones desarrolladas por el equipo detrás de este estudio dialogan con las preocupaciones actuales de la literatura internacional (Brown, 2018; Clark, B.R., 1998; Tapper & Salter, 1995²). Por un lado, proporciona información para el desarrollo de estrategias para el mejoramiento del proceso de acreditación de los programas de pedagogía, a la vez que ofrece una mirada crítica y reflexiva sobre estos procesos al des-

cribir la complejidad del entorno más amplio de rendición de cuentas de la educación superior y su relación con la institución general.

Durante la última década, las universidades han estado sujetas a diversas formas de responsabilidad académica diseñadas para mantener o mejorar la calidad de su enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva compartida de muchos de estos procesos de rendición de cuentas es que las universidades deben adquirir habilidades en la creación de conocimiento para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y en modificar su comportamiento para reflejar este nuevo conocimiento. El proceso planteado es percibido como una forma de promover la autonomía institucional, así como de cada disciplina alojada en la universidad, sin embargo, se trata de un proceso contradictorio y permeado por grandes desafíos (Clark, 1998; Tapper & Salter 1995)

Así mismo este trabajo deja

²Brown, Joshua Travis (2018) Leading Colleges & Universities in a New Policy Era: How to Understand the Complex Landscape of Higher Education Accountability, Change: The Magazine of Higher Learning, 50:2, 30-39, DOI: 10.1080/00091383.2018.1483175

Clark, B.R. (1998). *The Entrepreneurial University*. Oxford: Pergamon Press.

Tapper & Salter (1995) The changing idea of university autonomy, *Studies in Higher Education*, 20:1, 59-71, DOI: 10.1080/03075079512331381800

un escenario abierto para plantear diferentes preguntas de investigación para continuar profundizando. Respecto de esto cabe preguntarse si esto lleva a la especialización de diferentes figuras dentro de los equipos de trabajo o bien, si existen perfiles dentro de las universidades que se han distanciado más de los procesos de acreditación al delegar las actividades de gestión en unidades especializadas. ¿Como funcionan los equipos de trabajo en los procesos de acreditación? ¿Cuáles son las tareas más desgastantes para los equipos? ¿Cuáles son las tareas que hacen más sentido a los equipos de trabajo? ¿cómo logran compatibilizar esto, con sus propios intereses e identidades profesionales?

Las principales contribuciones de este estudio no solo son relevantes para los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, sino para las discusiones, a nivel nacional e internacional que se desarrollan actualmente en torno a las transformaciones en las instituciones de educación superior. Y el conocimiento elaborado en este marco es de relevancia para los sistemas de aseguramiento de la calidad porque insuma los procesos de acreditación con perspectivas novedosas y escasamente documentadas.

Carla Fardella Cisternas

Universidad Andrés Bello

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía

RESUMEN

La política del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile modificó los procesos de aseguramiento de la calidad y requerimientos de funcionamiento para programas de pedagogía, definiendo estrategias para la formación y el ejercicio docente que incluyen acreditaciones obligatorias y consecuencias para los programas. Este estudio utilizó una metodología mixta para explorar el impacto percibido de la acreditación obligatoria de programas de pedagogía. Los resultados apuntan a una mayor percepción de impacto de la autoevaluación que de la evaluación externa, ya que el impacto se asocia con características contextuales de los programas (origen histórico de la universidad y ubicación geográfica). Asimismo, las estructuras instaladas para responder a los requerimientos de acreditación no necesariamente evidencian culturas de evaluación en los programas

Palabras clave: Acreditación obligatoria, formación docente, impacto percibido, rendición de cuentas, autorregulación.

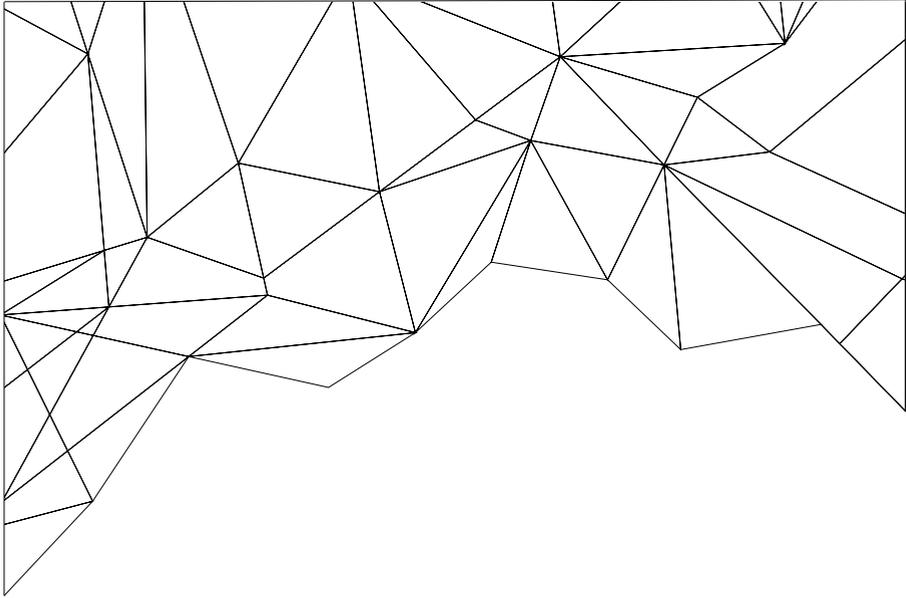
In between self-regulation and compliance: the impact of mandatory accreditation in teacher education programs' practices

ABSTRACT

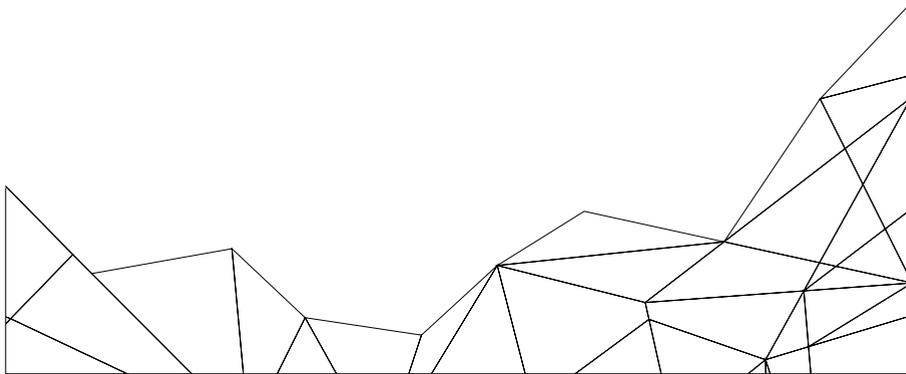
Chile's policy for Teacher's Professional Development System modified quality assurance processes and requirements for teacher education programs, defining joined strategies for both teacher education and teachers' professional practice, including mandatory program accreditations and consequences for teacher education programs. This study used mixed methods to explore the perceived impact of compulsory accreditation in teacher education programs. Results point to a higher perception of impact for self-evaluation than external evaluation and associate the perceived impact to contextual features of programs (university's historical origin and geographic location). Moreover, installed structures for responding to accreditation requirements do not necessarily evidence an evaluation culture in the programs.

Key words: *Mandatory accreditation, teacher education, perceived impact, accountability, autoregulation*

Los investigadores quieren agradecer la colaboración de los asistentes Francisco Valdés, Ariel Montero y Juan Pablo Quiróz, de la Universidad de Chile.



INTRODUCCIÓN

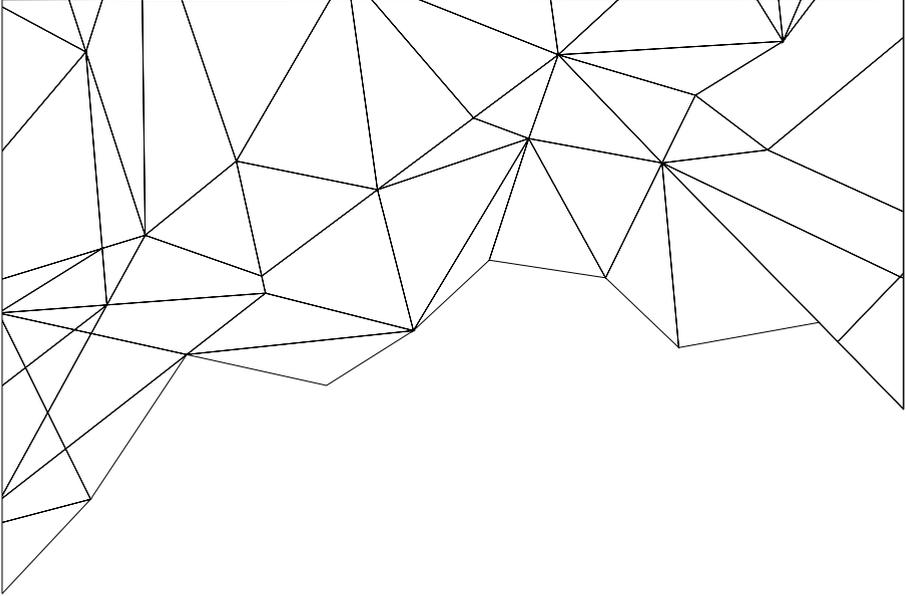


Las políticas en educación superior que han implicado la modificación de los procesos de aseguramiento de la calidad y los requerimientos de funcionamiento para los programas de pedagogía, derivados de la reciente aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), buscan resolver aspectos críticos de la formación inicial docente. A diferencia de otras estrategias de política y programas implementados desde mediados de la década de los noventa, el SDPD es la primera política que define estrategias conjuntas tanto para la formación y como para el ejercicio de la docencia, incluyendo consecuencias directas para las carreras de pedagogía, cumpliendo los procesos de acreditación un rol articulador del resto de los cambios.

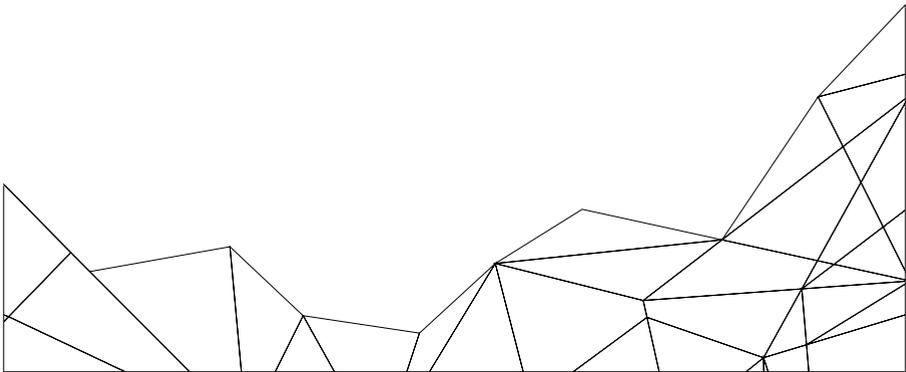
La literatura señala que a la base de los sistemas de aseguramiento de la calidad existe una tensión entre el mejoramiento y la rendición de cuentas, los que se expresan en los énfasis de los procesos de acreditación. Las políticas de aseguramiento de la calidad enfatizan la importancia del uso de datos para alcanzar el desarrollo de procesos de autorregulación y mejoramiento de prácticas, y la rendición de cuentas en el cumplimiento de estándares. Sin embargo, existe evidencia que mientras algunos programas de pedagogía introducen cambios importantes en sus prácticas en respuesta a procesos de acreditación, otros ofrecen respuestas simbólicas que permiten responder a las demandas de acreditación sin realizar cambios sustantivos. Por otra parte, la investigación indica que, si bien los procesos de acreditación en educación superior buscan estimular el cambio y el mejoramiento en los procesos formativos, sus efectos son contingentes a las condiciones contextuales y organizacionales de los programas de formación.

A cuatro años de la aprobación del SDPD y a dos años de las recientes modificaciones al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, esta investigación tiene el objetivo de estudiar el impacto percibido de la acreditación obligatoria de programas de pedagogía, iniciada con la aprobación del SDPD, Ley 20.903 (BCN,

2016), en las prácticas organizativas y curriculares de estos programas, poniendo énfasis en los cambios intencionados desde la política a través de sus requisitos de acreditación. La metodología del estudio implica un diseño mixto, con un componente principal de carácter cualitativo que permitirá conocer en profundidad las percepciones de impacto de la acreditación en un grupo reducido de programas a través de entrevistas a informantes clave, además de una caracterización de la política y sus regulaciones mediante un análisis documental. El estudio contempló también un componente complementario cuantitativo, a fin de conocer, desde una perspectiva general, los cambios percibidos por los miembros de programas de pedagogía a través de una encuesta *online*. Este informe contiene los resultados y conclusiones principales de este estudio.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



En este apartado se presenta una revisión de las principales contribuciones y discusiones de la literatura en torno al problema del impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en programas de formación docente. En particular, se discuten elementos conceptuales sobre políticas de rendición de cuentas en educación superior, el uso de datos en el mejoramiento en este nivel, y una revisión de la literatura internacional en torno a los sistemas de aseguramiento de la calidad en relación con los procesos de acreditación de programas de pedagogía.

I.1. Políticas de rendición de cuentas en educación superior

Las políticas de calidad y de rendición de cuentas en educación superior constituyen uno de los tópicos más relevantes de su modernización contemporánea a nivel global (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Salazar & Caillón, 2012). Estas políticas dan cuenta del tránsito en la educación superior, que va desde la búsqueda de la antigua universidad de excelencia a una universidad de calidad, y desde la comprensión de la tarea académica como actividad elitaria a entenderla como un campo más de actividad civil y económica (Burrage, 2010; Clark, 1991).

La semántica de la calidad tiene un origen en el debate empresarial (Deming, 2000), traducéndose al ámbito de la educación superior en la búsqueda por comprender y racionalizar sus prácticas, escalándolas y sometiénolas a una auditoría social por actores distintos al cuerpo académico, tales como el Estado, postulantes y sociedad civil en general (Brock, 2007; Rodríguez Espinar, 2013). Algunos autores han indicado que esto establece el fin de la caja negra de la universidad, dando lugar a una secularización de sus dinámicas internas (Águila Cabrera, 2005; Rhoades, 2007). Los sistemas de aseguramiento de la calidad han refundado la relación entre la educación superior moderna y la sociedad, racionalizando la garantía de fe pública del conocimiento y utilizando indicadores objetivos como base de las decisiones de los actores que buscan sus servicios (Rodríguez Espinar, 2013).

Una gran cantidad de países cuenta actualmente con instituciones de aseguramiento de la calidad en la educación cuyos alcances y determinación sobre la educación superior cambia en virtud de variables históricas y políticas. En Chile han existido dos fases: la de la “autonomía”, contenida en la legislación de los años ochenta, y la de la “acreditación”, inaugurada con la ley que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el año 2006. Con esta última fase, la evaluación y acreditación o certificación de calidad resulta cada vez más determinante para las instituciones y su relación con el Estado, sobre todo por su papel en la asignación de recursos públicos como fondos concursables y ayudas estudiantiles (Salazar & Caillón, 2012).

Harvey y Green (1993) indicaron que la calidad en los sistemas de aseguramiento puede ser entendida desde tres tradiciones: adecuación a fines, transformación y valor para dinero. Los sistemas modernos de aseguramiento de la calidad tienden a adoptar la adecuación a fines o propósitos, que consiste en verificar la racionalidad de los procedimientos y prácticas de las instituciones para satisfacer sus propios fines; y la relación de éstos con las demandas públicas y/o sociales, sea como consistencia externa, respuesta a estándares, u otras. La tradición de la transformación implica una consideración cualitativa del cambio que ocurre en el interior de las instituciones cuando se cursan sus programas, lo que complejiza la obtención de información objetiva al respecto. La idea de valor para dinero, se interpreta como la capacidad del aseguramiento de la calidad de jerarquizar las instituciones, estableciendo una gradación del concepto de calidad con fines de establecer tasas de cambio, como ocurre en Chile.

Un debate clave sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad ha sido la tensión entre la tradición del mejoramiento y la rendición de cuentas (Vroeijenstijn, 1995). La preocupación por el mejoramiento tiene más cercanía con la idea de calidad como adecuación a propósito, es decir, de aprender de las prácticas eficaces en virtud de las metas de cada institución y/o programa. La preocupación por la rendición de cuentas, en cambio, pone el énfasis en las exigencias externas, en general del Estado, que se aplican a las instituciones y programas. En Chile, puede decirse que las políticas dirigidas a la educación superior han transitado desde un énfasis en la tradición del mejoramiento, a través de los programas MECESUP en los noventa e inicios de los dos mil,

al aseguramiento externo de la calidad, desde el año 2004. Es decir, ha ocurrido un desplazamiento desde un modelo basado en la adecuación a propósitos, con amplia autonomía de las instituciones, a uno progresivamente más orientado a estándares externos. Esto implicaría que las instituciones deban ajustar sus metas internas a las exigencias del Estado, que mediante estándares externos evalúa su cumplimiento y asignan recursos.

Estas distinciones conceptuales sobre las políticas de rendición de aseguramiento de la calidad en educación superior permitirán, al término de este estudio, caracterizar el proceso de acreditación de los programas de pedagogía en Chile, teniendo en cuenta los nuevos requisitos derivados del SDPD y de la modificación de la ley de aseguramiento en educación superior, y su expresión concreta en distintos contextos institucionales, en función de la discusión teórica internacional.

I.2. Uso de datos para la toma de decisiones

Las políticas de aseguramiento de la calidad enfatizan la importancia del uso de datos para alcanzar dos metas: el desarrollo de procesos de autorregulación y mejoramiento de prácticas, y la rendición de cuentas y el cumplimiento de estándares que exigen los sistemas de aseguramiento de la calidad (Bolhuis, Voogt & Schildkamp, 2019). Estas metas generalmente entran en tensión, por lo que los profesionales de instituciones de educación superior deben encontrar un balance apropiado entre ellas al momento de usar datos para tomar decisiones (Mandinach & Gummer, 2013). El uso de datos en educación es un proceso complejo e interpretativo, en el que se deben establecer objetivos, identificar, recopilar, analizar e interpretar datos, los que se utilizan para tomar decisiones sobre enseñanza y el aprendizaje (Mandinach & Schildkamp, 2020). Ello implica que los profesionales desarrollen habilidades para el uso de datos *-o data literacy-* que se define como la capacidad de comprender y usar los datos de manera efectiva para informar las decisiones que permita a los educadores transformar los datos en información y, en última instancia, en conocimiento práctico (Mandinach & Gummer, 2013). Se espera que el proceso de autoevaluación y el desarrollo de un plan de mejoramiento para la acreditación de programas se base en la recogida y análisis de datos, y la propuesta de acciones en base a estos, y que los comentarios e informes de la visita de pares y la

resolución de acreditación sean incorporados en el diseño de procesos de mejoramiento de las carreras.

La literatura identifica algunas condiciones asociadas al uso de datos en educación con el fin de generar mejoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, la evidencia señala que el uso de datos debe estar incorporado en rutinas organizacionales de las instituciones educativas para que su efecto positivo en los procesos de mejoramiento pueda sostenerse en el tiempo (Hubers, Schildkamp, Poortman, & Pieters, 2017). Por otra parte, la investigación también sugiere que el desarrollo profesional es esencial para incrementar las habilidades en el uso de datos (Marsh, 2012), destacando experiencias asociadas a comunidades profesionales de aprendizaje, indagación colaborativa y equipos de datos (Schildkamp & Poortman, 2015).

En el contexto de educación superior, aunque existe poca evidencia sobre el uso de datos con relación a procesos de rendición de cuentas, es posible identificar algunas condiciones asociadas al impacto positivo en procesos internos de gestión y pedagógicos. Bolhuis, Voogt y Schildkamp (2019) señalaron que dichas condiciones tienen relación con la representatividad de las evaluaciones internas en relación al trabajo de administrativos y académicos de educación superior, y la comunicación transparente de los resultados de estas evaluaciones con diversos actores que no están directa o permanentemente involucrados en estos procesos, como estudiantes o docentes. Asimismo, la evidencia sobre el uso de datos por parte de formadores de docentes, aunque escasa, muestra que su uso es limitado (Bolhuis, Schildkamp & Voogt, 2016). Las posibles razones para esto son la falta de habilidades para el uso de datos y una actitud negativa con respecto al uso de datos (Mandinach & Schildkamp, 2020). No obstante, evidencia de Estados Unidos muestra que los sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior han permitido crear una cultura de evidencia y toma de decisiones basada en datos al “(a) recolectar datos de línea de base, (b) usar esos datos para mejorar los programas así como para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, (c) modificar la enseñanza sobre la base de los datos y (d) evaluar nuevamente para determinar el impacto” (Mandinach & Gummer, 2013: 32).

Dada la relevancia del uso de datos en los procesos de mejoramiento derivados de sistemas de aseguramiento de la calidad, es impor-

tante explorar cómo este aspecto ha influido en el cambio de prácticas institucionales y curriculares en los programas de formación docente que han realizado su proceso de acreditación luego de la aprobación del SDPD, en el año 2016, en Chile.

I.3. Revisión de la literatura

Una función clave de los sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior es estimular el cambio y el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje a nivel institucional. Prácticamente en todo el mundo se han establecido procesos de aseguramiento de la calidad en educación superior que realizan actividades de acreditación, evaluación y auditoría de diversas formas y con regularidad. De acuerdo con Beerkens (2018), los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad parecen haber afectado a las estructuras de gobernanza interna de las universidades, fortaleciendo la administración central dentro de las universidades. Por ejemplo, la implementación de sistemas de control de calidad internos a nivel de programas de educación superior ha configurado nuevas relaciones de rendición de cuentas entre la administración central y las unidades académicas responsables de impartir educación. Del mismo modo, el aseguramiento de la calidad ha contribuido a profesionalizar la gestión estratégica dentro de las universidades y sus procesos de calidad al establecer procesos y normas estandarizadas para facilitar el monitoreo y autorregulación institucional.

No obstante, hay evidencia de brechas entre los propósitos y las consecuencias de estos sistemas (Stensaker et al., 2011). Se han reportado resultados discordantes respecto al impacto de la acreditación en procesos estructurales, organizativos y de gestión dentro de instituciones de educación superior. Un estudio muestra que los sistemas de acreditación contribuyen a desarrollar una administración y estructuras de apoyo más profesionalizadas, y conduce a la creación de rutinas y sistemas de manejo de información sobre calidad educativa (Westerheijden, Hulpiaw & Waetens 2007). Otros estudios apuntan que las demandas de rendición de cuentas, en los procesos de acreditación, se han convertido en primordiales, y han aumentado la presión de supervisión externa sobre las instituciones y sus profesionales, estimulando centralización y burocratización en la toma de decisiones (Newton, 2000; Stensaker, 2003).

Hay evidencia heterogénea respecto a la percepción del impacto

de los procesos de acreditación. Se muestran importantes diferencias en las percepciones de los actores respecto del impacto de la acreditación, dependiendo de su cargo en las organizaciones. Académicos y estudiantes expresan visiones más negativas sobre procesos e impactos de las evaluaciones externas que administrativos y profesionales (Stensaker et al., 2011, Seema et al., 2017). Estas diferencias pueden explicarse por el mayor involucramiento y cercanía con la práctica cotidiana de los administrativos, a diferencia de académicos y estudiantes (Seema et al., 2017; Stensaker et al., 2011). Seema et al. (2017) señalaron diferencias importantes que dependían del tipo de institución: quienes trabajaban en universidades enfatizaron aspectos negativos del proceso a diferencia de quienes lo hacían en institutos de formación superior.

Se reporta que hay participantes que reconocieron un impacto positivo de las evaluaciones externas en la posibilidad de identificar debilidades en el sistema de educación superior y desarrollar acciones para solucionarlos, realizando cambios en rutinas organizacionales internas (Seema et al., 2017). Los aspectos negativos declarados son el aumento de la burocracia y la sensación de control, asociándolos a situaciones de estrés. En Noruega, a pesar de las diferencias entre los sistemas utilizados por el gobierno para evaluar la calidad (auditorías internas, acreditación institucional, acreditación de nuevos programas, reacreditación, y evaluación nacional), los participantes los perciben a todos como sistemas de control, y la mayoría consideró que estos sistemas han tenido un impacto moderadamente positivo en sus instituciones (Stensaker et al., 2011). Esto se explica porque los participantes toman en consideración el resultado final de la evaluación externa y no el proceso de evaluación. Se reportaron cambios positivos en las rutinas y procedimientos organizacionales, instalación de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad y aumento de reputación institucional.

Shah (2012) realizó un estudio cualitativo con profesionales a cargo del aseguramiento de la calidad en universidades de Australia, identificando mecanismos que explican la percepción de un impacto positivo de los procesos de evaluación externa. Estos son: autoevaluación para identificar áreas de mejora; destinación de profesionales con dedicación exclusiva para gestionar la calidad; gestión de datos e información para la toma de decisiones; incorporación de ciclos de calidad y prácticas de gestión orientadas a la autorregulación; y foco en la voz de los estudiantes.

Los estudios sobre acreditación en programas de pedagogía identifican beneficios, desafíos y características de los procesos que contribuyen al mejoramiento y autorregulación. En términos generales, el aseguramiento de la calidad ha sido un detonante de un cambio de actitudes, un cambio cultural, respecto del rol de las instituciones de educación superior más allá de la generación de conocimiento a través de la investigación. Los procesos de aseguramiento de la calidad han contribuido a generar discusiones colegiales sobre la coherencia de los programas y planes de estudio y estimulado la práctica reflexiva sobre la docencia universitaria. Asimismo, los datos de rendimiento, como tasas de retención, tasas de graduación, empleabilidad, parecen haber mejorado en los sistemas en que estos estaban sujetos a evaluación, lo que demuestra que las universidades responden a los incentivos externos (Beerens, 2018). Los líderes de los programas o facultades de educación tienen una visión positiva de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y formulación de planes de mejoramiento porque les permite examinar su trabajo en base a sistemas de evaluación válidos y confiables (Levine, 2006). Reportan cambios en sus prácticas a raíz de procesos de acreditación como: la articulación entre la perspectiva teórica del programa y el currículum; la formulación de evaluaciones de progreso de los estudiantes; y la instalación de sistemas de recogida y análisis de información (Bell & Youngs, 2011).

Por otro lado, se señala que el proceso de acreditación puede ser frustrante y altamente demandante (AERA, 2009; Bell & Youngs, 2011; Erickson & Wentworth, 2010). Bell et al. (2010) señalaron que mientras algunos programas realizan cambios sustanciales en sus prácticas, otros manifiestan respuestas simbólicas, que permiten responder a las demandas de acreditación sin realizar cambios sustantivos. Estas diferencias se explican por los recursos de los programas, el tamaño de las universidades y las creencias de los formadores docentes. En programas con mayores recursos económicos, los formadores docentes reportan menos frustración y sensación de cansancio. En las universidades pequeñas la carga de trabajo de acreditación en cada individuo es más alta y cuentan con menos personas especializadas; mientras que en las universidades grandes cuentan con más especialistas y unidades para dividir el trabajo, pero es más difícil concertar reuniones y lograr acuerdos. Las percepciones de los formadores docentes sobre el proceso de acreditación y el impacto de este proceso en sus prácticas,

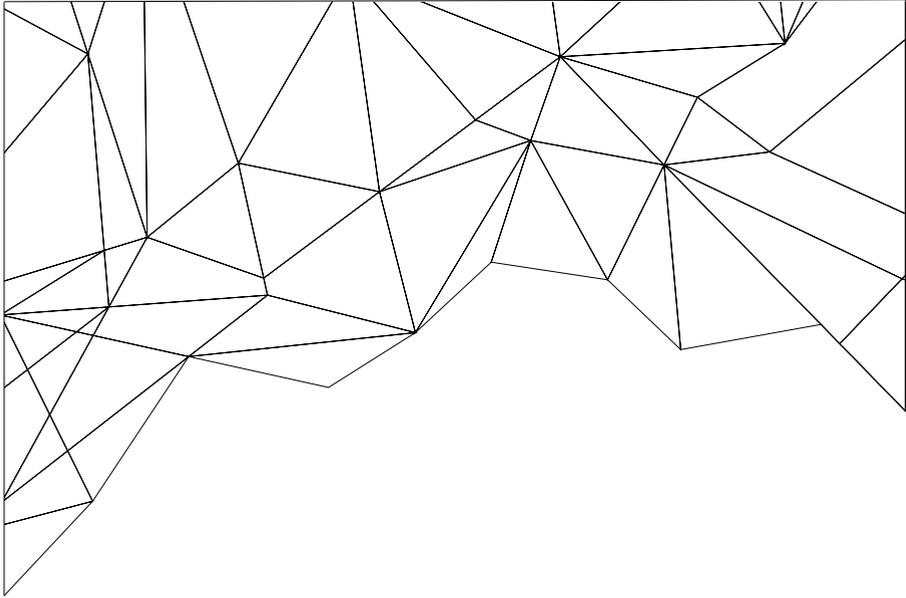
también estuvo mediada por las creencias sobre docencia de calidad, concepciones de evaluación de estudiantes de pedagogía y las regulaciones de acreditación, siendo más positivas cuando estas creencias se alineaban con los requisitos y la lógica de acreditación.

Aspectos que facilitan que los procesos de acreditación contribuyan al mejoramiento y la autorregulación en programas de pedagogía son: contar con un académico que conduzca el proceso, que tenga competencias de análisis de la información, conocimiento del programa y la institución, habilidades interpersonales y atención a los detalles (Berliner & Schmelkin, 2010; Covington Hasbún & Rudolph, 2016). Se recomienda contar con una planificación del tiempo y los recursos necesarios; y comprometer a los formadores docentes en el proceso. Se sugiere disponer de un sistema sólido de evaluación para recoger evidencia y tomar decisiones; y conformar un equipo de evaluación (Covington Hasbún & Rudolph, 2016; Griego, 2005). Otro facilitador es conformar una cultura de rendición de cuentas, contando con información confiable e involucrando a los formadores docentes en el análisis de datos y toma de decisiones (Covington Hasbún & Rudolph, 2016).

La mayoría de los estudios sobre acreditación de carreras de pedagogía en Chile datan de hace más de diez años. Los estudios recientes en esta área se han centrado en los procesos, criterios y mecanismos de acreditación, siendo escasas las investigaciones sobre su impacto, efecto o implicancias en programas de pedagogía. Antes de la aprobación del SDPD, Domínguez y Meckes (2011) examinaron los criterios de evaluación, exigencias, consecuencias, características, procedimientos y financiamiento en la acreditación de carreras de pedagogía. Las autoras detectaron debilidades en los procedimientos para garantizar la neutralidad de la evaluación y la comparabilidad de los resultados. Además, critican el énfasis en criterios organizacionales por sobre pedagógicos y las bajas implicancias de los resultados. Domínguez et al. (2012) investigaron el rol de las agencias acreditadoras privadas y su interpretación de la normativa de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), identificando falencias y la necesidad de contar estándares homogéneos y criterios más estrictos para la acreditación programas de pedagogía.

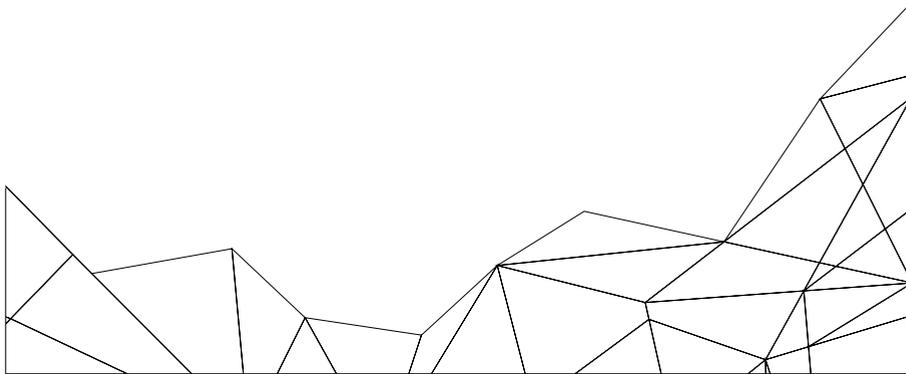
Luego de la instalación del SDPD, se han desarrollado escasos estudios sobre la acreditación de carreras de pedagogía, los que reportan debilidades en los programas y el proceso de acreditación. La CNA (2018) analizó las resoluciones de acreditación de carreras entre los años 2016 y 2017. El estudio señaló que cerca del 50% de debilidades se concentra en la dimensión perfil de egreso y resultados, y poco más del 40% de fortalezas en la dimensión condiciones de operación. Las debilidades en la estructura curricular, criterio crítico en el proceso de autoevaluación, se relacionan con la investigación educativa, el plan de estudios y competencia, la formación disciplinar y pedagógica y la formación práctica. Por otro lado, Giaconi (2019) concluyó que existe poca claridad y delimitación de los objetivos, dimensiones y dominios de las evaluaciones diagnósticas, que las instituciones y carreras diseñaron e implementaron para responder a los requisitos de acreditación y del SDPD.

Respecto al proceso de acreditación, se reporta una escasa participación de la comunidad educativa de las carreras en el proceso de autoevaluación (egresados y empleadores, mayormente); con la ausencia de mecanismos pertinentes y apropiados para la difusión del informe de autoevaluación y sus resultados; y una carencia de rigor técnico en la elaboración de los planes de mejoramiento (CNA, 2018). Se concluye que, aun cuando los procesos de acreditación en pedagogía han tenido tiempo suficiente para consolidarse, no existe una cultura instalada de aseguramiento de la calidad. Por otro lado, los jefes de carrera de programas de pedagogía valoran el proceso de autoevaluación de la acreditación, pero critican el exceso de trabajo asociado al proceso, aspecto que se acentúa en instituciones regionales, con menos recursos humanos y financieros (Fernández et al., 2021; Fernández & Madrid, 2020). Los jefes de carrera critican también la poca transparencia en la elección y trabajo de los pares evaluadores y una tensión entre los criterios externos y su sello formativo.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

Esta investigación exploró los cambios en las prácticas organizativas y curriculares de los programas de pedagogía, poniendo énfasis en los que han sido intencionados desde la política a través de sus requisitos de acreditación. A continuación, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos.

II.1.1. Objetivo general.

Determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación.

II.1.2. Objetivos específicos

- Identificar los requerimientos de funcionamiento y resultados para las carreras de pedagogía contenidas en las exigencias de acreditación derivadas del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).
- Caracterizar el tipo de retroalimentación que reciben los programas de pedagogía en el proceso de acreditación (informe de salida de visita de pares y resolución de acreditación) y el uso que le dan a esta información en los programas de pedagogía.
- Identificar las diferencias entre las carreras de pedagogía respecto a sus condiciones contextuales y organizacionales durante el proceso de acreditación.
- Caracterizar las diferencias en el impacto percibido de las exigencias de acreditación obligatoria en cambios organizacionales y curriculares en programas de pedagogía, y su vinculación con el uso de información de acreditación.

II.2. Relevancia de la investigación

La búsqueda de la calidad en educación superior a través de sistemas de aseguramiento de la calidad, como la acreditación, han transformado la relación entre las universidades, la sociedad y el Estado, generando indicadores objetivos para la toma de decisiones (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Rodríguez Espinar, 2013). En América Latina estos procesos datan de fines de los años ochenta, en el marco de un fuerte crecimiento de la matrícula universitaria y una creciente diversificación institucional (Loyola, 2010).

Un debate central en los sistemas de aseguramiento de la calidad ha sido la tensión entre la tradición del mejoramiento y la tradición de rendición de cuentas (Vroeijerstijn, 1995), las que se expresan en diferentes énfasis en la acreditación. Un énfasis ha estado en el mejoramiento en función de las metas que se ha propuesto cada programa o institución, que se vincula con la tradición europea y la noción de calidad como adecuación a propósito (Harvey y Green, 1993). Otro énfasis ha estado en la rendición de cuentas, centrado en el cumplimiento de exigencias externas, vinculado a la tradición estadounidense (Harvey & Green, 1993; Vroeijerstijn, 1995). En Chile, el sistema de acreditación en educación superior ha transitado desde un modelo más orientado al mejoramiento, a través de los programas MECESUP, y la evaluación de las instituciones y programas respecto a sus propósitos hacia un modelo que progresivamente enfatiza más en los estándares externos.

La política más reciente diseñada para fortalecer la formación y el ejercicio de la docencia, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), ha puesto en el centro la acreditación de carreras de pedagogía como un elemento articulador del resto de requerimientos para la formación docente (Fernández & Madrid, 2020). El SDPD definió como obligatoria la acreditación en las carreras de pedagogía y estableció que la formación docente será impartida sólo en universidades y carreras acreditadas. Asimismo, estableció que las carreras de pedagogía sólo podrán realizar su proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en un intento por superar las deficiencias detectadas en las agencias privadas de acreditación (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010; Domínguez & Meckes, 2011; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

El SDPD también exige que la acreditación de los programas de pedagogía se realice bajo criterios formativos y de excelencia, a cargo de la CNA (BCN, 2016). Estos criterios han aumentado el énfasis en el cumplimiento de estándares externos en las acreditaciones de carreras de pedagogía, conviviendo actualmente dos lógicas de aseguramiento: una centrada en la tradición del mejoramiento y, progresivamente, una que enfatiza la rendición de cuentas a través de estándares externos más específicos. Actualmente, existe escasa evidencia de cómo este cambio ha impactado en el cambio de prácticas de las carreras de pedagogía (Fernández et al., 2021).

El SDPD establece que la CNA debe centrar la evaluación de las carreras de pedagogía en relación a: la coherencia entre los procesos formativos, el perfil de egreso y estándares pedagógicos y disciplinaarios definidos por el Ministerio de Educación (Mineduc); la disposición de convenios de colaboración con establecimientos educacionales para prácticas tempranas y progresivas de estudiantes de pedagogía; la disposición de un cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesario para impartir la carrera de pedagogía; y la existencia de programas orientados a mejorar resultados en base a información que entreguen las dos evaluaciones diagnósticas establecidas en el SDPD. La primera de estas evaluaciones es aplicada por cada universidad durante el primer año de estudios, permitiéndoles disponer de información para implementar acciones de nivelación y acompañamiento con sus estudiantes (BCN, 2016; CNA 2018). La segunda evaluación, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), es realizada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Mineduc, y su rendición es requisito para que los estudiantes de pedagogía obtengan su título profesional. Las carreras que no obtienen acreditación deben cerrar o funcionar bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación por el tiempo equivalente al periodo de duración de la carrera.

Los procesos de acreditación de programas son parte de políticas de aseguramiento de la calidad y tienen el propósito de estimular el mejoramiento. Sin embargo, se ha reportado aspectos positivos y negativos del impacto y las consecuencias de estos procesos. Entre los aspectos positivos, se ha reportado una profesionalización de procesos administrativos y de apoyo, la instalación de sistemas de recogida y análisis de información, la oportunidad de revisar el trabajo y formular propuestas de mejora en base a datos, cambios en las rutinas organiza-

cionales internas, revisión de la perspectiva y el currículum del programa, entre otros (Bell & Youngs, 2011; Seema et al., 2017; Stensaker et al., 2011; Westerheijden, Hulpiau & Waetens, 2007). Entre los impactos negativos se evidencia una centralización y burocratización de la toma de decisiones, sensación de excesivo control externo, sobrecarga de trabajo y la realización de cambios simbólicos por cumplir con requerimientos, sin realizar cambios sustanciales en las prácticas (Bell & Youngs, 2011; Newton, 2000; Stensaker, 2003). Estos impactos dependen de elementos contextuales (recursos disponibles y el tamaño de las instituciones), elementos de organización interna (planificación, conformación de equipos, reuniones de análisis de datos y toma de decisiones; capacidad de comprometer a los formadores docentes y otros actores relevantes) y elementos personales (creencias sobre formación docente, docencia y los procesos de acreditación) (Berliner & Schmeling, 2010; Covington Hasbún & Rudolph, 2016; Shah, 2012).

En Chile, existe escasa información respecto al impacto de los procesos de acreditación que comenzaron con la aprobación del SDPD en 2016. Al segundo semestre 2019, se consignó que un 73% de la oferta y el 83% de la matrícula se concentra en carreras acreditadas (CNA, 2019). Al año 2017, un 82,3% de la matrícula de estudiantes nuevos de pedagogía en enseñanza básica y un 81,5% de los estudiantes de primer año de pedagogía en enseñanza media se concentró en programas con alta y media acreditación (OFD, 2018). Al año 2020, solo cuatro carreras de pedagogía no habían obtenido su acreditación y decidieron continuar bajo la supervisión del CNED. Las principales debilidades en los programas de pedagogía identificadas en las resoluciones de acreditación de los años 2016- 2017 se centran en deficiencias en condiciones de operación, debilidades en la estructura curricular, una escasa participación de la comunidad en los procesos de autoevaluación y poca rigurosidad en la formulación de planes de mejoramiento (CNA, 2018).

Un estudio reporta que los jefes de carreras valoran el proceso de autoevaluación de la acreditación y consideran que permite establecer mínimos para la formación docente (Fernández et al., 2021; Fernández & Madrid, 2020). Sin embargo, en universidades con pocos recursos humanos y financieros critican el exceso de trabajo en el proceso. El estudio también muestra una valoración heterogénea de la acreditación, identificándose una posición más crítica en carreras ubicadas en programas regionales que mencionan tensiones con sus sellos formativos.

Por otro lado, Giacomini (2019) reportó falta de claridad por parte de los formadores docentes respecto al propósito del diseño e implementación de la prueba diagnóstica inicial, así como también escasa articulación entre los resultados de estas evaluaciones y los ajustes curriculares de las carreras y los planes de acompañamiento a estudiantes. Fernández et al. (2021) reportaron una crítica transversal de los jefes de carreras de pedagogía a la falta de información sobre contenidos específicos de la END y el destiempo entre la planificación y ajuste curricular de sus programas con el periodo de entrega de resultados. Se reportan así dificultades para usar esta información para establecer planes remediales como señalan los requisitos de acreditación.

Si bien se espera que las carreras utilicen la información que se derivan de los procesos de acreditación (autoevaluación, informe de visita de pares, fallo de CNA) y los resultados de las evaluaciones (diagnóstica inicial y END) con el objetivo de implementar acciones de mejoramiento, existe escasa evidencia e investigación sobre si los requisitos de acreditación obligatoria del SDPD han contribuido a este propósito. La brecha entre la información derivada de procesos de rendición de cuentas y los cambios en las prácticas de organización interna y prácticas curriculares ha sido reportada frecuentemente en estudios en escuelas (Mandinach & Gummer, 2013; Marsh, 2012). Sin embargo, es reducida la investigación sobre el uso de este tipo de información a nivel de educación superior (Bolhuis, Schildkamp & Voogt, 2016). En estos estudios se señala que la información usada en los procesos de rendición de cuentas tiene impacto en los procesos internos de las instituciones cuando existe un aprecio por los sistemas de evaluación externos, representatividad de las evaluaciones internas, y comunicación de los resultados a los actores involucrados en el sistema. Por lo anteriormente expuesto, resulta relevante el estudio del impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la formación docente en Chile, reformados con el SDPD.

II.3. Metodología

La metodología de este estudio corresponde a un diseño mixto conducido cualitativamente (Morse, 2017). Se trata de un estudio cuyo componente principal es cualitativo y un componente complementario cuantitativo. Se analizaron documentos disponibles públicamente para orientar los procesos de acreditación para identificar los requerimientos de funcionamiento y de resultados para los programas. El estudio buscó además conocer, desde una perspectiva general, a través de una encuesta y su posterior análisis, los cambios percibidos por los miembros de programas de pedagogía a través de un componente cuantitativo. Por otro lado, se orientó a profundizar en estas percepciones con un grupo menor de programas, seleccionados con posterioridad a la exploración general, mediante entrevistas a informantes y el análisis de documentos institucionales.

II.3.1 Análisis de documentos de política

Los documentos de política fueron analizados a través de análisis de contenido (Krippendorff, 2013). Se analizaron documentos normativos y de difusión (orientaciones) publicados por la Comisión Nacional de Acreditación, y documentos legislativos disponibles públicamente (Ley 20.903 [BCN, 2016] y Ley 20.091 [BCN, 2018]) relacionados con la acreditación de programas de pedagogía. Para la identificación de los documentos analizados se utilizó como principal plataforma de búsqueda el sitio web de la Comisión Nacional de Acreditación¹. En este sitio se encontraron textos de difusión y explicación del proceso de acreditación que la CNA elabora y publica con la finalidad poner a disposición de las carreras material para orientar procesos de acreditación, para informar sobre los aspectos que serán evaluados en los programas (ej. organizacionales, curriculares), y para proveer de información de transparencia institucional. Los documentos incluyen: reglamentos y guías de funcionamiento de la acreditación, criterios de evaluación, material vigente para la acreditación, cuentas públicas y discursos del presidente de la CNA. Por otro lado, se utilizó el sitio web de la Bi-

¹ Fuente: <https://www.cnachile.cl/>

biblioteca del Congreso Nacional de Chile² para encontrar y seleccionar los textos legales pertinentes para el proyecto, así como sus respectivos mensajes presidenciales para su introducción en la discusión del Congreso. En total, se seleccionaron 19 documentos para el análisis. La Tabla 1 los lista según su categoría (legislativo o de difusión), su autoría e identificación:

Tabla 1
Documentos normativos y de difusión seleccionados para el análisis de contenido.

Tipo de documento	ID	Autor/ es/as	Título del documento
Documentos normativos	1	Estado de Chile	Ley 20.903
	2	Estado de Chile	Ley 21.091
	3	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de carreras profesionales y técnicas de nivel superior y programas de pregrado (Núm. DJ 13-4 exenta, 24 de noviembre de 2016)
	4	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Modificaciones al reglamento (Núm. DJ 13-4 exenta) que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de carreras profesionales y técnicas de nivel superior y programas de pregrado (Núm. DJ 36-4 exenta, 30 de agosto de 2019)
	5	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación obligatoria de carreras y programas de pregrado (19 de diciembre de 2019)
	6	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Guía de Funcionamiento de Comités de Área Pedagogía de la Comisión Nacional de Acreditación

Continúa

² Fuente: <https://www.bcn.cl/historiadelaley>

Tipo de documento	ID	Autor/ es/as	Título del documento
Difusión y explicación de Documentos	7	Estado de Chile	Mensaje Presidencial al Congreso que da inicio al proyecto de ley que crea el SDPD (20 de abril del 2015), Michelle Bachelet Jeria
	8	Estado de Chile	Mensaje Presidencial al Congreso (21 de mayo del
	9	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado (Documento de Trabajo, n.d)
	10	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Glosario de términos complementarios criterios acreditación de pregrado (Octubre 2015)
	11	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Criterios de Evaluación de Carreras de Educación, Comité Técnico de Educación (2007-2009)
	12	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Guía para la Autoevaluación
	13	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Guía para la Evaluación Externa
	14	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Formulario de antecedentes para la acreditación de carreras y programas de pregrado
	15	Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Discurso presidente de la CNA cuenta pública de 2017
	16	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Cuenta pública 2016 (sección pregrado)

Continúa

Tipo de documento	ID	Autor/ es/as	Título del documento
Difusión y explicación de Documentos	17	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Cuenta pública 2017(sección pregrado)
	18	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Cuenta pública 2018(sección pregrado)
	19	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Cuenta pública 2019 (sección pregrado)

Fuente: Elaboración propia.

La codificación de los documentos se realizó mediante la definición de ejes temáticos alineados con los estudios referenciados en el marco teórico y estado del arte del proyecto, así como con las dimensiones de los instrumentos de levantamiento de información cuantitativa y cualitativa (encuesta y entrevista). En función de esta información se definieron tres ejes temáticos relevantes para el análisis de documentos: condiciones para la acreditación, lineamientos del proceso de acreditación, e impacto intencionado. Se definieron diez códigos preliminares que fueron utilizados por dos codificadores, identificando cuatro códigos emergentes adicionales. Posteriormente tres documentos fueron doble codificados con un porcentaje de acuerdo intercodificadores de 80,8% en el índice Holsti (Campbell, Quincy, Osserman, & Pedersen, 2013). El Anexo 1 muestra la tabla con la descripción de los ejes temáticos y los códigos utilizados para el análisis de contenido.

II.3.2 Aplicación y análisis de encuestas

El componente cuantitativo del estudio apunta a los objetivos específicos: i) Identificar las diferencias entre las carreras de pedagogía respecto a sus condiciones contextuales y organizacionales durante el proceso de acreditación; y ii) Caracterizar las diferencias en el impacto percibido de las exigencias de acreditación obligatoria en cambios organizacionales y curriculares en programas de pedagogía, y su vincula-

ción con el uso de información de acreditación. Para atender estos dos objetivos específicos, se diseñó una encuesta que buscaba comprender las variables organizacionales y curriculares que se relaciona con el uso de la información de acreditación que hacen formadores docentes. La encuesta contribuye a construir un panorama general de las condiciones contextuales y organizacionales de los programas y sus cambios percibidos atribuidos a los procesos de acreditación.

Para realizar este panorama, el estudio identificó como población a todos los programas de pedagogía que realizaron y concluyeron su proceso de acreditación obligatoria con posterioridad a la promulgación del SDPD (Ley 20.903 [BCN, 2016]), aprobado en abril de 2016, hasta el año 2020. Para realizar una estimación de la muestra de forma anticipada, el equipo utilizó la base de datos del Ministerio de Educación sobre matrículas en educación superior en 2020 (Mineduc, 2020). Primero, se filtraron sólo carreras de pedagogía acreditadas y luego se identificaron los duplicados por el nombre oficial de cada carrera; eliminando dichos registros. Posteriormente, se utilizó la información de la base de datos oficial de la CNA respecto de los programas que realizaron un proceso después del año 2016 para estimar la muestra final por cuotas y contactar a los participantes.

Elaboración y validación de encuesta.

La encuesta buscó capturar un panorama general de los cambios percibidos en los programas de pedagogía atribuidos a los procesos de acreditación, así como también las condiciones contextuales y organizacionales de los programas. Buscó también identificar situaciones ilustrativas para informar el estudio de casos. Se diseñó una encuesta inicial informada por estudios internacionales incluidos, poniendo especial atención a las investigaciones de Seema et al., (2017) y Stensaker et al., (2011), y a las dimensiones consideradas en las acreditaciones, enfatizando en la percepción del impacto de sistemas externos de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. El instrumento es un cuestionario de 28 ítems (Anexo 2), clasificados en las siguientes dimensiones: i) Condiciones contextuales; ii) Condiciones organizacionales; iii) Preparación para la acreditación; iv) Proceso de autoevaluación; v) Tipo de retroalimentación; vi) Uso de información; vii) Impacto percibido en aspectos organizacionales; viii) Impacto percibido en aspectos curriculares; ix) Cambios no intencionados.

Se consideró la validez de contenido y coherencia interna (confiabilidad) mediante la evaluación de un panel de expertos y el análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach de una muestra de pilotaje (pre-test) contactada por el equipo del proyecto. El instrumento fue evaluado por un panel de cuatro expertos/as (dos jefes de carrera y dos profesionales encargados de acreditación) vinculados al área de estudio, quienes fueron contactados vía correo electrónico. Los expertos recibieron el instrumento y un cuestionario adicional con preguntas a responder sobre la claridad de los ítems (redacción, conceptos utilizados, entre otros), la estructura de la pauta de encuesta (orden del ítem, formato de respuesta, entre otros), y la coherencia entre los objetivos específicos del estudio y las preguntas del instrumento; además de sugerencias de cambios específicos al cuestionario. La información recogida desde el panel de expertos se utilizó para incorporar correcciones al instrumento, que incluyeron cambios de redacción, adición de ítems y cambios de orden de algunas preguntas. En general, el panel consideró que las preguntas reflejaban el objetivo de la indagación. De esta forma, el instrumento cumpliría con el supuesto de exhaustividad, es decir, los ítems propuestos contienen indicadores representativos a las dimensiones que se pretendían medir (McGartland, et al., 2003).

El proceso de pilotaje se llevó a cabo con un total de 23 encuestados/as de distintas zonas, tipos de instituciones y carreras del país; esto con el fin de asegurar la confiabilidad e identificar mejoras para el instrumento antes de su aplicación final. El análisis mostró que la encuesta expresa correlaciones esperadas para demostrar una consistencia interna en cada subdimensión y sus variables, asegurando la obtención de un mínimo de error posible al aplicar el instrumento en reiteradas mediciones o con una muestra o población mayor (Campos & Oviedo, 2008; Hernández, 2010). En base a esta información se realizaron modificaciones en el cuestionario de la encuesta, reduciendo el número de ítems, solicitando mayor información de identificación de los participantes y clarificando la redacción de algunos reactivos (Ver anexo 3).

Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico en dos etapas: la primera mediante cuotas de programas, y la segunda estableciendo dos informantes por cada programa. Las cuotas son subgrupos proporcionales a características reales de la población objetivo (como ubicación geográfica o características de las instituciones) que, si bien no constan de un proceso probabilístico en condiciones aleatorias, permite recoger características descriptivas de los subgrupos designados (Vivanco, 2005). Se definió como unidad de análisis del estudio a los programas, y a las personas informantes como unidad de información. La muestra de programas a invitar para participar en la encuesta corresponde a una estimación por cuotas en base a las variables identificadas a partir de la información disponible en las bases de datos: geográficas, de dependencia institucional y de tipo de programa. En particular, la información variable es la región donde se ubican los programas, el tipo de institución donde se imparten, y su categoría de carrera genérica. Para convocar a las personas informantes, se utilizaron los datos de la Comisión Nacional de Acreditación sobre procesos de acreditación en carreras de pedagogía entre 2016 y 20203. La Tabla 2 muestra la distribución de los programas de acuerdo a las categorías en cada una de las variables: macrozona, tipo de institución y carrera genérica. Para una definición de cuotas en base a ubicación geográfica más amplia, se recodificaron las variables Región en Macrozonas: Norte, Centro, Centro sur y Sur – Sur austral. El tipo de institución corresponde a una clasificación general de las universidades que imparten las carreras: universidades estatales, universidades privadas del consejo de rectores de Chile (CRUCH) y universidades privadas fuera del consejo de rectores. La variable Carrera genérica da cuenta del tipo de programa de pedagogía, y se redujo a las categorías: Pedagogía en educación básica, Pedagogía en educación diferencial, Pedagogía en educación parvularia y Pedagogía en educación media. Los programas de prosecución de estudios fueron excluidos de la base para el cálculo de cuotas, y se eliminaron los duplicados a fin de consolidar la información con la base SIES (SIES, 2020). Ello dio un total de 289 programas como universo.

Los programas de pedagogía registrados se concentran mayoritariamente en la macrozona centro, seguido de las macrozonas centro sur y sur – sur austral, y finalmente la macrozona norte. Respecto al tipo de institución, los programas se imparten mayoritariamente en

universidades estatales del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), seguido de universidades privadas del CRUCH y por último privadas. Existe una mayor frecuencia en programas de pedagogía en educación Media, seguido de los de pedagogía en educación Básica y, por último –con porcentajes similares- pedagogía en educación Diferencial y de Párvulos (ver tabla 2).

Tabla 2
Cantidad y frecuencia de programas según macrozona, tipo de institución y especialidad

		Porcentaje	Frecuencia
Macrozona	Norte	9%	26
	Centro	61,9%	179
	Centro Sur	15,9%	46
	Sur - Sur austral	13,1%	38
	Total	100%	289
Tipo de Institución	Privadas	29,7%	86
	Privadas CRUCH	32,2%	93
	Estatales CRUCH	38%	110
	Total	100%	289
Especialidad	Media	67,9%	194
	Básica	12,5%	37
	Parvularia	10,1%	30
	Diferencial	9,5%	28
	Total	100,0	289

Fuente: Elaboración propia a partir de información de base de datos CNA: Procesos de acreditación pedagógicas 2016 – 2020.

Para la estimación de las cuotas se utilizó como referencia inicial la distribución por Macrozona (ver Tabla 2). Esto se realizó a través de un cálculo por regla de tres, obteniendo cuotas proporcionales a la ubicación geográfica de las carreras considerando un 30% y 50% respecto a la población total. Se realizó el mismo ejercicio para las variables Tipo de institución y Carrera genérica (Tablas 4 y 5).

Tabla 3
Cuotas de 30% y 50% según macrozonas

Zona	Porcentaje válido	Frecuencia	Cuota 30%	Cuota 50%
Norte	9%	26	8	13
Centro	61,9%	179	54	90
Centro Sur	15,9%	46	14	23
Sur - Sur Austral	13,1%	38	11	19
Total	100%	289	87	145

Fuente: Elaboración propia a partir de información de base de datos CNA: Procesos de acreditación pedagogías 2016 – 2020.

Tabla 4
Cuotas de 30% y 50% según Tipo de institución

Tipo de Institución	Porcentaje válido	Frecuencia	Cuota 30%	Cuota 50%
Estatal CRUCH	38,0	110	33	55
Privada CRUCH	32,2	93	28	47
Privada	29,7	86	26	43
Total	100,0	289	87	145

Fuente: Elaboración propia a partir de información de base de datos CNA: Procesos de acreditación pedagogías 2016 – 2020.

Tabla 5
Cuotas de 30% y 50% según Carrera genérica

Carrera genérica	Porcentaje válido	Frecuencia	Cuota 30%	Cuota 50%
Media	67,1	194	58	97
Básica	12,8	37	11	19
Párvulos	10,4	30	9	15
Diferencial	9,7	28	8	14
Total	100,0	289	86	145

Fuente: Elaboración propia a partir de información de base de datos CNA: Procesos de acreditación pedagogías 2016 – 2020.

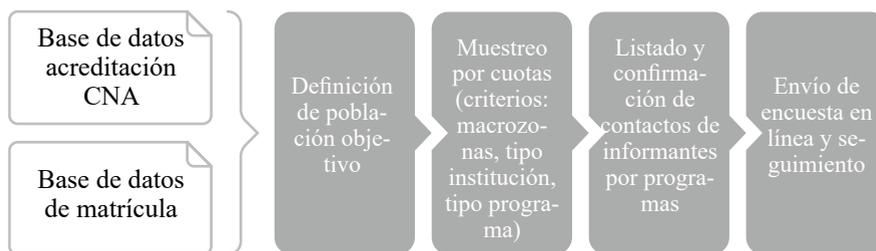
Con estas estimaciones, se realizaron intersecciones entre las variables para determinar la cantidad de programas a contactar. Se tomó la decisión de sobrerrepresentar algunas variables a fin de aumentar la confiabilidad de representación en la muestra, en particular dada la baja frecuencia de carreras en dos macrozonas del país (Norte y Sur - Sur Austral) y algunas especialidades (párvulo y Diferencial).

Aplicación de la encuesta.

Una vez establecidas las cuotas, se procedió a levantar la información de contacto de dos informantes por cada programa mediante los medios públicamente disponibles (por ejemplo, páginas *web* institucionales) y accediendo a la información disponible en las redes de contacto del equipo de investigación. Se decidió solicitar la información de las jefaturas de carrera y de las personas encargadas de acreditación o profesionales de apoyo. En el caso de programas que cuentan con más de una sede, se priorizó el contacto con la unidad central. Se realizaron envíos masivos y se monitoreó la información de respuesta de forma semanal (con excepción del mes de febrero). El proceso de confirmación de informantes se realizó de manera paralela a los envíos masivos de la encuesta debido a que al inicio del primer envío se contaba con información de contacto no confirmada o bien sin información de contacto en programas que cumplían con los requisitos de las cuotas. Para elevar la tasa de respuesta, se realizaron envíos personalizados de correos electrónicos con la invitación a responder la encuesta. Asimismo, se monitoreó el cumplimiento de las cuotas para realizar comunicaciones más específicas con los programas que no hubieren confirmado contactos de informantes. La figura 1 resume el procedimiento de levantamiento de información.

La encuesta tuvo un formato de aplicación en línea mediante la aplicación *Survey Monkey*, con una duración estimada de 15 a 20 minutos. El equipo contó con autorización de un Comité de Ética acreditado para su aplicación, así como también para otros componentes del estudio (entrevistas y análisis documentos institucionales, ver Anexo 4). Antes de responder, se solicitó a cada informante su consentimiento y su preferencia para ser o no contactado para estudio en profundidad. La encuesta fue distribuida a los contactos confirmados mediante canales institucionales desde el 28 de enero y hasta finales de mayo de 2021.

Figura 1. Proceso de levantamiento de información de la encuesta



Fuente: Elaboración propia.

II.3.3 Aplicación de entrevistas y análisis de documentos institucionales

El componente cualitativo central del estudio consideró la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y documentos institucionales asociados al proceso de autoevaluación y acreditación de estos programas.

En base a los resultados de la encuesta, se seleccionó una submuestra de cuatro programas de pedagogía considerando tres criterios: primero, la ilustración de casos extremos de percepción de implementación de cambios a raíz del proceso de acreditación y la valoración de estos cambios; segundo, el tipo de administración de la universidad en la que se ubican los programas; tercero, la dispersión geográfica de los programas escogidos. La muestra quedó conformada por 1) un programa de pedagogía en inglés ubicado en una universidad privada en la zona centro; 2) un programa de educación parvularia ubicado en una universidad estatal en una zona extrema; 3) un programa de educación básica ubicado en una universidad privada CRUCH en la zona centro sur; 4) un programa de educación diferencial ubicado en una universidad estatal de una zona extrema.

En estos programas se realizó un levantamiento focalizado de información cualitativa para profundizar en los hallazgos del estudio cuantitativo, a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos.

Elaboración y validación de protocolo de entrevista.

El proceso de diseño del protocolo de entrevista semiestructurada se llevó a cabo por el equipo a cargo del estudio. El guion se estructuró considerando temas claves derivados del marco teórico y el estado del arte revisado y contempló preguntas generales e indagatorias relacionadas directamente con los tres ejes temáticos (condiciones de los programas, proceso de acreditación, impacto percibido) y dimensiones particulares. Las preguntas contempladas en el protocolo de entrevista, se fueron refinando luego de sucesivas lecturas y discusiones por parte del equipo de investigación, hasta obtener una versión para ser enviada a expertos/as para su validación.

El equipo a cargo del estudio eligió a profesionales idóneos para realizar el proceso de validación del guion de entrevista en enero 2020, quienes representaron dos perfiles: personas que cumplen funciones asociadas a encargados/as de acreditación a nivel institucional o académicos o autoridades que trabajan en una facultad/escuela/departamento de educación. Estos expertos señalaron que las preguntas eran claras y comprensibles y cumplían con los objetivos planteados en la investigación. En relación con la estructura de la pauta se destacó su organización desde lo general a lo particular y que la organización por temáticas otorga un orden lógico a la entrevista. Además, indicaron que las preguntas posibilitan una indagación profunda en aquellos aspectos propuestos en los objetivos específicos. Los expertos sólo hicieron precisiones respecto a dos preguntas del protocolo. En relación con propuestas de cambios, se sugirió que al abordar el tipo de retroalimentación, se debería indagar en modelos, estrategias, y mecanismos distintos a los realizados durante estos últimos años. Además de escudriñar, a nivel general, en las adaptaciones en las prácticas que fueron/son necesarias en el marco de la pandemia COVID-19.

El protocolo final de entrevista semiestructurada incorporó las siguientes dimensiones (ver Anexo 5): i) Condiciones contextuales; ii) Condiciones organizacionales; iii) Contexto nacional 2020-2021; iv) Preparación para la acreditación; v) Proceso de autoevaluación; vi) Tipo de retroalimentación; vii) Uso de información; viii) Impacto percibido en aspectos organizacionales; ix) Impacto percibido en aspectos curriculares; x) Cambios no intencionados. La Tabla 6 resume los ejes y dimensiones del protocolo de entrevistas.

Tabla 6
Ejes y Dimensiones implicadas en entrevista semiestructurada

Ejes temáticos y su descripción	Dimensión	Descripción de la dimensión
<p>Condiciones de los programas: Se basa en la evidencia de que las diferencias entre los procesos y resultados de la acreditación se explican parcialmente por las condiciones de los programas. Este eje tiene relación con aspectos contextuales (recursos, tamaño, localización) y organizacionales (creencias, cultura) subyacentes al proceso de acreditación.</p>	Condiciones contextuales	<p>Esta dimensión considera los recursos (humano, social y físico), el tipo, el tamaño y la estructura de los programas (Bell et al., 2010), la localización geográfica o territorial (Fernández et al., 2021; Fernández y Madrid, 2020), y la posición o cargo de los miembros al interior de la institución (Seema et al., 2017; Stensaker et al., 2011).</p>
	Condiciones organizacionales	<p>Esta dimensión considera opiniones culturales, ideales, creencias, principios y visiones sobre los propósitos y metas de los criterios de acreditación de la Ley de Carrera Docente, y sobre la formación profesional (Bell et al., 2010).</p>
	Contexto nacional 2020-2021	<p>Esta dimensión considera los efectos y consecuencias de la emergencia sanitaria 2020- 2021 en el proceso de acreditación, los cambios impulsados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la preparación de los programas bajo este nuevo contexto.</p>
<p>Proceso de acreditación: Se basa en la evidencia de que existen aspectos y elementos al interior de los programas que afectan sus procesos y resultados de acreditación. Este eje guarda relación con propósitos, valoraciones y prácticas en torno a la retroalimentación, la autoevaluación y el uso de la información durante el proceso de acreditación.</p>	Preparación para la acreditación	<p>Esta dimensión considera la preparación (roles y competencias) y la organización (planificación) previa de los equipos y/o líderes encargados del proceso de acreditación (Covington Hasbún y Rudolph, 2016).</p>
	Proceso de autoevaluación	<p>Esta dimensión considera la participación (Covington Hasbún y Rudolph, 2016), las fuentes de datos (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Griego, 2005), la calidad y disponibilidad de los datos, el apoyo y tiempo utilizado durante el proceso de autoevaluación de la acreditación, y la difusión y valorización de sus resultados (Shah, 2012).</p>

Continúa

Ejes temáticos y su descripción	Dimensión	Descripción de la dimensión
	Tipo de retroalimentación	Esta dimensión considera el tipo de información que reciben los programas como retroalimentación durante el proceso de acreditación, y las percepciones sobre confiabilidad de la retroalimentación (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Newton, 2000) y la justicia del proceso de acreditación.
	Uso de información	Esta dimensión considera la participación, el análisis y la toma de decisiones a partir del uso de datos recogidos por el programa (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Bolhuis, Voogt y Schildkamp, 2019), el apoyo institucional recibido y los cambios en rutinas organizacionales durante el proceso de acreditación.
Impacto percibido: Se basa en la evidencia de que existen diferencias en las percepciones sobre el impacto de los procesos de acreditación en los programas. Este eje considera el impacto positivo y negativo en aspectos organizacionales, curriculares y en los cambios no intencionados.	Impacto percibido en aspectos organizacionales	Esta dimensión considera los efectos y consecuencias del proceso de acreditación sobre las prácticas organizacionales de los formadores docentes, académicos y/u otros miembros, y los cambios en rutinas organizacionales de los programas (Seema et al., 2017; Bell et al 2010).
	Impacto percibido en aspectos curriculares	Esta dimensión considera los efectos y consecuencias del proceso de acreditación sobre las prácticas pedagógicas (metodologías de enseñanza y evaluación) de los formadores docentes y/o académicos, y los cambios curriculares (malla y plan de estudios) de los programas (Bell et al., 2010).
	Cambios no intencionados	Esta dimensión considera los efectos y consecuencias no intencionadas del proceso de acreditación sobre las prácticas organizacionales y curriculares de los formadores docentes, académicos y/u otros miembros (Seema et al., 2017), las respuestas y cambios en rutinas organizacionales de los programas (Seema et al., 2017; Stensaker, 2003; Bell et al., 2010).

Fuente: Elaboración propia.

Estas entrevistas de 60 minutos fueron realizadas con 18 miembros de las carreras seleccionadas, incluyendo al menos 4 participantes por caso, como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7
Entrevistados

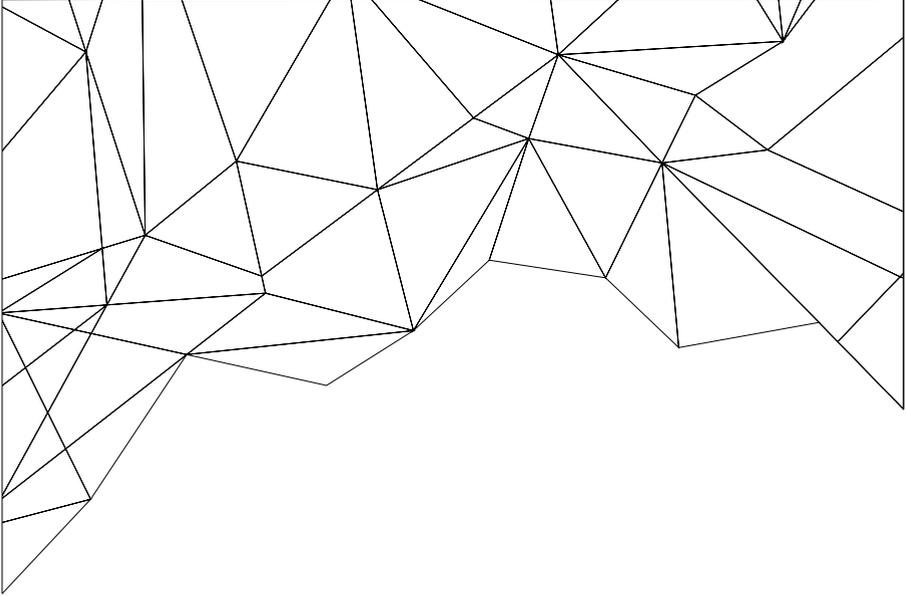
Casos	Cargos entrevistados
Caso 1	Directora de escuela
	Jefe de Carrera
	Coordinadora de prácticas (sede)
	Coordinadora de prácticas (nacional)
	Coordinadora de prácticas (proceso de acreditación)
	Encargado aseguramiento de la calidad
Caso 2	Decano
	Jefe de Carrera
	Encargado de acreditación
	Coordinadora de prácticas
Caso 3	Decano
	Jefe de Carrera
	Encargado aseguramiento de la calidad
	Coordinadora de prácticas
Caso 4	Decano
	Jefe de Carrera
	Encargado aseguramiento de a calidad
	Coordinadora de prácticas

Fuente: Elaboración propia.

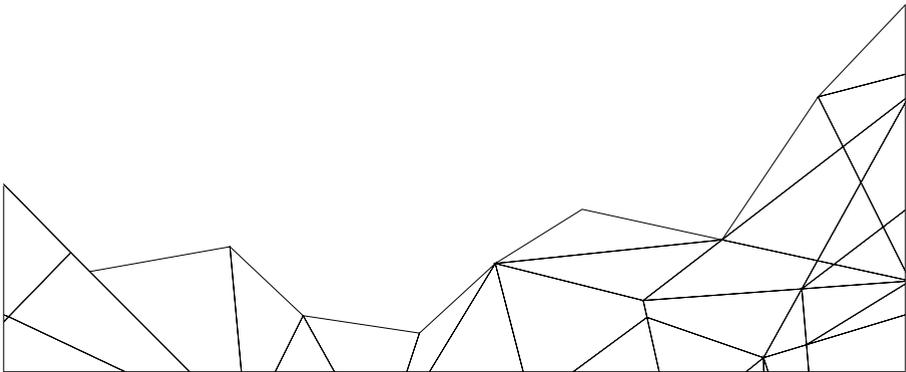
Estas entrevistas fueron transcritas y analizadas a través de análisis de contenido cualitativo (Krippendorf, 2013), con el fin de profundizar en la percepción sobre cambios curriculares y organizacionales realizados en los programas de formación docente a propósito de los procesos de autoevaluación y acreditación, el uso de información en los programas, y aspectos contextuales y organizacionales de los programas durante el proceso de acreditación. El 10% de las entrevistas fueron doble codificadas con un índice de holsti de 82,6%.

Análisis de documentos institucionales.

La Comisión Nacional de Acreditación mediante transparencia facilitó al equipo los documentos institucionales vinculados con el proceso de acreditación de 3 de los 4 casos. En el caso del programa perteneciente a una universidad privada del consejo de rectores, esta información fue obtenida directamente a través del decano de la unidad a cargo del programa de pedagogía. Esta documentación se utilizó para identificar el tipo de retroalimentación recibida por los programas de pedagogía que se sometieron a procesos de acreditación con posterioridad a abril de 2016. Se incluyó en el análisis: los informes de autoevaluación de cada programa, actas de sesiones de la Comisión Nacional de Acreditación (exposición de antecedentes evaluativos del proceso de acreditación de programas), y las resoluciones de acreditación. El análisis de los documentos institucionales se realizó con análisis de contenido (Krippendorf, 2013).



CAPÍTULO III
RESULTADOS



En esta sección se reportan los hallazgos realizados por el estudio en sus diversos componentes. Se parte con el componente cualitativo, que es el análisis de documentos de política. Luego continúa el componente cuantitativo, que muestra el resultado de la aplicación de la encuesta. La tercera parte sección corresponde al análisis de casos, que es el segundo componente cualitativo.

III.1. Análisis de documentos de política de acreditación

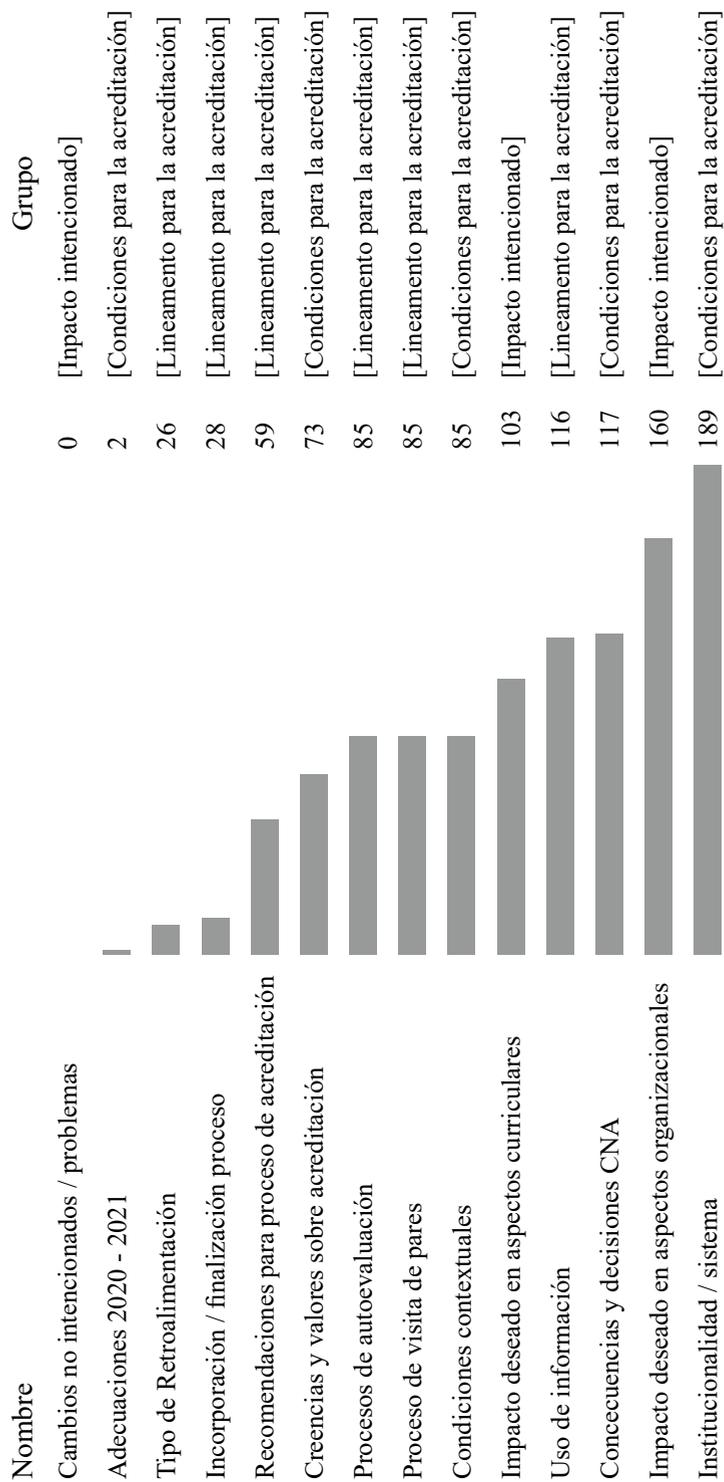
El análisis de los documentos de política se orientó a: 1) identificar los requerimientos de funcionamiento y resultados para las carreras de pedagogía contenidas en las exigencias de acreditación derivadas del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.903 (BCN, 2016); y 2) caracterizar el tipo de retroalimentación que reciben los programas de pedagogía en el proceso de acreditación (informe de salida de visita de pares y resolución de acreditación) y el uso que le dan a ésta.

Si bien se realizó un análisis cualitativo de los documentos, se identifican también algunas tendencias generales en relación a la frecuencia de los códigos y ejes temáticos, así como de las palabras que aparecen en los documentos de política analizados.

Los códigos que más se repiten en su uso son los que refieren a información sobre la institucionalidad del sistema de acreditación y el nuevo sistema de educación superior (189) y las decisiones que se derivan del actuar de la CNA en el proceso de acreditación (117). Esto puede vincularse con que los documentos analizados definen y difunden los nuevos cambios en la acreditación de programas de pedagogía en el contexto de la aprobación de la Ley 20.903 (BCN, 2016) y la Ley 20.091 (BCN, 2018). En este sentido, los documentos se focalizan en definir claramente la organización, funciones y estructura del nuevo sistema, así como el rol de la CNA en el proceso de acreditación. También dentro de los códigos más frecuentes identificamos los impactos

deseados del proceso de acreditación a nivel organizacional (160) y a nivel curricular (103) en los programas. Estos impactos se expresan en la forma de estándares, definiciones de elementos a evaluar y autoevaluar de los programas, y se expresan de manera general en los documentos legislativos y de manera más específica en los documentos de difusión orientados a apoyar el proceso de autoevaluación y visita de pares, incluyendo incluso ítems por dimensión. Por otro lado, destaca la alta frecuencia, identificada en los documentos, asociada al uso de información de acreditación por parte de los programas (116), los que incluyen principalmente su utilización para tomar decisiones de mejoramiento, apelar al proceso de acreditación y/o realizar cambios posteriores al proceso. La frecuencia de todos los códigos utilizados en el proceso de análisis se muestra en la figura 2:

Figura 2. Proceso de levantamiento de información de la encuesta

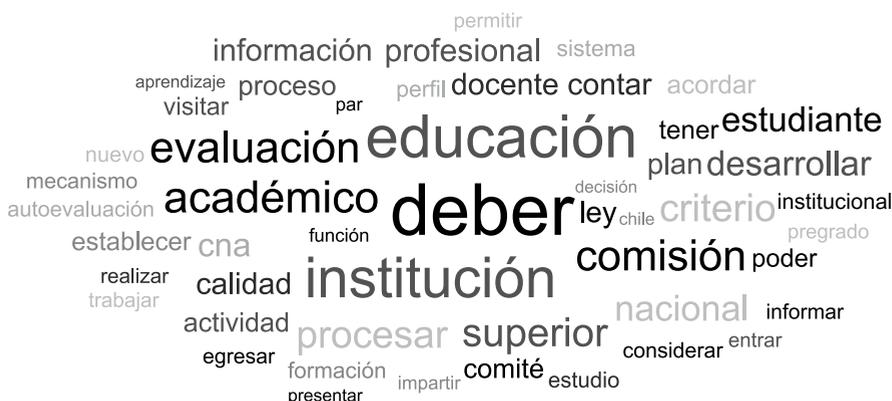


Elaboración propia basada en análisis mediante el *software* AtlasTi 7.

La figura 2 también muestra que el eje temático con mayor frecuencia en términos absolutos y relativos es el de condiciones para la acreditación, con 446 asociaciones a cinco códigos. El segundo eje con mayor frecuencia en términos relativos es el de impacto asociado a dos códigos (163). Resulta interesante que el eje temático de lineamientos del proceso de acreditación se presenta con menos frecuencia relativa en los documentos (6 códigos con 399 codificaciones en total). Este eje representa todas las orientaciones y descripciones detalladas del proceso de incorporación, autoevaluación, visita de pares y posteriores a la acreditación. De esta manera, los documentos se centran en información relacionada con la institucionalidad, valores y funcionamiento del sistema, entregando menos información sobre el proceso específico que deben desarrollar los programas.

Las palabras más utilizadas en los documentos, con un mínimo de 90 veces en su utilización, considerando todas sus inflexiones y excluyendo artículos, conectores, y las palabras acreditación, programa, carrera y unidad se muestran en la Figura 3. La palabra “deber” aparece 431 veces, mientras que la palabra “calidad” aparece 175 veces y la palabra “aprendizaje” solo 91 veces en sus distintas inflexiones. Esta diferencia en la frecuencia de palabras utilizadas resulta relevante para un sistema de acreditación que comparte fines y objetivos de regulación, así como de mejoramiento de la calidad y aprendizaje de los programas acreditados.

Figura 3. Nube de Palabras según frecuencia en los documentos analizados



Fuente: Elaboración propia basada en análisis mediante el software AtlasTi 7

III.1.1. Análisis por eje temático

Eje 1: Condiciones para la acreditación.

Este eje incluye los aspectos institucionales y los valores o fundamentos que justifican y hacen viable el desarrollo de procesos de acreditación. También tiene relación con aspectos contextuales y organizacionales que desde la política se espera que estén disponibles para el proceso de acreditación.

La información relacionada con este eje se presenta de manera más predominante en los documentos de difusión (281 codificaciones) y de manera menos frecuente en los documentos legislativos (185 codificaciones). Sin embargo, es relevante que la alusión a las creencias sobre la acreditación se presenta de manera similar tanto en documentos normativos como de difusión (32 y 41 codificaciones respectivamente), lo mismo sucede en relación a información sobre aspectos institucionales del sistema (93 y 96 respectivamente). También es relevante señalar que las adecuaciones ante situaciones contextuales (años 2019-2021) sólo aparecen de manera marginal en los documentos (2 codificaciones), concentrándose en documentos de difusión. Esto es esperable dado que los documentos legislativos establecen un marco general de valores, procesos y aspectos institucionales de carácter estable que requieren del consenso de actores políticos para su modificación, mientras que los documentos de difusión entregan información más detallada de los procedimientos y son susceptibles de modificar más rápidamente para responder a eventualidades contextuales.

La información presente en los documentos, correspondiente a este eje, se centra en la institucionalidad del nuevo sistema de educación superior, aprobado por la Ley 20.091 (BCN, 2018) y las funciones y atribuciones de la CNA durante el proceso de acreditación obligatoria de programas de pedagogía en el contexto de la aprobación de la Ley 20.903 (BCN, 2016). El predominio de información sobre estos aspectos es comprensible en el marco del foco de estudio y el periodo estudiado, que se caracteriza por cambios en la estructura, funciones y atribuciones del Sistema de Educación Superior y los procesos de acreditación de pedagogía. Los documentos ponen énfasis en la definición de quiénes conforman el Sistema de Educación Superior y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y las funciones específicas de cada entidad, los requisitos para sus miem-

bros, carácter de sus reuniones y atribuciones (Documento 2; 15; 17; 18). De igual modo se definen los requisitos y funciones de los pares evaluadores del proceso de evaluación externa (Documento 3; 5; 16) y las atribuciones y funcionamiento de los comités de área (Documento 6). Los documentos establecen además las consecuencias de las decisiones de incorporación al proceso y juicios de acreditación emanadas desde la CNA, la información que toman en consideración para estas decisiones y los procesos de revisión de antecedentes que puede realizar en función de las apelaciones de la carrera (Documento 2; 3; 5). Definen también el plazo para conseguir la acreditación obligatoria en programas de pedagogía una vez aprobada la ley (3 años) y el proceso de acompañamiento desde el CNED a las carreras no acreditadas (Documento 1; 7).

En relación con la CNA se establece que su objetivo es “verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica Autónomos y, de las carreras y programas que ellos ofrecen” (Documento 12: 4). Se establece además que le corresponde la definición en el desarrollo de los procesos de acreditación, la elaboración de estándares y criterios de calidad, así como en acciones que promuevan el mejoramiento continuo y el desarrollo de buenas prácticas. (Documento 2; 12). Para los programas de pedagogía se explicita además la CNA debe definir criterios y orientaciones para la evaluación (Documento 1), los que deben abordar la coherencia de los procesos formativos con el perfil de egreso y los estándares pedagógicos y disciplinares elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el CNED, la presencia de convenios de colaboración para la realización de prácticas, recursos necesarios para impartir el programa y la orientación al mejoramiento en base a la información provista por las evaluaciones diagnósticas.

Un aspecto menos explícito en este eje son las creencias sobre la acreditación. Estas creencias se focalizan en dos ámbitos. Por un lado, los documentos destacan los valores y principios que deben tener las instituciones de educación superior en el marco de las nuevas regulaciones destacando el reconocimiento y garantía de la autonomía de las instituciones y una definición implícita de calidad entendida como:

La búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación. (Documento 2: 1-2)

Esta forma de entender calidad es consistente con las dimensiones señaladas como claves en la formulación de criterios y orientaciones para la acreditación de programas de pedagogía que, tal como se mencionó, identifica la relevancia de evaluar la coherencia entre la propuesta formativa con las definiciones del programa sobre el perfil de egreso y con estándares externos.

Por otro lado, se presenta de manera reiterada la afirmación de que todas las carreras de pedagogías deben ser acreditadas y que el título de profesor de educación, básica, TP, diferencial y de párvulos debe ser otorgado por instituciones y carreras acreditadas por la CNA (Documento 1; 7; 9; 12; 16; 18). Sin embargo, sólo se explicita la justificación de esta decisión y/o sus supuestos en uno de los documentos:

Desde abril de 2016 la CNA es la única entidad facultada para evaluar las carreras de Pedagogía con fines de acreditación... La Comisión ha sido fiel al espíritu de la Ley 20.903, que busca asegurar con mayor celo la calidad de la formación inicial docente de manera de contar con los profesores que se necesitan para que todos los niños y niñas de Chile obtengan una mejor educación. (Documento 15: 4)

Además, se establece la relevancia de la acreditación para los programas de pedagogía, a través de la explicitación de las consecuencias de ésta como requisito para matricular estudiantes nuevos y para desarrollar programas de desarrollo profesional en el marco de la Ley 20.903 (BCN, 2016). De esta manera la acreditación se constituye como un elemento central para la formación docente y una estrategia clave para mejorar la calidad de la educación. Dentro de este proceso,

la evaluación externa aparece como un componente clave pues se define como la validación de la autoevaluación o como un juicio independiente de la carrera (documento 3; 13), se menciona por ejemplo que:

La autoevaluación, definida como un ejercicio interno es relevante, pero incompleta desde el punto de vista de un sistema de regulación o mejoramiento de la calidad. La autoevaluación debe desarrollarse teniendo presente que se trata de un proceso que posteriormente se someterá a una mirada externa de evaluadores calificados y, por tanto, exige que los actores estén dispuestos a compartir su experiencia y permitir que pares evaluadores externos analicen el proceso que han llevado a cabo, validen sus resultados y emitan un juicio externo y confidencial de evaluación. (Documento 12: 12-13)

En este sentido se pone énfasis en la necesidad de preparación de los pares evaluadores, de que estos se ciñan a los criterios de evaluación y que generen climas de colaboración y confianza con los actores institucionales (Documento 3: 13).

Eje 2: Lineamientos proceso de acreditación.

Este eje se relaciona con propósitos, valoraciones y prácticas en torno a la retroalimentación, la autoevaluación y el uso de la información durante el proceso de acreditación. También se relaciona con la información que reciben los programas respecto a la entrada y los procesos posteriores a la acreditación.

La mayoría de los lineamientos de acreditación se encuentran contenidos en documentos de difusión elaborados y publicados por la CNA (316 codificaciones) en contraste con la información disponible en los documentos normativos (83 codificaciones). Esto es consistente con que los requerimientos y aspectos institucionales generales, que delimitan y encauzan el proceso de acreditación, generalmente se encuentran contenidos en documentos legislativos, mientras que los documentos de difusión (guías y criterios) explicitan las características específicas de los procesos, entregando información detallada sobre las etapas, requisitos, criterios y tareas, así como de las acciones esperadas para llevar a cabo el proceso de acreditación.

En este eje la información que predomina se relaciona con las

orientaciones o expectativas sobre cómo los programas debiesen utilizar la información del proceso de acreditación (116 codificaciones), concentrándose estas ideas en los documentos de difusión (100 codificaciones). Le siguen a este aspecto las orientaciones sobre el desarrollo del proceso y criterios a evaluar en los procesos de autoevaluación (85 codificaciones) y evaluación externa (85 codificaciones). Llama la atención que los documentos contengan muy poca información sobre el tipo de retroalimentación o información que reciben los programas desde actores externos (26).

Las orientaciones para la acreditación se presentan como descripciones y definiciones clave del proceso de acreditación (predominantemente en documentos legislativos) y características mínimas que se espera estén presentes en los programas, incluyendo procesos de gestión o recursos de vinculación, materiales o humanos (enfanzados en documentos de difusión) (Documento 3; 10; 11). Los documentos de difusión especifican que se espera que los programas cuenten con mecanismos de monitoreo internos para los planes de estudio y de seguimiento para estudiantes, egresados y vinculación con el entorno profesional en que los últimos se desempeñan (Documento 11). Los documentos no profundizan en la naturaleza de estos métodos, aunque si clarifican que deben estar basados en indicadores de proceso, resultado e impacto cualitativos y análisis sistemático de información (Documento 10). Los documentos explicitan además que los programas deben dar cuenta de aspectos relacionados con la existencia y disponibilidad adecuada de recursos para la implementación del proyecto académico, definiendo características esperadas sobre condiciones de infraestructura y el aprendizaje, incluyendo las características del cuerpo académico, y procesos o actividades de vinculación con el medio (Documento 11; 14).

Tanto los documentos normativos como de difusión entregan directrices sobre el proceso de autoevaluación y los actores involucrados, las cuales son normadas por la CNA. Los documentos legislativos se centran en definir el proceso administrativo a seguir para cada uno, mientras que los de difusión en una descripción o caracterización de los eventos que constituyen cada etapa (Documento 3; 12). Los documentos de difusión caracterizan el proceso como uno que busca mejorar la calidad, diferenciándose de otros mecanismos de rendición de cuenta y estandarización curricular, del cuerpo docente o de racionalización

de recursos humanos, materiales, de procesos u otros (Documento 12). Los documentos de difusión reconocen el alto nivel de exigencia del proceso de elaboración del informe de autoevaluación, y por tanto explicitan la necesidad de contar con apoyo institucional, recursos humanos y materiales exclusivos para su realización (Documento 12).

Asimismo, los documentos de difusión detallan todas las dimensiones a abordar por las carreras durante la creación del informe de autoevaluación (eje central de esta etapa) (Documento 13). En específico, la etapa de autoevaluación requiere la generación de evidencias a través del uso de fórmulas, mecanismos, instrumentos e indicadores incluidos en los documentos de difusión. Estos se relacionan con la construcción de conocimiento e investigación, procesos de toma de decisiones, vinculación con el medio, programas de estudios, objetivos y resultados (Documento 9; 14; 11). También se solicita contar con evidencia sobre cómo esta información es socializada y utilizada para identificar fortalezas y debilidades, evaluar de manera periódica el logro de los propósitos definidos por el programa, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y logro del perfil de egreso (Documento 12; 14). Esta información también debe ser conocida y validada por la comunidad académica, y resulta fundamental para contextualizar la visita de pares evaluadores que se detalla a continuación (Documento 11; 13).

Los documentos entregan información sobre la conformación, razones de inhabilitación, forma de funcionamiento de los pares evaluadores, los elementos que debe contener el informe sobre acreditación que éstos entregan a la CNA y el alcance de sus decisiones; emanar un informe sin establecer un juicio de acreditación (Documento 2; 3; 5; 6; 10; 13; 16). En este sentido, los documentos analizados proveen de información que contribuye a la transparencia sobre las decisiones de la CNA sobre los actores que conducen la visita de pares, resaltando su trayectoria “son académicos y profesionales experimentados, que cuentan con reconocida autoridad como docentes, investigadores, profesionales y administradores” (Documento 13:12). Los textos comunican claramente además las expectativas sobre el trabajo que realizarán con los programas y el objetivo de la visita de pares, enfatizando la importancia de su rol en el proceso de acreditación (Documento 3; 12). se define que su función es:

Evaluar el grado en que la carrera o programa se ajusta a los criterios de evaluación establecidos; – Evaluar el grado de cumplimiento de

los propósitos que la carrera o programa ha definido; y, Validar el informe de autoevaluación. (Documento 12: 15)

La información establece además los límites del trabajo de evaluación de los pares evaluadores, mencionando claramente que los pares deben ceñirse a emitir juicios fundados del cumplimiento de los criterios de evaluación, apoyados por los formularios elaborados por la CNA, identificando fortalezas y debilidades, y evitando realizar recomendaciones (Documento 3; 5; 13). Se comunica además a los programas sus espacios de acción en el proceso mencionado la posibilidad y procedimiento para solicitar cambios en la conformación de los pares, la programación de la visita y las observaciones al informe elaborado por estos (Documento 3; 5). De esta manera, es posible señalar que los textos se concentran en validar el rol de los pares evaluadores y su evaluación, apelando a la transparencia del proceso, el profesionalismo de éstos y la importancia de la evaluación externa.

En relación con las recomendaciones sobre la visita destaca la sugerencia de que los programas busquen una alta participación de sus comunidades en la visita externa (Documento 3; 13) y cuenten con los recursos necesarios para el desarrollo de ésta

(Documento 12). También se expresan recomendaciones para el trabajo de los pares evaluadores, sugiriendo la familiarización con el proceso, los materiales y el contexto a visitar, así como el uso eficiente del tiempo. Dentro de las recomendaciones se enfatiza que los pares deben buscar el consenso para emitir un informe común evitando explicitar los desacuerdos con los miembros de la carrera en proceso de acreditación, creando un clima de confianza y colaboración con los actores del programa (Documento 13).

Durante el proceso de acreditación, los documentos analizados dan cuenta que los programas reciben tres tipos de retroalimentación. Una refiere a la información que reciben desde CNA durante el proceso sobre cumplimiento de aspectos administrativos a través de la emisión de resoluciones o de respuestas de aceptación o rechazo de documentos (Documento 3; 5), detallando los canales oficiales de entrega de información y sus plazos (Documento 4; 6). Esto también incluye una retroalimentación final en base a la información generada en las distintas etapas del proceso acreditación (Documento 13).

El segundo tipo de retroalimentación que reciben está relacionado con el proceso de autoevaluación, que permite a quienes lideran los programas contar con información sobre el desempeño de éste a través de consultas sobre aspectos contextuales y experienciales personales mediante el uso de instrumentos incluidos en los documentos de difusión (Documento 14). Un tercer tipo de retroalimentación es la que recibe el programa de manera oral desde los pares evaluadores, que se basa en el informe de autoevaluación entregado por la carrera y la información recopilada en su visita a través de reuniones y entrevistas (Documento 3; 12).

La discusión sobre el uso de la retroalimentación, por parte de las carreras, se desarrolla de manera predominante en los documentos de difusión, especialmente aquellos vinculados al proceso de autoevaluación. Los documentos orientan a los programas a recoger, sistematizar, validar y analizar evidencia del funcionamiento de su programa para establecer mecanismos de control y autorregulación que guíen la mejora de los programas de estudio y la gestión de las carreras (Documento 12; 14).

La autoevaluación es el primer paso necesario en un proceso de aseguramiento de la calidad.

Es el momento en que una unidad académica que busca generar mecanismos de control y garantía de la calidad de su programa de formación, reúne información sustantiva acerca del cumplimiento de sus propósitos declarados y la analiza a la luz de un conjunto de criterios previamente definidos con el fin de tomar decisiones que orienten su acción futura. (Documento 12: 3).

Esto permitiría a los programas tomar medidas con respecto a los programas de estudio y la gestión de estos, tomar decisiones internas, crear un plan de mejora acorde a los resultados del proceso y generar evidencia para procesos de rendición de cuentas internos y externos, incluyendo las evidencias a presentar a la CNA (Documento 12, 14). También se recomienda la entrega de información a la comunidad para fomentar una participación estratégica y direccionada por quienes lideran los programas (Documento 12).

La información presente en los documentos legislativos se centra en comunicar la naturaleza de procesos administrativos y de rendición de cuentas a realizar previo, durante y posterior el proceso de

acreditación. Esta información puede ser utilizada por las carreras para evitar problemas administrativos o legales, o para apelar a decisiones externas. Se establecen las acciones que pueden perjudicar la obtención o mantención de la acreditación, estableciendo, por ejemplo, los aspectos que califican como infracciones, su gravedad y sus sanciones; restricciones; y cambios en los programas que requieren autorización o validación de la CNA (Documento 2; 3; 5). Además, se incluye el desglose de pasos a seguir para apelar a la resolución del proceso de acreditación (Documento 5).

Eje 3: Impacto intencionado.

Este eje considera el impacto esperado en aspectos curriculares y organizacionales, y la evaluación de aspectos por mejorar o cambios no intencionados a raíz del proceso de acreditación; no obstante, en los documentos analizados entrega escasa información sobre este último aspecto (cambios no intencionados), por lo que será indagado a partir de otras fuentes de información durante el estudio. Asimismo, resulta relevante señalar que la definición de impactos intencionados en aspectos curriculares y organizacionales está muy cercanamente vinculada con lo ya descrito en el Eje 2, sobre lineamientos del proceso de acreditación, en particular lo referido a los criterios de acreditación.

En este eje resalta que la amplia mayoría de las referencias sobre impacto esperado o intencionado se encuentran contenidos en documentos de difusión y explicación del proceso de acreditación elaborados y publicados por la CNA (251 codificaciones) en contraste con la información disponible acerca del impacto intencionado en los documentos normativos del proceso de acreditación de carreras de pedagogía (12 codificaciones). Esto sugiere que los documentos normativos (leyes y reglamentos) establecen condiciones generales de operación del proceso de acreditación junto con sus posibles resultados y consecuencias, mientras los documentos de difusión (guías y criterios) abordan de manera explícita los impactos intencionados de este proceso.

En primer lugar, el impacto intencionado de la acreditación de las carreras de pedagogía en aspectos curriculares se define en los documentos revisados principalmente a partir de las expectativas sobre la calidad de la formación inicial docente y lo que las unidades académicas deben cautelar para asegurar su logro. Por ejemplo, en el art 27

ter. de la Ley 20903 (Documento 1), se hace referencia al énfasis que debe tener la CNA en la evaluación de los procesos formativos de las carreras de pedagogía al momento de establecer criterios y orientaciones para su acreditación.

Art 27 ter - Para efectos de otorgar acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos, a lo menos, a:

i. Procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. (Documento 1: 23)

Es justamente en el documento Criterios de Evaluación para Carreras de Educación (Documento 11), se especifica que el proceso de acreditación busca asegurar que la estructura curricular, plan de estudios y programas de las unidades académicas sean organizados tanto en función del perfil de egreso como de los estándares profesionales y disciplinares para la formación inicial: “La unidad debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional del educador” (Documento 11: 6). Asimismo, este documento establece que las carreras deben contar con mecanismos que permitan evaluar, proponer modificaciones y actualizar el plan de estudios y el currículo para cumplir con el perfil de egreso. Del mismo modo, tanto en la Guía de Autoevaluación (Documento 12) como en la de Evaluación Externa (Documento 13) de la CNA se hace énfasis en recoger información que permita evaluar, dentro del marco del plan de estudios, los procesos de implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en su capacidad de autorregulación.

Plan de Estudios

La carrera o programa cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño e implementación de su proceso de enseñanza aprendizaje que se orienta al logro del perfil de egreso. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de los cursos ofrecidos en función de los objetivos de aprendizaje declarados (Documento 12: 7)

Dimensión Resultados y Capacidad de Autorregulación: finalmente la última dimensión pone la mirada en el grado de madurez que tiene el programa para sostener mecanismos de aseguramiento de la calidad en cuanto al proceso formativo de los estudiantes (...) Considera los siguientes criterios: Efectividad y Resultado del Proceso Formativo; Autorregulación y Mejoramiento Continuo (Documento 12: 36)

En segundo lugar, el impacto intencionado del proceso de acreditación en los aspectos organizacionales de las carreras de pedagogía se define a partir de las condiciones, estrategias y resultados de las unidades académicas, que aseguren la coherencia con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares de aprendizaje y disciplinas para la formación inicial docente ya mencionados. Entre estos aspectos, se considera la gestión de personas (académicos), procesos de gestión y monitoreo de estos, los recursos e infraestructura y la vinculación con el medio. Por ejemplo, tanto en la Guía para la Autoevaluación (Documento 12) como en la Guía de Evaluación Externa (Documento 13) de la CNA se describen tres dimensiones que dan cuenta de los aspectos de interés para el proceso de acreditación; en dos de ellos se hace referencia a aspectos organizativos de las carreras de pedagogía: condiciones de operación (organización y administración, personal docente, infraestructura y recursos para el aprendizaje, participación y bienestar estudiantil, y creación e investigación del cuerpo docente) y resultados y capacidad de autorregulación (efectividad y resultados del proceso formativo, autorregulación y mejoramiento continuo). Estos elementos se desprenden de lo señalado en los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación (Documento 11), en su sección sobre Condiciones mínimas de operación (p. 11-15) y Capacidad de Autorregulación (p. 16-18).

Estas dimensiones de las carreras son consideradas como relevantes para, por ejemplo, dar respuesta a lo establecido en la Ley 20.903 (Documento 1) respecto de las condiciones que deben cumplir las carreras para obtener su acreditación (específicamente lo relacionado con los numerales ii, iii y iv), o para el plan de mejoramiento que forma parte del informe de Autoevaluación y donde se espera que las unidades académicas den cuenta de su capacidad de autorregulación. Esto queda reflejado en distintos apartados de los Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado; por ejemplo:

Criterio: Organización y Administración

La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con un adecuado sistema de gobierno y una gestión académica y administrativa eficiente y eficaz de los recursos necesarios para el logro del título o grado. (Documento 9: 21)

De esta manera, el proceso de acreditación busca asegurar la existencia de mecanismos que apunten a que las carreras de pedagogía implementen y evalúen constantemente su plan de estudios, y desarrollen procesos de gestión interna y externa para asegurar su adecuado funcionamiento. Se espera, entonces, que los procesos de acreditación autoevaluación, evaluación externa y decisión final – tengan un impacto en la autorregulación de las carreras de pedagogía en función de sus propias definiciones y los estándares o requerimientos externos.

III. 2. Resultados de encuesta

Los resultados de la encuesta se presentan en función de su relevancia para responder a las preguntas de investigación y objetivos del estudio. Se presentan a continuación los descriptivos generales y los principales hallazgos del estudio cuantitativo.

III.2.1. Descriptivos generales

La encuesta fue contestada por 192 informantes, considerando 155 respuestas como válidas ya que tienen respuesta completa a la encuesta. La tabla 8 muestra la distribución de las personas informantes de acuerdo con los criterios o variables para la estimación de cuotas (macrozona, tipo de institución y especialidad) y su rol en el programa o el proceso de acreditación (ver tabla 8).

Tabla 8
Distribución de informantes por variables de macrozona, especialidad, tipo de institución y rol en el proceso.

	Estatad (n=75)	Privada CRUCH (n=59)	Privada no CRUCH (n=21)	
Macrozona	Norte (n=14)	13	1	0
	Centro (n=79)	41	28	10
	Centro Sur (n=35)	2	22	11
	Sur y Sur Austral (n=27)	19	8	0
	Básica (n=20)	6	12	2
Especialidad*	Parvularia (n=13)	6	3	4
	Diferencial (n=13)	7	2	4
	Media (n=108)	55	42	11
Rol en proce- so de acredi- tación	Otro (n=7)	3	4	0
	Jefe carrera (n=69)	32	25	12
	Encargado acred. (n=79)	40	30	9

Fuente: Elaboración propia.

*Un informante de una universidad estatal no indicó la especialidad de su carrera.

Las 155 personas informantes se distribuyen entre 108 programas, que en conjunto representan cuotas de entre el 30% y 50% del total de programas, con una leve subrepresentación (menor al 30%) de programas en instituciones privadas y programas de educación básica y diferencial (ver tabla 9). Dicho eso, los resultados de la encuesta son únicamente atribuibles al conjunto de programas y no individualizado para cada cual, dado que en algunos programas respondieron dos personas informantes, mientras en otros solo una persona. Independientemente de ello, se puede asumir que los resultados de la encuesta dan cuenta de tendencias generales presentes en el sistema en base a las variables consideradas en la distribución por cuotas.

Tabla 9
Distribución de programas en los cuales hubo respuesta a la encuesta

	Estatal (n=75)	Privada CRUCH (n=59)	Privada no CRUCH (n=21)	
Macrozona	Norte	11	8	13
	Centro	61	54	90
	Centro Sur	19	14	23
	Sur y Sur Austral	17	11	19
Tipo de institución	Estatal CRUCH	52	33	55
	Privada CRUCH	38	30	50
	Privada	18	26	43
Especialidad	Media	82	59	93
	Básica	10	11	17
	Párvularia	9	9	17
	Diferencial	7	9	18

Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de respuestas da cuenta de una concentración en procesos recientes de acreditación, dado que sobre el 70% de las personas informantes señalan haber recibido resoluciones de acreditación entre 2018 y 2020 (ver Tabla 10). Asimismo, las tablas 8 y 11 muestra que las personas informantes tenían roles cercanos a los procesos de acreditación y puesta en marcha de los programas, y que cumplían roles académicos, incorporando en su mayoría tanto docencia como gestión académica, además de investigación y extensión o vinculación con el medio.

Tabla 10**Pregunta ¿En qué año esta carrera recibió su resolución de acreditación por última vez?**

	n	Porcentaje
Sin dato	10	6,50%
2016	18	11,60%
2017	17	11,00%
2018	44	28,40%
2019	43	27,70%
2020	23	14,80%
Total	155	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11**Pregunta ¿Su trabajo se centra en labores de... (alternativas no excluyentes)**

	Frecuencia
Gestión administrativa o servicios profesionales	40
Docencia	139
Gestión académica (por ejemplo, coordinación o jefatura de carrera)	107
Extensión o vinculación con el medio	70
Investigación	82

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del proceso de acreditación, el 97,4% de las personas informantes declaran que en sus programas se estableció un equipo especial para desarrollar un proceso de autoevaluación. La información recogida mediante la encuesta permite señalar que ésta capturó las percepciones que tienen personas cercanas a los procesos de acreditación de los programas de pedagogía, y que se encuentran adecuadamente distribuidos entre las categorías que permiten una exploración de variables como la ubicación geográfica, tipo de institución y tipo de programa.

III.2.2. Principales hallazgos

Los hallazgos del estudio cuantitativo se enfocan en comprender el uso que se le da a la información de acreditación en los programas de pedagogía, en identificar las diferencias entre las carreras de pedagogía respecto a sus condiciones contextuales y organizacionales durante el proceso de acreditación, y la caracterización de las diferencias en el impacto percibido de la acreditación obligatoria, tanto en cambios organizacionales como curriculares en relación con la información de la acreditación. Se presentan los hallazgos ilustrativos de las principales tendencias detectadas en el estudio.

III.2.2.1. Uso de información en los programas de pedagogía

Algunos ítems abordaron de forma explícita el uso de la información de autoevaluación por parte de los programas. Las respuestas dan cuenta de algunas tendencias, y pueden ser apreciados en las tablas 12, 13 y 14.

Tabla 12

Pregunta “Ahora, pensando en el uso que se le da en la carrera a las fuentes de información (ej: datos de empleabilidad, encuestas a la comunidad, datos sobre matrículas, tasas de titulación, datos de infraestructura, etc.) ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las fuentes de información de la carrera permiten:”

	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Organizar la oferta académica de la carrera	25.5%	74.5%
Organizar condiciones contractuales del personal docente y solicitudes de ser-vicios (ej., necesidad de personal docente a honorarios).	30.1%	69.9%
Organizar las prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales de los/as estu-diantes (ej. asignar centros de práctica, asignar profesores/as guía)	13.0%	87.0%
Observar y revisar la progresión académica de los/as estudiantes (ej. aprobación de cursos, inscripción de cursos, retención, titulación oportuna)	7.8%	92.2%
Observar y realizar trámites regulares de los/as estudiantes (matrícula, certifica-dos, licencias, registro de estudiantes en situación especiales, etc.)	26.5%	73.5%
Identificar necesidades de la carrera (ej. recursos, funciones, personal, etc.)	3.9%	96.1%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13 *Ahora, pensando en el uso que se le da en la carrera a las fuentes de información (ej: datos de empleabilidad, encuestas a la comunidad, datos sobre matrículas, tasas de titulación, datos de infraestructura, etc.) ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las fuentes de información de la carrera permiten:” diferenciado por tipo de institución.*

	Estatal		Privada CRUCH		Privada No CRUCH	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Organizar la oferta académica de la carrera	28.4%	71.6%	24.1%	75.9%	19.0%	81.0%
Organizar condiciones contractuales del personal docente y solicitudes de servicios (ej., necesidad de personal docente a honorarios).	29.7%	70.3%	34.5%	65.5%	19.0%	81.0%
Organizar las prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales de los/as estudiantes (ej. asignar centros de práctica, asignar profesores/as guía)	13.5%	86.5%	13.6%	86.4%	9.5%	90.5%
Observar y revisar la progresión académica de los/as estudiantes (ej. aprobación de cursos, inscripción de cursos, retención, titulación oportuna)	9.6%	90.4%	6.8%	93.2%	4.8%	95.2%

Continúa

	Estatal		Privada CRUCH		Privada No CRUCH	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Identificar necesidades de la carrera (ej. recursos, funciones, per-sonal, etc.)	4.1%	95.9%	3.4%	96.6%	4.8%	95.2%
Promedio	19.4%	80.6%	17.9%	82.1%	11.9%	88.1%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14 *Ahora, pensando en el uso que se le da en la carrera a las fuentes de información (ej: datos de empleabilidad, encuestas a la comunidad, datos sobre matrículas, tasas de titulación, datos de infraestructura, etc.) ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las fuentes de información de la carrera permiten:” diferenciado por ubicación geográfica (macrozona).*

	Norte		Centro		Centro Sur		Sur y Sur Austral	
	Muy en desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Organizar la oferta académica de la carrera	23.1%	76.9%	29.5%	70.5%	15.6%	84.4%	25.9%	74.1%
Organizar condiciones contractuales del personal docente y solicitudes de servicios (ej., necesidad de personal docente a honorarios).	14.3%	85.7%	32.5%	67.5%	31.3%	68.8%	29.6%	70.4%
Organizar las prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales de los/as estudiantes (ej. asignar centros de práctica, asignar profesores/as guía)	14.3%	85.7%	11.5%	88.5%	6.3%	93.8%	22.2%	77.8%

Continúa

	Norte		Centro		Centro Sur		Sur y Sur Austral	
	Muy en desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Observar y revisar la progresión académica de los/as estudiantes (ej. aprobación de cursos, inscripción de cursos, retención, titulación oportuna)	7.1%	92.9%	7.7%	92.3%	6.3%	93.8%	7.7%	92.3%
Observar y realizar trámites regulares de los/as estudiantes (matrícula, certificados, licencias, registro de estudiantes en situación especiales, etc.)	35.7%	64.3%	28.0%	72.0%	15.6%	84.4%	29.6%	70.4%
Identificar necesidades de la carrera (ej. recursos, funciones, personal, etc.)	7.1%	92.9%	1.3%	98.7%	6.3%	93.8%	7.4%	92.6%
Promedio	16.9%	83.1%	18.4%	81.6%	13.5%	86.5%	20.4%	79.6%

Fuente: Elaboración propia.

En general, los datos muestran que la información que se genera con el proceso de autoevaluación en el proceso de acreditación es ampliamente utilizada por los programas para realizar cambios en éstos. Las personas informantes declaran que las fuentes de información de la carrera en relación con el proceso de autoevaluación les permiten organizar las prácticas, monitorear la progresión académica, e identificar las necesidades de los programas. Los resultados descriptivos permiten apreciar que el uso de la información de la autoevaluación tiene un impacto percibido diferente en los programas que están en instituciones privadas, que tienden a mostrar mayores niveles de acuerdo en el uso de la información para decisiones de tipo organizacional de los programas (Tabla 13), lo que también es relativamente apreciable en informantes ubicados en programas de la zona norte y centro sur (Tabla 14).

Respecto a la información incorporada en la resolución de acreditación, las tablas 15, 16, 17 y 18 muestran la percepción de las personas informantes respecto a la información y su uso de esa información.

Tabla 15

Pregunta “Pensando en las mejoras propuestas en la resolución de la acreditación, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:”

	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Reconocieron las particularidades del sello formativo de la carrera	16.4%	83.6%
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera	23.2%	76.8%
Permitieron comprender las necesidades específicas de mejoramiento de la carrera	20.5%	79.5%
Permitieron considerar y atender las necesidades específicas sobre la idoneidad de los/as docentes	20.7%	79.3%
Facilitaron la identificación de capacidades y recursos necesarios para atender a los aspectos por mejorar	17.2%	82.8%
Permitieron guiar y priorizar la puesta en marcha de los planes de mejora de la carrera propuestos en su autoevaluación	21.3%	78.7%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16 *Pregunta “Pensando en las mejoras propuestas en la resolución de la acreditación, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:” diferenciadas por ubicación geográfica (macrozona)*

	Norte		Centro		Centro Sur		Sur y Sur Austral	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Reconocieron las particularidades del sello formativo de la carrera	7.1%	92.9%	20.8%	79.2%	9.7%	90.3%	18.5%	81.5%
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera	21.4%	78.6%	25.3%	74.7%	21.9%	78.1%	22.2%	77.8%
Permitieron comprender las necesidades específicas de mejoramiento de la carrera	21.4%	78.6%	25.3%	74.7%	15.6%	84.4%	14.8%	85.2%
Permitieron considerar y atender las necesidades específicas sobre la idoneidad de los/as docentes	14.3%	85.7%	27.0%	73.0%	12.5%	87.5%	18.5%	81.5%

Continúa

	Norte		Centro		Centro Sur		Sur y Sur Austral	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Facilitaron la identificación de capacidades y recursos necesarios para atender a los aspectos por mejorar	7.1%	92.9%	19.7%	80.3%	9.4%	90.6%	23.1%	76.9%
Permitieron guiar y priorizar la puesta en marcha de los planes de mejora de la carrera propuestos en su autoevaluación	7.1%	92.9%	28.9%	71.1%	15.6%	84.4%	16.0%	84.0%
Promedio	13.1%	86.9%	24.5%	75.5%	14.1%	85.9%	18.9%	81.1%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17 *Pregunta “Pensando en las mejoras propuestas en la resolución de la acreditación, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:” diferenciadas por tipo de institución.*

	Estatal		Privada CRUCH		Privada no CRUCH	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Reconocieron las particularidades del sello formativo de la carrera	18.7%	81.3%	15.8%	84.2%	10.0%	90.0%
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera	25.3%	74.7%	20.0%	80.0%	23.8%	76.2%
Permitieron comprender las necesidades específicas de mejoramiento de la carrera	23.0%	77.0%	19.6%	80.4%	14.3%	85.7%
Permitieron considerar y atender las necesidades específicas sobre la idoneidad de los/as docentes	21.6%	78.4%	21.8%	78.2%	14.3%	85.7%
Facilitaron la identificación de capacidades y recursos necesarios para atender a los aspectos por mejorar	20.3%	79.7%	12.5%	87.5%	19.0%	81.0%
Permitieron guiar y priorizar la puesta en marcha de los planes de mejora de la carrera puestos en su autoevaluación	26.0%	74.0%	14.3%	85.7%	23.8%	76.2%
Promedio	22.5%	77.5%	17.3%	82.7%	17.5%	82.5%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18
Pregunta “Pensando en las mejoras propuestas en la resolución de la acreditación, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:” diferenciadas por tipo de programa.

	Básica			Parvularia			Media			Diferencial		
	Muy en desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Reconocieron las particularidades del sello formativo de la carrera	26.3%	73.7%	73.7%	8.3%	91.7%	91.7%	15.9%	84.1%	84.1%	20.0%	80.0%	80.0%
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera	21.1%	78.9%	78.9%	36.4%	63.6%	63.6%	24.5%	75.5%	75.5%	9.1%	90.9%	90.9%
Permitieron comprender las necesidades específicas de mejoramiento de la carrera	26.3%	73.7%	73.7%	25.0%	75.0%	75.0%	21.9%	78.1%	78.1%	0.0%	100.0%	100.0%
Permitieron considerar y atender las necesidades específicas sobre la idoneidad de los/as docentes	22.2%	77.8%	77.8%	36.4%	63.6%	63.6%	21.7%	78.3%	78.3%	0.0%	100.0%	100.0%

Continúa

	Básica		Parvularia		Media		Diferencial	
	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo
Facilitaron la identificación de capacidades y recursos necesarios para atender a los aspectos por mejorar	21.1%	78.9%	25.0%	75.0%	17.1%	82.9%	0.0%	100.0%
Permitieron guiar y priorizar la puesta en marcha de los planes de mejora de la carrera propuestos en su autoevaluación	36.8%	63.2%	25.0%	75.0%	21.2%	78.8%	0.0%	100.0%
Promedio	25.6%	74.4%	26.0%	74.0%	20.4%	79.6%	4.8%	95.2%

Fuente: Elaboración propia.

El rol de los pares evaluadores en el proceso también da luces sobre el uso de la información. En algunos reactivos, aproximadamente un quinto de las personas informantes señala desacuerdos con afirmaciones sobre el rol de los pares evaluadores en relación con las coincidencias de sus observaciones y recomendaciones con las fortalezas y desafíos que identifican los informes de autoevaluación, la consideración de los antecedentes proporcionados por la carrera en las recomendaciones realizadas, y el trabajo alineado entre ellos (ver Tabla 19). Asimismo, el reactivo con mayor desacuerdo da cuenta de considerar la visita de pares como una oportunidad de compartir con expertos del área.

Tabla 19

Pregunta “Pensando en el rol de los/as pares evaluadores en la evaluación externa, ¿qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?”

	Muy en desacuerdo y desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Prefiero no contestar
Sus observaciones y recomendaciones coincidieron con las fortalezas y desafíos que identificamos en el informe de autoevaluación	22.2%	77.8%	0.0%
Solicitaron información relevante para la evaluación de la carrera	15.7%	83.0%	1.3%
Sus observaciones y recomendaciones se basaron en el análisis de los antecedentes proporcionados por la carrera y sus miembros	22.2%	77.8%	0.0%
Expresaron dominio y conocimiento sobre los criterios y dimensiones del proceso de evaluación externa	15.0%	83.7%	1.3%
Se observó un trabajo alineado entre los/as mismos/as pares evaluadores	18.3%	79.1%	2.6%
Tuvieron un trato respetuoso y deferente con todas las personas involucradas en la visita	8.5%	88.2%	2.6%
La visita de pares otorgó la oportunidad de compartir experiencias con expertos del área	37.9%	58.8%	3.3%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respecto al uso de la información muestran un reconocimiento general a que la información de la resolución de acreditación permitió su uso en múltiples propósitos. No obstante, existe un grupo de respuestas en que casi uno de cada cuatro informantes señala que la resolución no toma en consideración las características y necesidades de la comunidad, y que no está de acuerdo en que la resolución permita guiar y priorizar los planes de mejora que la carrera propone en su autoevaluación. Los datos indican que en general las personas informantes de universidades estatales tienden a mostrar relativamente más desacuerdos con las afirmaciones sobre el uso de la información de la resolución de acreditación para procesos de la carrera. Al diferenciarlas por tipo de programa, las personas informantes de programas de educación diferencial muestran una mayor proporción de acuerdo con el uso de la información de la resolución de acreditación.

III.2.2.2. Impacto percibido de la acreditación obligatoria y diferencias contextuales

La encuesta consultó respecto del impacto percibido de los procesos de autoevaluación y de evaluación externa mediante la respuesta sobre cambios a realizar. Se consultó en 16 reactivos asociados a distintos ámbitos de gestión de los programas respecto a la planificación y ejecución de cambios en los programas. En general, las personas informantes declaran más cambios resultan del proceso de autoevaluación que del proceso de evaluación externa. La tabla 20 muestra una comparación entre las respuestas para ambos procesos.

Tabla 20 Preguntas “Pensando en posibles cambios a raíz del proceso de autoevaluación de la carrera ¿Cómo impactó el proceso de autoevaluación/evaluación externa en los siguientes ámbitos de la carrera?” y “Pensando en posibles cambios a raíz de la evaluación externa (visita de pares y resolución de la acreditación) ¿Cómo impactó el proceso de autoevaluación/evaluación externa en los siguientes ámbitos de la carrera?”

	Autoevaluación		Evaluación externa	
	No se planificaron o se planea hacer cambios	Se están llevando a cabo cambios o ya se efectuaron cambios	No se planean hacer cambios o se planea hacer cambios	Se están llevando a cabo cambios o ya se efectuaron cambios
Organización interna de la carrera	36.7%	63.3%	53.2%	46.8%
Normativas de la carrera	52.1%	47.9%	65.2%	34.8%
Formas de evaluación de la carrera sobre su trabajo	40.5%	59.5%	49.3%	50.7%
Manejo de información sobre la carrera	39.5%	60.5%	49.3%	50.7%
Infraestructura de la carrera	55.5%	44.5%	60.3%	39.7%
Coordinación del trabajo de los/as académicos de la carrera y/o equipo profesional	36.8%	63.2%	43.4%	56.6%
Transparencia de la gestión e información de la carrera	47.6%	52.4%	52.4%	47.6%
Fundamentos teóricos en los que se basa la carrera	50.0%	50.0%	53.9%	46.1%
Formas de evaluación de las habilidades o competencias de los/as estudiantes respecto al perfil de egreso	29.6%	70.4%	32.2%	67.8%
Organización de prácticas iniciales, intermedias y profesionales	33.6%	66.4%	35.4%	64.6%

Continúa

	Autoevaluación		Evaluación externa	
	No se planificaron o se planea hacer cambios	Se están llevando a cabo cambios o ya se efectuaron cambios	No se planificaron o se planea hacer cambios	Se están llevando a cabo cambios o ya se efectuaron cambios
Vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas	31.1%	68.9%	34.3%	65.7%
Planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas institucionales (primer año)	21.3%	78.7%	32.6%	67.4%
Planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional (END)	25.9%	74.1%	36.0%	64.0%
Planes de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes	34.9%	65.1%	40.1%	59.9%
Perfil de egreso de la carrera	41.5%	58.5%	48.3%	51.7%
Trabajo entre docentes de diferentes líneas formativas (diácticas, pedagógicas y/o prácticas)	37.9%	62.1%	40.7%	59.3%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos (Tabla 20) muestran que en 11 de los 16 ámbitos consultados existe un 50% o más de respuestas que señalan que se están llevando a cabo cambios como resultado de la evaluación externa. Según los datos, el impacto de la evaluación externa parece ser más relevante en las formas de evaluación de habilidades y competencias de los futuros profesores, la organización de las prácticas, vinculación con establecimientos educativos que reciben a estudiantes en prácticas, y planes remediales en base a las evaluaciones diagnósticas (institucional y nacional).

Los datos también indican que, comparativamente a la evaluación externa, la autoevaluación tiene mayor declaración de cambios a efectuar o efectuados. A partir de los ámbitos que presentan sobre un 60% de respuestas que declaran que se efectúan o han efectuado cambios, los cambios de los programas incorporan dimensiones como la organización interna de las carreras, la evaluación del trabajo interno, el manejo de información, las coordinaciones con equipos profesionales, la organización de las prácticas y de los vínculos que se realizan con establecimientos educacionales y el trabajo entre docentes de distintas áreas formativas. Asimismo, respecto de cambios curriculares, se declaran cambios en las formas de evaluar habilidades y competencias de los futuros profesores, cambios asociados a planes remediales que resultan de los resultados de las pruebas diagnósticas institucional y nacional, y cambios en los planes de estudio. Esto permite señalar que, comparativamente, el impacto percibido del proceso de autoevaluación de los programas es mayor que el proceso de evaluación externa.

Para explorar la caracterización de las diferencias contextuales en el impacto percibido del proceso de acreditación (autoevaluación y evaluación externa), se realizó un análisis de conglomerados, a fin de estimar las agrupaciones de respuestas distintivas en torno a las preguntas sobre los cambios ocurridos como resultado del proceso de acreditación. Para ello, se ponderaron las preguntas en escala de Likert de 1 a 4, siendo 1 la opción “no se planificaron cambios” y 4 la opción “ya se efectuaron cambios”. Se conformaron 3 conglomerados tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa. Las tablas 21 y 22 dan cuenta de los grupos.

Tabla 21
Conglomerados resultantes de las respuestas a ítem sobre cambios en el proceso de autoevaluación.

	Conglomerado		
	1	2	3
Organización interna de la carrera	1.54	3.34	2.47
Normativas de la carrera	1.13	3.21	1.90
Formas de evaluación de la carrera sobre su trabajo	1.57	3.27	2.31
Manejo de información sobre la carrera	1.62	3.43	2.46
Infraestructura de la carrera	1.64	3.17	1.83
Coordinación del trabajo de los/as académicos de la carrera y/o equipo profesión	1.66	3.34	2.67
Transparencia de la gestión e información de la carrera	1.37	3.38	2.11
Fundamentos teóricos en los que se basa la carrera	1.41	3.40	1.86
Formas de evaluación de las habilidades o competencias de los/as estudiantes res...	1.77	3.47	2.82
Organización de prácticas iniciales, intermedias y profesionales	1.46	3.52	2.91
Vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas	1.58	3.31	2.93
Planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas ins...	2.13	3.43	2.96
Planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional	2.11	3.37	2.90
Planes de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes	1.65	3.57	2.67
Perfil de egreso de la carrera	1.55	3.60	2.44
Trabajo entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas...	1.67	3.29	2.70

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la autoevaluación (Tabla 21), el primer conglomerado muestra un comportamiento relativamente homogéneo en todos los reactivos. Se observan indicadores de pocos cambios asociados a la autoevaluación. El segundo conglomerado muestra otro comportamiento, declarando la realización o planificación de cambios en todos los reactivos. El tercer conglomerado muestra una distribución algo más heterogénea en sus declaraciones de cambios, concentrándolos en la organización de prácticas, vinculación con los establecimientos educativos que realizan aquellas prácticas, y planes remediales en virtud de evaluaciones diagnósticas institucionales y nacionales, con algo menos intensidad en los cambios a planes de estudio y coordinación de equipos. Los conglomerados en este caso representan el 25,2%, 38,1%, y el 35,5% de las respuestas válidas respectivamente.

Tabla 22
Conglomerados resultantes de las respuestas a ítem sobre cambios en el proceso de evaluación externa.

	Conglomerado		
	1	2	3
Organización interna de la carrera	1.31	3.21	1.93
Normativas de la carrera	1.06	3.13	1.59
Formas de evaluación de la carrera sobre su trabajo	1.28	3.29	2.27
Manejo de información sobre la carrera	1.51	3.32	2.13
Infraestructura de la carrera	1.39	3.22	1.52
Coordinación del trabajo de los/as académicos de la carrera y/o equipo profesión	1.55	3.35	2.40
Transparencia de la gestión e información de la carrera	1.35	3.31	1.98
Fundamentos teóricos en los que se basa la carrera	1.21	3.35	1.82
Formas de evaluación de las habilidades o competencias de los/as estudiantes	1.78	3.44	2.77
Organización de prácticas iniciales, intermedias y profesionales	1.72	3.60	2.57
Vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas	1.53	3.41	2.85
Planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas ins...	1.55	3.33	3.11
Planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional	1.59	3.35	2.90
Planes de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes	1.26	3.46	2.85
Perfil de egreso de la carrera	1.43	3.51	2.46
Trabajo entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas...)	1.67	3.29	2.54

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la evaluación externa (Tabla 22), los conglomerados 1 y 2 muestran un comportamiento muy similar. El caso del tercer conglomerado es igualmente heterogéneo, concentrándose los cambios en el mismo tipo de variables: planes remediales, vinculación con establecimientos que realizan prácticas, agregándose los planes de estudios o trayectoria formativa de los estudiantes. Los conglomerados para el caso de la evaluación externa representan el 32,3%, 34,2%, y el 32,3% de las respuestas válidas respectivamente.

Interpretando la información, notamos que existen tres grupos de impactos percibidos del proceso de acreditación, particularmente en torno a la autoevaluación:

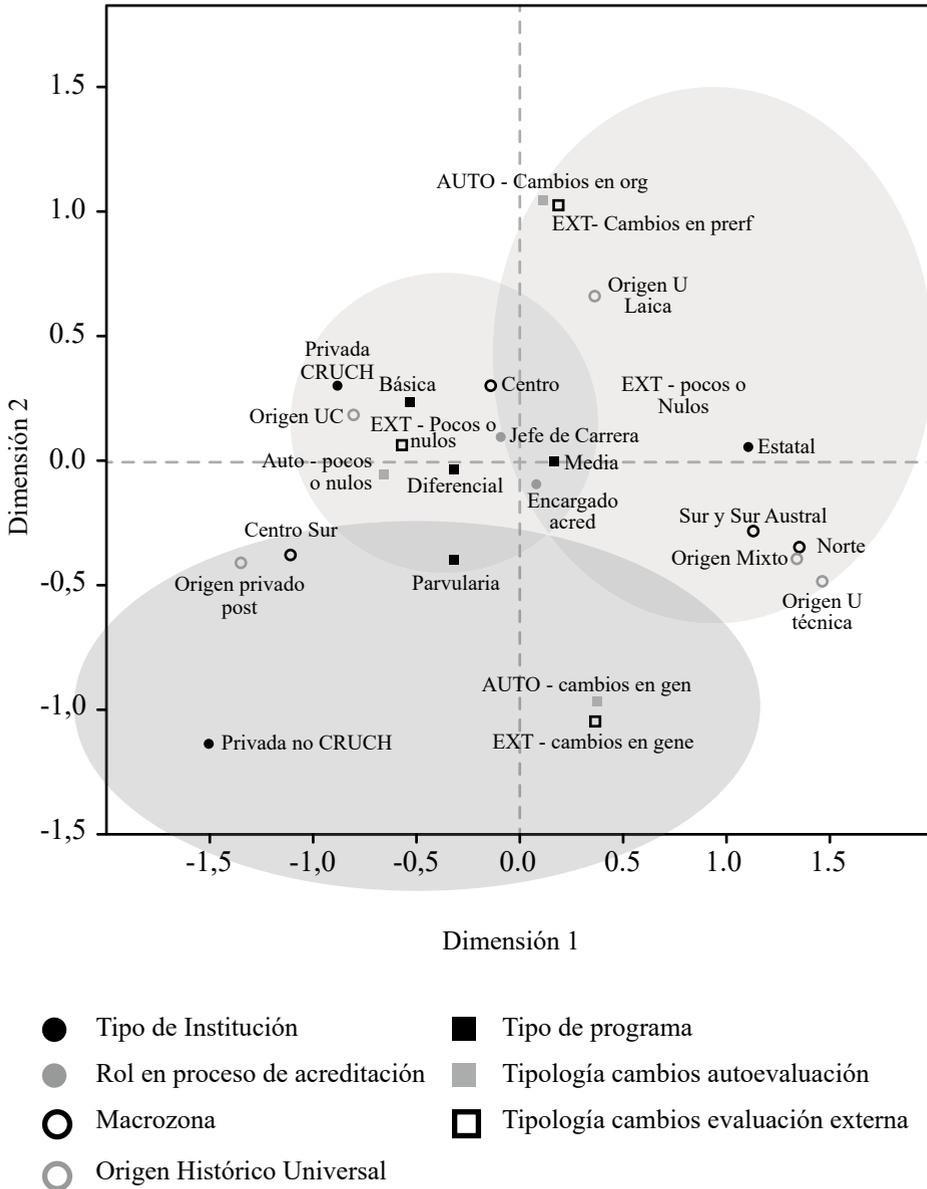
1) Aquellas que no se perciben cambios en los programas o bien son muy pocos.

2) Aquellas en que se perciben cambios en los programas a nivel general.

3) Aquellas en que se perciben cambios en los programas en dimensiones específicas, asociados a los resultados concretos de la formación (prácticas, planes de estudio y planes remediales)

Esta diferenciación en conglomerados o grupos de respuesta se usó para generar una variable artificial para cada respuesta, a partir de la cual se exploraron asociaciones a variables de contexto u organizacionales. Para representar esta exploración, con estas dos variables nuevas -conglomerados en autoevaluación y evaluación externa, cada una con estos tres valores- se realizó un análisis de correspondencia múltiple. Este análisis permite observar en una representación gráfica de dos ejes la asociación entre variables cualitativas en sucesivas tablas de contingencia, modelando como cercanía visual el grado de asociación entre sus valores. Las variables incorporadas en el análisis incluyen: grupo de respuestas o tipología de cambios en autoevaluación y evaluación externa, rol en el programa, tipo de institución (recodificada también en términos de su origen histórico, las universidades derivadas de la Universidad de Chile en 1981, de la Universidad Técnica del Estado, o de las universidades católicas), el tipo de carrera o programa, y la macrozona geográfica. La figura 7 muestra el gráfico resultante del análisis de correspondencias:

Figura 4. Gráfico de análisis de correspondencias múltiples resultante del análisis de la información de la encuesta.

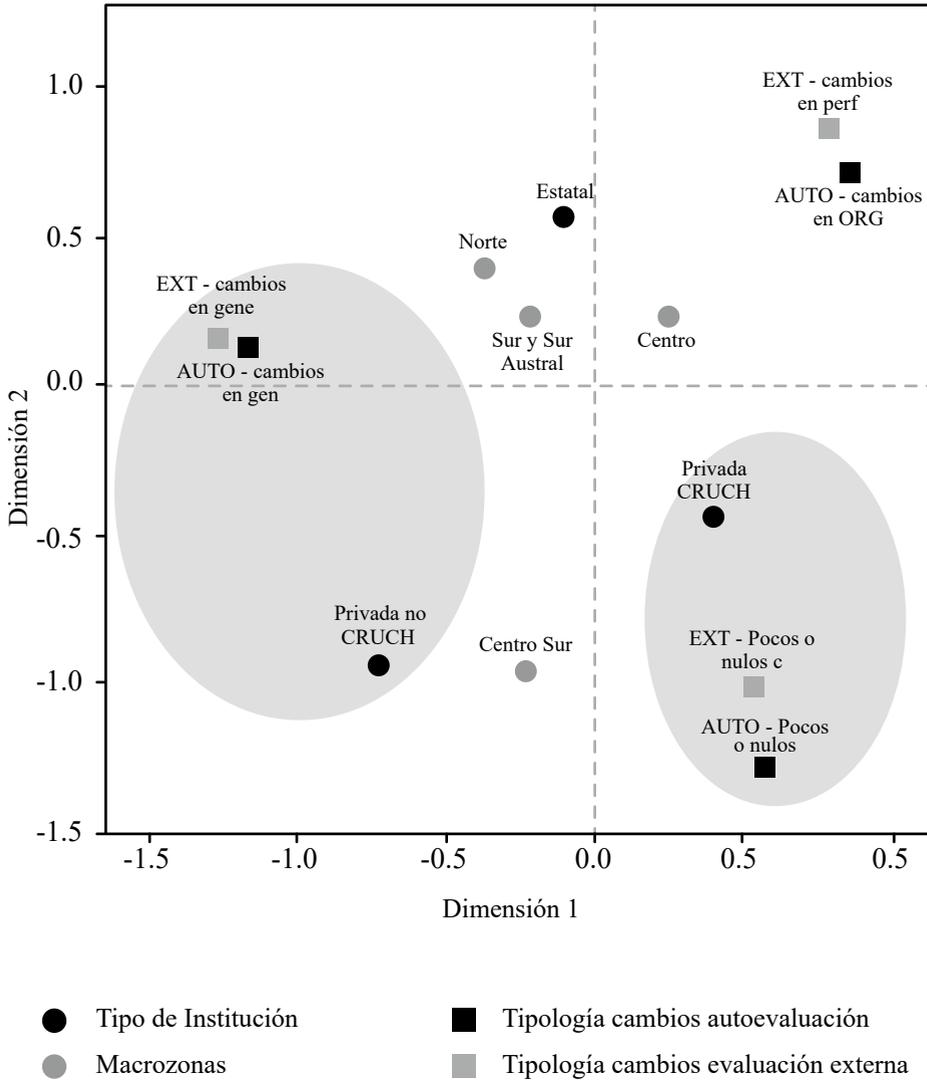


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4, la distancia gráfica da cuenta de la incidencia de una variable, mientras la proximidad con el punto cero en la representación supone una característica genérica de la categoría o que no se distribuye asociada -en medida relevante- a ninguna otra variable. Puede observarse que, en el eje vertical, las agrupaciones de cambios percibidos están a los extremos, mientras en el eje horizontal lo están el origen histórico de las instituciones. La representación muestra cuatro cuadrantes que distribuyen tres zonas. En el cuadrante superior y hacia la derecha se encuentra la zona que agrupa las respuestas en las que se perciben algunos cambios en temas específicos. Los cuadrantes del área inferior y hacia la izquierda corresponden a la zona que asocia al grupo de respuestas en que se perciben cambios a nivel general. El cuadrante superior y hacia la derecha es el que agrupa a las respuestas en que se perciben pocos o ningún cambio. En la representación, los puntos más lejanos dan cuenta de ser más discriminantes en las dimensiones.

La representación gráfica permite interpretar que el tipo de carrera y el rol de la persona informante no es un factor que explique la variabilidad de las percepciones de impacto. Lo que sí aparenta ser relevante para explicar la percepción de impacto es la ubicación geográfica del programa y el tipo de institución. La zona que representa pocos cambios está asociada con características como la ubicación del programa en una universidad privada del CRUCH o católica y en la macrozona centro. La zona en que aparecen cambios en general tiene asociadas las respuestas de informantes de universidades privadas que no forman parte del CRUCH o que fueron creadas después de 1981, así como también tiene cercanía con universidades de origen en universidad técnica, y las ubicadas en la zona norte y la zona sur y sur austral. La zona en que se presentan algunos cambios tiene asociadas respuestas de informantes que se asocian más a universidades estatales de origen en universidades laicas. Para simplificar la representación de estas asociaciones más específicas, se presenta la información del análisis de correspondencia incorporando solo las variables macrozona y origen institucional en la Figura 5.

Figura 5. Gráfico de análisis de correspondencias múltiples resultante del análisis de la información de la encuesta incorporando variables tipo de institución, macrozona, y cambios en autoevaluación y evaluación externa.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información levantada con la encuesta en este estudio, se puede interpretar que el tipo de institución y su origen histórico, y la zona geográfica de ubicación de los programas son las características contextuales que se asocian con mayor influencia en la percepción de los cambios relacionados con el proceso de acreditación (autoevaluación y evaluación externa) en los programas de pedagogía.

III.3. Estudio de casos

Los principales resultados del estudio de casos se reportan en relación con las condiciones del programa estudiado, las percepciones de los entrevistados del proceso de acreditación, y sus percepciones del impacto curricular y organizacional de este proceso.

III.3.1. Caso 1: Programa de Universidad Privada no tradicional, Educación Media en Inglés

III.3.1.1. Condiciones del programa

Este caso corresponde a un programa de pedagogía en educación media en inglés perteneciente a una universidad privada no tradicional en la macrozona centro. Dentro de las condiciones organizacionales con las que cuenta, se puede observar que existe un soporte institucional que, en base a una estructura centralizada para todas sus sedes, busca asegurar que se lleven a cabo estos procesos. Es interesante notar que -de acuerdo a los relatos- las diversas estructuras y prácticas generadas no son neutras si no que responden a una cultura que se habría instalado en el país, orientada a dar cuenta de resultados y productos. El siguiente segmento da cuenta de lo anterior:

[...]si vemos como universidad frente a la acreditación, bueno, en la universidad existe una vicerrectoría de calidad y desde ahí hay lineamientos, por eso te decía, ya hay elementos en todas las carreras y en todas las universidades que quizás se provocaron por estos sistemas externos de evaluación, quizás porque hay otros tiempos hoy y estamos en culturas evaluativas desde hace mucho rato, cultura de indicadores, en culturas de...de producto, en culturas de resultados, desde ahí se instala yo creo y en todas las universidades y esta no es la excepción. Una vicerrectoría de calidad en nuestra facultad, tenemos una dirección de calidad que eso ha sido muy interesante, en el

sentido de que, posibilita dar apoyos también a las carreras en todos los temas que tengan que ver con mejoras en los procesos de calidad y de ahí las carreras cómo arman, cómo se preparan para esto. La preparación que tienen es seguir ciertos protocolos que ya están establecidos, como la conformación de un comité de autoevaluación que habitualmente están conformados por o los directores o directores y profesores jornadas y ahí arman un comité ya eh...se establecen una serie de reuniones con todos los actores para llevar a cabo el proceso de autoevaluación con actores internos y con actores externos ya y habitualmente hay un presidente de esta comisión etc. (Caso 1. Participante 1)

Se observa que la institución, desde un marco general, hace eco de la cultura de rendición de cuentas del proceso acreditación propuesto por la CNA, ajustando procedimientos, añadiendo otros o disponiendo de personal de apoyo a las carreras, optando por un funcionamiento común para todas las carreras de pedagogía. Existe una valoración positiva respecto de los estándares para pedagogía generados por la CNA ya que aquellos permitirían dar cuenta de una línea base de actuación, identificar brechas y promover la búsqueda de soluciones o mejoras.

Sí, dialogan, dialogan mucho, pero debiesen dialogar más eh...estamos, bueno hubo una revisión de los estándares cierto de formación inicial de profesores y...y es muy importante que las carreras o nuestra carrera busca cierta alinearse con esos estándares porque considerarlos que son como la línea que guía cierto nuestro proceso formativo. Por un lado, ahora los estándares están muy bien definidos, sí cuesta que las carreras a veces cierto podamos eh...encaminarnos de manera satisfactoria hacia la consecución de esos estándares de forma óptima, a veces los estándares son muy claros, te ayudan muy bien a definir qué es lo que debes lograr cierto eh...muy paso a paso o qué debes exhibir, qué competencias, qué conocimientos, qué habilidades debe exhibir un egresado al momento cierto de terminar el programa o la carrera y salir al mundo laboral cierto, integrarse a un colegio...ahora no siempre se cumplen todos los estándares a cabalidad, entonces ahí queda a veces, quedan brechas que la carrera debe ir abordando cierto y en ese sentido, el proceso de acreditación de alguna manera te presiona positivamente, cierto, a buscar soluciones, a buscar procesos, instancias de mejora para lograr aquello que tú mismo has identificado que necesita mejorarse. (Caso 1. Participante 2)

No obstante, también aparecen voces críticas respecto al sistema actual de acreditación, principalmente desde la noción de evaluación que instala, que tendería al castigo más que al aprendizaje.

Yo soy muy crítica de las...de los sistemas de acreditación que tenemos, yo lamento que los procesos no se autorregulen desde las propias universidades, me parece que eso es lo que debiese pasar ya y... Entiendo que, muchas de las universidades...trabajan para la CNA y eso me parece nefasto, me parece que... la mirada de la CNA es bastante punitiva, me parece que no corresponde... es como los temas de la evaluación, para qué es la evaluación ¿para aprender o emitir juicios severos sobre una institución? Creo que, si bien el espíritu de la CNA en términos de tener un ente regulador de las universidades puede parecer bastante pertinente, en el entendido de a veces de tratar de cautelar el ejercicio en este caso, pedagógico... ahí hay un proceso de revisión importante que a nivel debe ser la CNA, la CNA parece... una entidad que, que tiene un carácter más punitivo ya y no de aprendizaje. (Caso 1. Participante 1)

Adicional a lo planteado anteriormente, hay voces que caracterizan la acreditación como un proceso con muchos pasos que se connota como burocrático, en referencia tanto al procedimiento en general como a las creencias implícitas que tiene en relación a la formación de profesores.

No, o sea, como que en realidad más que exigente es como muy burocrático... entonces, como es tan burocrático no siempre te deja ver la perspectiva si está en función de la calidad. Entonces como que eso es como una situación ahí, un poco compleja, porque como es tan detallista, es tan burocrático,... con tanta documentación, bueno, obviamente todo tiene que ser respaldado, porque o si no podríamos decir cualquier cosa ¿no es cierto? Pero de todas maneras es todo tan engorroso lo encuentro yo, que de repente no te deja mirar con perspectiva. (Participante 3)

[...]entonces esto de restringirse al número esa cosa a mi... , no está pensado en una identidad profesional, como en un espíritu de la pedagogía, es... un informe con números que los pone a todos en el mismo saco, no sé, como así me suena, como un trámite muy burocrático

que aspira a claro, a que salgan super buenos profes y para eso poner como condiciones de base pero...pero a veces esas exigencias en términos de cifras, creo que no se condicen con lo que es la calidad de la educación de un programa ni con el tipo de profesor que va a salir de ese programa. (Participante 4)

Finalmente, podemos notar que ante las condiciones contextuales de la pandemia del COVID 19 la universidad y la carrera tuvieron que adecuarse a un formato de evaluación no presencial, lo cual se vive con una suerte de resignación.

Claro, más...claro po', es distinto, es distinto y...bueno estuvimos visita de la CNA en formato no presencial..., entonces claro, todo va cambiando po'...en este sistema tan virtualizado.... nos pidieron previamente en vez de como... la visita que hacen en los campus se reemplazó por una especie de video y todo fue manejado por la CNA con su plataforma a nivel remoto, de forma remota.

Claro, hasta es mejor parece que hace...no sé po' seis años atrás, están como mucho más modernizados las CNA con ese tipo de cosas.

Sí eh... además con este contexto no les queda otra po'. (Caso1. Participante 5)

III.3.1.2. Proceso de acreditación

Para llevar a cabo el proceso de acreditación, existe un sistema estructurado, a nivel central, en donde la relación institucional con la carrera la establece el área de aseguramiento de la calidad, entidad que orienta a los miembros de la carrera en las directrices y realiza un acompañamiento durante todo el proceso de acreditación.

Desde dirección central nosotros le entregábamos o le entregamos a las carreras, porque lo seguimos haciendo, un dossier de ese proceso de autoevaluación, en donde en ese dossier incorporábamos una planificación del proceso, entregamos una documentación que se generó en el proceso anterior, entregamos el dictamen anterior, entregamos las guías para la elaboración de los informes, las guías de formularios, todos los elementos, todos los antecedentes para llevar a cabo el proceso, incluyendo también lo que son las encuestas que se aplican a empleadores, estudiantes, egresados, etc. Toda esa documentación nosotros se las entregamos a las

carreras, hacemos un inicio de procesos en donde se formaliza esa entrega junto al plan de trabajo, en eso adicionalmente se considere que desde dirección de calidad hay un profesional que permanentemente da apoyo a la carrera tipo o estilo un ejecutivo de cuenta de un banco, acá tenemos el ejecutivo de autoevaluación que atiende a esa carrera y participa de las reuniones que se llevan a cabo para realizar el proceso en la carrera, permanentemente les estamos dando orientaciones a las carreras en sus procesos, adicionalmente dentro de lo que es el plan de trabajo ellos tienen que entregarnos informes de manera paulatina. (Caso 1. Participante 6)

Llama la atención que dicho acompañamiento lo realiza un profesional cuyo cargo es ejecutivo y la metáfora que se utiliza para asimilarlo a un ejecutivo de un banco, quienes desde esta connotación están al servicio de sus clientes, atendiéndolos.

Para los miembros de la carrera y profesionales de apoyo en la acreditación, el proceso de autoevaluación para la acreditación tiene variadas connotaciones. El relato de profesionales de apoyo, resalta que esta etapa apunta al fomento de la reflexión respecto al quehacer en la formación de profesores en relación a los criterios de evaluación.

Sí, yo creo que en general los criterios, que siempre pueden ser mejores digamos, siempre se pueden ir perfeccionando yo creo que, dan cuenta haciendo un proceso serio, responsable y de verdad autocrítico y autorreflexivo respecto a lo que pasa, yo creo que sí, yo creo que dan cuenta de procesos de calidad, lo que pasa es que yo creo que el proceso tiene fallas o no sé si fallas pero tiende a ser más débil en otro tipo de instancias digamos, pero el proceso de autoevaluación mismo a través de los criterios que están vigentes en este momento, yo creo que sí permiten hacer una buena reflexión respecto a la calidad con la que se está formando... yo creo que son una buena base para autorreflexionar acerca de lo que se está haciendo en materia de la docencia para futuros profesores. (Caso 1. Participante 5)

Ahora bien, al poner el foco en el punto de vista de quienes están a cargo de la carrera, los relatos dan importancia a aspectos que se relacionan, de forma más directamente, con su quehacer. Es decir, a aquellos que tributan a la preocupación pedagógica más que a puntos asociados a la valoración externa de la institución.

Entonces yo veo aquí como, como dos niveles, un nivel institucional, están evaluando la institución, si evalúan la institución evalúan cuántos libros hay, cuántos metros cuadrados hay, cuántos ooff! Todo eso que es bastante agónico ya y que hay un encuadre ahí, pero sí tu me dices cómo eso se trabaja desde un proceso de autoevaluación de carrera a mí me parece que es otra cosa, ahí yo tengo que evaluar procesos, procesos pedagógicos, tengo que evaluar si los docentes que tengo están haciendo bien las cosas, si tengo formas de...de evaluar al docente, evaluar la formación, etc, etc, te fijas, yo veo dos procesos, tal que se tienen que unir me dirás tú, seguramente claro, porque yo necesito tener de la institución ciertos apoyos, ya...en el terreno más chico (Caso 1. Participante 1)

En relación con la visita de pares evaluadores y el rol que estos/as cumplen en esa instancia de evaluación externa, los participantes refieren específicamente a la instancia de visita y lo que ahí ocurrió, el tipo de retroalimentación que recibieron como carrera y la actitud de los pares evaluadores:

Entonces como que... Entonces claro, uno está muy preocupado del informe, de todo. Y las preguntas que te hacen son preguntas, así como ¿Cuántos convenios tienen? ¿Cuál es la relación entre cuantos convenios tienen y cuantos estudiantes tienen? ¿Cuánto es la relación entre convenios y estudiantes? Así como ¿Cada 5 estudiantes cuantos convenios hay? No sé, una cosa así, como casi una fórmula matemática. (Caso 1. Participante 3)

Mm...es como no sé, uno a veces siente como que vienen, creo que la segunda visita que tuvimos de pares, como que tenía la sensación de que una de las evaluadoras venía así como a encontrarlo malo, te daba como esa sensación y las otras no, creo que sí, es difícil porque yo pienso que si yo fuera evaluadora par y fuera a otro lado, es difícil ser neutro y no buscar como comparando con lo que yo tengo o lo que yo hago, creo que es super difícil ese rol, entonces ehm...siempre a lo mejor uno va a sentir que falta algo o que “ay, esta señora viene de tal universidad y ahí lo hacen regio” entonces nosotros “chuta, a lo mejor estamos en pañales comparados con ellos” es como esa la sensación pero también depende de cómo lo proyecten ellas, creo que la visita de la segunda grupo de evaluadoras pares que tuvimos fue mucho más, no fue tan estresante por la actitud con que pueden llegar ellas (Caso 1. Participante 4)

De esta manera, la instancia de visita de pares se considera un espacio centrado en encontrar aquello que falta más que en aspectos que sobresalen o las particularidades de la carrera con foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo anterior, se le suman vivencias de estrés, haciéndose más difícil para aquellos/as agentes que se han incorporado sólo en esta parte del proceso.

Por un tema cultural de nosotros en Chile, a veces yo veo muchas diferencias en los pares por ejemplo, en formas de mirar, en formas de preguntar, en formas de todo, somos seres humanos y la verdad es que, eso nos entrapa mucho en procesos evaluativos porque a veces se asumen elementos de...o visiones de un evaluador, no que estamos entre pares que intento conocer cómo lo hacen, que intento saber, que intento mirar, que intento...incluso ...criticar aquello que puedes estar haciendo pero para un bien ya, yo creo que ahí las carreras de pedagogía siempre han sido muy golpeadas ya, la visión que se tiene desde la CNA de las pedagogías...tienen una visión más instrumental que importa parecer...muchos elementos de regulación instalados como [si] eso fuese cierto para una mejor pedagogía, y a mí me parece en lo personal que no, me parece que eh...la universidad se llena, se llena de protocolos a seguir, se llena de esta cultura evaluativa y sobre evaluativa y se nos olvida que estamos en un proceso de enseñanza aprendizaje, ya, eso creo yo. (Caso 1. Participante 1)

creo que se va pal' otro lado, entonces...mi percepción es esa, que se tiende a confundir lo que puede ser una súper buena sugerencia de mejora, en virtud de que te están poniendo otro punto de vista para hacer algo con debilidades propiamente tal, yo creo que eso hay que mejorarlo en el sistema chileno. (Caso 1. Participante 5)

Así, existe una noción de que los pares evaluadores tienen criterios impares de actuación al momento de evaluar, relatos aluden a que existe una diferencia en el entendimiento que tienen respecto a dar una sugerencia o a considerar un aspecto como debilidad. Dicha evaluación mencionada cumpliría un fin instrumental en las áreas de pedagogías.

Finalmente, en relación con el uso que se da de la información derivada del proceso de acreditación, es posible notar que la carrera realiza un trabajo de análisis para la toma de decisiones, buscando trabajar en lo que fuese posible, independiente que se tenga ciertos reparos con la retroalimentación de CNA. Respecto a los aspectos evaluados concer-

nientes a la institución se aprecia una distancia entre estos y la valoración positiva del proceso formativo que tienen los estudiantes y empleadores.

Quando llegan de vuelta los informes, se analiza, se analiza por la parte de las carreras, se analiza en reuniones...con vicerrectoría y con la directora de calidad, se toman decisiones de cómo seguir, se toman decisiones, por ejemplo, en el caso de inglés había un cuestionamiento de lo que me recuerdo... se cuestionaba que unos profesores eran de un departamento y otros eran de la carrera, la verdad que ahí se unen profesores independiente de la adscripción ya, bueno, cosas...de esa naturaleza, tratar de ir viendo lo que dice el informe, tratar de tomar decisiones de cómo ir procediendo de una mejor manera...cómo ir desarrollando aquellos procesos que efectivamente la CNA cuestiona de alguna manera. Yo creo que esas reuniones siempre han estado y se empieza a ir perfeccionando lo que aquello que se puede ir perfeccionando. A veces son...situaciones también de observaciones... relativas a... cómo lo explico, son situaciones relativas a la forma de funcionar una institución y a veces se cuestiona eso, pero eso no deja o no muestra el proceso real formativo de los estudiantes. Mucho de nuestros estudiantes, la gran mayoría de nuestros estudiantes están contentos, son bien valorados, generan...mucho rapidez sus opciones profesionales, entonces yo digo “eso tiene algo de muy bueno” ya, si no sería algo...los colegios saben a quién contratar, las instituciones saben a quién...y eso creo que a veces pierde valor. (Caso 1. Participante 1)

III.3.1.3. Impacto percibido

Los participantes destacan dos temas respecto a transformaciones percibidas como consecuencia de la acreditación. Estas son organizacionales, por un lado, y curriculares, por otro. La primera es la implementación de un sistema de seguimiento y monitoreo, fortalecido internamente en la institución, tal como se visualiza en el siguiente segmento:

Sí te puedo decir que, efectivamente desde la entrada en vigencia, o sea, desde el 2016 en adelante, coincide con que la universidad fortaleció mucho sus procesos de monitoreo permanente del logro del perfil de egreso, de los procesos de innovación curricular, de los mecanismos de autorregulación, o sea, ya el hecho de haber creado este cargo en la facultad este habla, de que ha sido una preocupación permanente de la universidad y por lo tanto, sí en la carrera de pedagogía

en inglés... sí te podría decir que es algo que se ha ido fortaleciendo mucho en la gestión interna en tema de aseguramiento de la calidad dentro de la universidad. (Caso 1. Participante 5)

En el caso de las consecuencias curriculares, destaca el proceso de innovación curricular que se está llevando a cabo en la carrera, con cambios en el plan de estudio y especialmente en fortalecimiento de las prácticas como actividad formativa.

Claro, ambas o sea eh... al ser las pedagogías unas carreras con una amplia o con una pesada normativa digamos que las rige eh... claramente todos los procesos tanto de innovación curricular que pedagogía en inglés pasó recientemente por un proceso de ello eh... como de modificación o ajuste a este plan, a estos planes de estudio necesariamente tienen que mirar los criterios que está normativa les propone o les impone como uno los quiera mirar, o sea, no pueden ser planes de estudios procesos formativos creados o modificados mirándose solo para adentro sino que, tienen no cierto que ajustarse a estos criterios que desde a nivel nacional se van dando para este tipo de carrera... tanto de informantes claves como empleadores, egresados no cierto, expertos en las áreas y en el caso de las pedagogías por supuesto los marcos normativos que las regulan. (Caso 1. Participante 5)

Cambios...no, yo diría que lo más significativo o lo que más han puesto como energía por lo menos desde la coordinación nacional como les decía es implementar este modelo nuevo de prácticas que les decía que se estaba como innovando en todas las carreras y que han puesto hartos esfuerzos para que al final todas las carreras hagan un poco lo mismo (Caso 1. Participante 3)

... se ha implementado un modelo de práctica distinto por parte de la escuela con una plataforma para llevar la información y para que los profesores mentores, los profesores supervisores para que las personas que cierto, son...participan de distintas maneras dentro del proceso de práctica, los estudiantes tengan acceso a esa plataforma y puedan ir eh...registrando la información y manteniendo una comunicación bien fluida, entonces hoy día hay como tareas más claras, más concretas y se han eh...definidos ciertos nombres, hoy día ya eso está más organizado... les vamos haciendo seguimiento y toda esa evidencia se va registrando te fijas, entonces hemos instalado esa cultura, no sé si solo de accountability, de tratar de buscar cierto eh...

cuando tenemos esos resultados a ver, “esto no está bien ¿Cómo lo vamos mejorando, qué decisiones vamos tomando?”

...]en dónde necesitan más ayuda y se van haciendo ciertos planes más personalizados para ir apoyándolos, entonces eh...supone muchísimo más trabajo de lo que suponía a lo mejor años anteriores pero está mucho más focalizado también en ir logrando los resultados que esperamos. (Caso 1. Participante 2)

En este sentido, un contrapunto importante es la visión de que las implicancias en los procesos formativos no responden sólo al quehacer evaluativo de la CNA, si no a procesos externos de acreditación de la institución y procesos de evaluación internos de la carrera que se venían gestando desde antes.

Pero yo vuelvo a decirte eso no lo veo relacionado con la CNA, yo lo veo relacionado con toma de decisiones institucionales, es que están ligados a estos procesos de acreditación no solamente la CNA, los procesos de acreditación que hemos tenido también institucionalmente y que han revisado todo, entonces, ¿qué ha pasado? Por ejemplo,...se empezó a dar cuenta que...las lógicas...externas y la visión de otras universidades poderosas a nivel del mundo se estaba trabajando de cierta forma y yo creo que eso se fue integrando, en los cambios curricular hablar ya no de objetivos si no de resultados de aprendizaje, tener indicadores más claros para ciertas cosas, de aprendizajes estoy hablando, ahora mismo, estamos trabajando en temas que tienen que ver en cómo nos damos cuenta...la progresión del aprendizaje en los estudiantes y cómo lo vamos evaluando entre medio, entonces si tú me preguntas ¿eso es efecto de la CNA? Puede ser, eso es efecto de la CNA puede ser, pero también puede ser por los propios procesos de acreditación y de evaluación de la universidad y el signo de los tiempos, que estamos lleno de indicadores y lleno de cosas de ese tipo, te fijas...esa es mi visión. (Caso 1. Participante 1)

Aunque la acreditación obligatoria, sea considerado como un proceso desagradable o percibido como punitivo, los participantes señalan que es algo no se puede soslayar. Así, se valora como un componente muy relevante por parte algunos miembros de la institución. Además, de operar como “una sombra” que requiere atención constante durante todo el quehacer de la carrera.

Yo creo que sí, repercute, repercute porque es obligatoria po, entonces como es obligatoria estás condicionado a ella... “yo quiero que el día que llegue, tu pesqui tu carpeta la pesquí y la entreguí, pero con tiempo cosa de poder generar los procesos de manera significativa”, y eso a mí me quedo como grabado en la cabeza porque decía, o sea, es como ya, como ya, a lo mejor, la acreditación es bailar con la fea, pero baila bonito con la fea po, ponte un bonito vestido ¿cachai? Como que, a lo mejor, ya, no estamos de acuerdo, hay un montón de cosas que no nos gustan, pero lo tenemos que hacer, entonces, y yo creo que en general, con mayor o menor voluntad estas obligado y lo tienen que hacer... a pesar de que yo también siento que ellos... [n] os castigan bastante en la acreditación y que yo siento que es como un elemento regulador súper importante. Entonces siempre está presente el tema de la acreditación, el como la sombra ahí que es importante y se considera pa' todo. (Caso 1. Participante 3)

Finalmente, el proceso de acreditación conlleva implicancias asociadas a la responsabilización individual de quienes están a cargo del proceso, por un determinado resultado, traduciéndose incluso en la pérdida del puesto laboral:

Entiendo que despidieron a las directoras, a las directoras de las otras carreras y yo supongo que puede tener que ver con eso, como empezar a hacer movimientos para lograr cambios porque si está todo el tiempo con la misma gente y no consigue mover cosas eh...ahora también, yo creo que esta misma gente a lo mejor con mayor apoyo y mayores recursos podría haber logrado más cosas pero muchas cosas como te decía, estábamos atados de manos porque no...muchas veces nos frenaban cosas como la plata. (Caso 1. Participante 4)

Sin embargo, aun cuando se menciona que el abordaje ha ido mejorando, también se argumenta que la responsabilización mencionada recae en aspectos estructurales, que competen a la institución y a la falta de consideración que históricamente se le ha dado a las pedagogías en el país: “aquí siempre la facultad de educación era como el pariente pobre en la U y ahora como que se está un poquito arreglando, entonces...creo que eso es bueno” (Caso 1. Participante 4).

III.3.2. Caso 2: Programa de Universidad Estatal, Educación Parvularia

III.3.2.1. Condiciones del programa

La Carrera de Educación Parvularia es impartida por una Universidad Estatal de una zona extrema del país. Previo a la entrada en vigor de la ley de SDPD en 2016, la carrera se había sometido a dos procesos de acreditación a través de una agencia acreditadora.

De acuerdo con el informe de autoevaluación de la carrera para el proceso de acreditación pasado, ésta contaba con menos de 200 estudiantes en su campus central y menos de 5 jornadas completas de académicas especialistas de planta. En tanto, en la sede de la carrera, contaban con menos de 100 estudiantes y menos de dos jornadas completas de académicas especialistas de planta. Todas estas académicas cuentan con estudios de postgrado (magíster, doctorado) en áreas afines a la carrera, pero los participantes destacan la preocupación por contar con profesionales especialistas en educación parvularia, algo que complica frente a las exigencias actuales del sistema de educación superior:

A nivel de docencia, bueno, en mi carrera contamos con un grupo de...en su mayoría educadoras de párvulos, es el sello que siempre hemos querido tener, porque en algún momento nos quisieron dar... no ahí este profesor que es doctor, que es aquí y allá, no, nosotros queremos educadoras de párvulos, incluso más educadoras que estén trabajando en el sistema, casi la mayoría de ellas están en colegios, jardines infantiles [pero] en la carrera estamos quedando menos gente, se están yendo a retiro varias personas y por políticas de la universidad, los contratos nuevos son bien exigentes, nuestros rectores son muy drásticos con nosotros y claro, quieren contratar solamente doctores y con publicaciones, ese es el nivel que quiere, siendo que claro, educadoras de párvulos cuesta mucho conseguir con ese perfil, si es que hay, hay en Santiago o en otros lugares, se les ha ofrecido pero no les apetece mucho venirse. (Caso 2. Participante 1)

A pesar de estas dificultades, en general, la acreditación obligatoria es vista como un proceso necesario y positivo desde el punto de vista de la autorregulación y mejoramiento de las carreras. Al respecto, uno de los participantes señala:

Yo creo que siempre la acreditación en general es positiva porque les permiten a las carreras ordenarse, no, poder realizar una autoobservación acerca de si realmente el perfil de egreso se está consiguiendo con los planes de estudios que cada carrera posee... en general la acreditación ayuda y va ayudar siempre a realizar una suerte de ordenación de lo que está ocurriendo al interior de cada una de las carreras, es decir, el proceso de evaluación arroja niveles de reflexión que nosotros incluso no lo haríamos a lo mejor si no existiera la acreditación porque no habría tiempo para eso, no, pero sí el hecho de constituirnos en comisiones para realizar un informe desde haciendo la historia de la carrera y para ver en qué etapa o en qué fase del desarrollo y progreso de la carrera vamos. En ese sentido es muy positivo y también ver cómo cada uno de los cursos, cada una de las asignaturas está o no está, efectivamente, tributando a ese perfil de egreso del estudiante. Nosotros hemos muchas innovaciones también curriculares, eso lo que también nos permite la acreditación, poder ir adecuando de mejor manera el plan de estudios haciendo innovaciones curriculares también, de acuerdo a los avances y progresión que tienen las investigaciones en educación y direccionando también las carreras hacia los nuevos tiempos. (Caso 2. Participante 2)

Más allá de esta disposición positiva a la acreditación, existen algunas características de la carrera que complejizan el proceso. Por una parte, respecto de las condiciones organizacionales que implica tener dos sedes en que se imparte la carrera, uno de los participantes menciona que: “tener dos sedes siempre involucra mayor esfuerzo porque tienes que mantener cierto grado de equilibrio entre lo que se hace aquí, lo que se hace allá, las coordinaciones que debe tener la carrera con su par en la sede, todo eso agrega” (Caso 2. Participante 3). En términos concretos, durante la acreditación del año 2019, esta situación se tradujo en desafíos logísticos y prácticos para implementar el trabajo de comisiones, considerando la distancia entre el campus central y la sede:

No, mira, al inicio, nos costó mucho. Entonces, la verdad, se trabajó con tareas, pero todo era como paralelo, no había un...no estaba integrado, entonces acá en [campus central] se hacía tal cosa, hacían tal cosa, pero nos costaba que llegara la información. Porque antes como no existía esta posibilidad, o sea, era como muy raro hacer [videollamadas a través de] Zoom de partida, nunca se hizo, en algún minuto se hizo video conferencia, se hacían videoconferencia, para

poder integrarnos de alguna manera, pero era en forma ocasional, era como que recién estaba incursionando la universidad en esto, al inicio. Entonces no existía esta posibilidad y la única manera de hacerlo era que ellas viajaran, o nosotros, o ellas venían, o nosotros íbamos, y también eso era complicado, porque quien pagaba, quien se hacía cargo del costo, del viatico, de la estadía, cuánto tiempo van a estar allá, cómo quedan las estudiantes acá, eran muchas cosas, y nunca habían estado otras instancias que ahora están. (Caso 2. Participante 4)

Respecto de las condiciones contextuales donde se inserta la carrera y la universidad, se critica que este proceso tienda a ignorar el contexto territorial, social y académico de las instituciones. Se describe la situación de esta forma:

Bueno, como todo proceso de “fiscalización”, tiene sus pros y sus contras [...] yo me cuestionaba mucho el por qué esto, pero claro después me di cuenta que era un proceso que de una u otra forma viene a observar lo que se está realizando bien y lo que se está realizando mal [pero] se tiende hacer esas comparaciones tediosas, que es algo que yo critico en estos procesos de acreditación, porque nos echan a todos en un mismo saco. Nosotros tenemos una realidad muy diferente a la que tiene Santiago, a la de Valparaíso, la que tiene Puerto Montt, nosotros trabajamos con un sector de la población de [nombre ciudad] bien vulnerable en todos los aspectos, en los aspectos emocional, aspecto cognitivo, social, económico, cultura. Entonces como universidad y sobre todo nosotros como carrera tratamos de responder a esos requerimientos, sin embargo, que nos dicen los procesos de acreditación, que tenemos que alinearnos con estos, que tenemos que hacer esto, incluso las observaciones que se nos hacen, no logramos a veces entenderlas ni encajarlas con lo que nos pasa a nosotros acá. (Caso 2. Participante 1)

III.3.2.2. Proceso de acreditación

El proceso de acreditación pasado de la carrera se nutrió de las dos experiencias previas de esta misma carrera, pero también de la experiencia acumulada en la institución que ya se había sometido a este tipo de procesos de manera voluntaria. Testimonio de ello es la preocupación por generar un procedimiento de apoyo a las carreras desde la

Dirección de Calidad Institucional que consiste tanto en la entrega de información, como de orientaciones y la designación de profesionales que acompañan el proceso. Esto lo explica uno de los participantes:

Desde la Dirección [de calidad institucional] nosotros le entregamos a las carreras un dossier de ese proceso de autoevaluación, en donde en ese dossier incorporábamos una planificación del proceso, entregamos una documentación que se generó en el proceso anterior, entregamos el dictamen anterior, entregamos las guías para la elaboración de los informes, las guías de formularios, todos los elementos, todos los antecedentes para llevar a cabo el proceso, incluyendo también lo que son las encuestas que se aplican a empleadores, estudiantes, egresados, etc. Toda esa documentación nosotros se las entregamos a las carreras, hacemos un inicio de procesos en donde se formaliza esa entrega junto al plan de trabajo, en eso adicionalmente se considere que desde dirección de calidad hay un profesional que permanentemente da apoyo a la carrera... y participa de las reuniones que se llevan a cabo para realizar el proceso en la carrera. (Caso 2. Participante 3)

Desde la perspectiva de las carreras, esto se percibe como un aspecto positivo para organizar el proceso de acreditación. Particularmente, se valora la presencia, apoyo e información que esta Dirección de Calidad ofrece a las distintas comisiones que trabajan en la autoevaluación. En palabras de uno de los entrevistados:

Bueno primero a nosotros nos informan las autoridades, de partida, parte de ahí que ya va a venir una acreditación, las primeras que fueron, cuando empezó todo esto, y nos informaron, hicieron reuniones previas de como venía el informe, en que era lo que se iba a hacer más énfasis en todo esto, y existe una... una unidad de calidad, en la cual están todos los que están a cargo de la acreditación. Entonces ellos a nosotros constantemente nos están informando de cualquier situación que surja, cuando va a venir la acreditación. Entonces vamos a empezar el proceso de autoevaluación, cómo vamos a trabajar los informes y de partida se conforman comisiones y la que lidera en la carrera es la jefa de carrera, y participan en el comité de autoevaluación prácticamente todas las personas que trabajan directamente en la carrera, que estamos contratadas para trabajar en la carrera, ese es el comité de autoevaluación. (Caso 2. Participante 4)

A pesar de este apoyo institucional, igualmente se detectaron, en la experiencia de la acreditación pasada, algunos aspectos a mejorar desde la carrera. En particular, la disponibilidad de cierto tipo de información financiera pareció ser inadecuada, algo que debido ser subsanado en vista de las consecuencias que el proceso de acreditación obligatoria tiene para las carreras de pedagogías:

A pesar de que nosotros trabajamos con muchas unidades, que se yo, finanzas, calidad, registraduría, docencia, de todo, claro a veces cuesta que te manden información. Yo recuerdo la que más me costó concretar fue de la unidad de finanzas, yo no sé por qué, pero las finanzas siempre son las más duras, entonces claro cuesta que manden información, cuesta porque eso tiene que ser actualizado. Nos mandaban datos del año 2015, 2016 y ahí devolviendo, no por favor necesitamos ahora del 2018, 2019, lo más actual posible... hemos tratado, sobre todo las pedagogías, de exigir y dar a conocer a todas autoridades que nuestra acreditaciones son obligatorias,... de a poquito estamos traspasando la idea y la mentalidad de que nuestras carreras sí tienen que ir a acreditación por lo tanto todas las unidades tienen que estar al día, tienen que tener la información fresca, tienen que ir reactualizando lo que tienen como base de datos. (Caso 2. Participante 1)

En general, la etapa de autoevaluación es valorada positivamente por las personas entrevistadas, destacando el trabajo que se realizó en las comisiones de la carrera y los apoyos recibidos tanto de la Facultad como la Dirección de Calidad, pero principalmente les da la oportunidad de hacer visible y relevar todo lo que realizan en su carrera. Ante la pregunta de qué valora de la autoevaluación, se destaca que:

Nos estamos abriendo un poco más al resto, al resto de las comunidades educativas, al resto de las otras universidades, lo hemos vinculado más con el medio, eso yo creo que ha pasado ... siempre hacemos las cosas como bien calladas, hacemos muchas cosas, pero no las divulgamos... nos abrimos más al mundo podría decirse y eso fue debido, yo creo, tiene mucho que ver la autoevaluación, la acreditación. (Caso 2. Participante 4)

Esto marca un contraste con lo que señalan los entrevistados acerca de la visita y retroalimentación que recibieron de los pares eva-

luadores. Se señala que estos “fueron lapidarios” y agrega que “estando todo [en el informe de autoevaluación], como que desconocían cosas que había, y haciéndoselo ver, que las cosas estaban [en el informe de autoevaluación] buscaban y ponían el dedo en la llaga y buscaban y buscaban” (Caso 2. Participante 4). Algo similar es percibido por otros entrevistados, quienes señalan que han observado diferencias en los criterios de distintas comisiones de pares evaluadores para retroalimentar a las carreras de pedagogía sin una contextualización de la carrera que están evaluando.

Lo que está sucediendo con los pares no lo había visto anteriormente a pesar de que teníamos estos procesos de manera voluntaria, pero hay harta variación en las opiniones de los pares, lo que una comisión identifica que está muy bien, otra comisión... claro es otra carrera pero estamos hablando de la misma facultad, del mismo departamento, un núcleo de profesores muy similares, prácticamente te desconoce todo lo que te reconoció el otro comité y te deja por allá abajo en su opinión, entonces ha sido complejo, hay mucha disimilitud en algunos casos [...] lo que ha sucedido es que también muchos pares vienen con prejuicios o juicios personales de lo que sucede en sus propias realidades que de repente te quieren imponer o establecer como esas condiciones. (Caso 2. Participante 3)

Finalmente, frente a la resolución y resultado de acreditación, en general se aprecia conformidad de parte de los entrevistados. Por ejemplo, se señala que “nosotros quedamos bien conformes, de hecho, ni siquiera apelamos, porque estábamos conscientes de las debilidades que nos mencionaron, no eran muchas tampoco, pero las que nos mencionaron, claro, hay que profundizar, hay que hacer más cosas, hay que sacarle provecho” (Caso 2. Participante 1). Algo similar expresa otro entrevistado quien señala que quedaron “relativamente conforme porque realmente nos dieron cuatro años, nosotros pensábamos que nos iban a dar cinco, mínimo [...] había cuestiones que había que atender en ese momento” (Caso 2. Participante 2).

III.3.2.3. Impacto percibido

El impacto del proceso de acreditación en la carrera de Educación Parvularia es mayoritariamente positivo. Las personas entrevistadas destacan que se han hecho visibles aspectos que se pueden fortalecer tanto

de tipo organizacionales como curriculares, sin embargo, también se percibe que el proceso puede resultar complejo de sostener en el tiempo y generar desgaste porque se percibe como descontextualizado y centrado en la rendición de cuentas externa.

Respecto del impacto organizacional que ha tenido la acreditación obligatoria, se valora positivamente la creación de distintos equipos de trabajo que se abocan a trabajar más allá del proceso de autoevaluación y sostienen las acciones de mejora en respuesta a la retroalimentación de los pares evaluadores y la resolución de acreditación. Esto se resume en lo señalado en esta cita:

A propósito de la acreditación obligatoria [se crea] una comisión de aseguramiento de la calidad, otra comisión que tiene que ver con el cumplimiento con los planes de mejora. Son como cuatro, cinco comisiones que se crean a propósito de esto. La comisión fundamental es la comisión de autoevaluación, que es la que se encarga de realizar el informe y es la que está constantemente trabajando, las otras surgen justamente después para hacerle un seguimiento al aseguramiento de la calidad propiamente tal, por una parte, y la otra comisión surge para poder verificar si los planes de mejoramiento se están cumpliendo, no se están cumpliendo y cómo vamos a llegar entonces a enfrentar el próximo proceso. Hay otra comisión que también se ha creado, que tiene que ver con los planes de mejora, pero que apunta más bien a lo que es la innovación curricular, el poder meterse a trabajar y estudiar el plan de estudios propiamente tal... estas comisiones se encargan de poder hacer las modificaciones de los planes de estudios con miras al nuevo proceso de evaluación, de la carrera o del programa. (Caso 2. Participante 2)

A partir de lo señalado, se desprende que el énfasis de estos cambios en la estructura organizacional de la carrera apunta a la capacidad de autorregulación de esta a partir de la creación de las comisiones. Más aún, el trabajo de estas comisiones parece estar puesto en habilitar formas de generar cambios curriculares, también en respuesta a la retroalimentación recibida en la acreditación. Al respecto, otros entrevistados señalan:

En relación a cómo mejorar algunas instancias, de darles más énfasis, por ejemplo, en la parte curricular, darle más énfasis a que se actualicen mucho más las estudiantes en relación al trabajo mismo del avance curricular de ellos... De partida viendo que en el 2018 también aparecieron las bases curriculares, las actualizadas, entonces, nosotros vimos y era una inquietud que teníamos, y que también ahí lo hicieron notar los pares, que le encontramos toda la razón, que incluirlo en el plan de estudio... Entonces en esto estamos ahora trabajando para poder ya incluso replantear y organizar un nuevo plan de estudio. (Caso 2. Participante 4)

Los ajustes curriculares siempre se han hecho, siempre ha habido cambios, se van ajustando, se van sacando ciertas asignaturas, se complementan otras, se van enriqueciendo y justamente ahora nosotros estamos también en tiempo de hacer ajustes curriculares, rediseños, ya estamos en conversaciones con las curriculistas de la universidad para comenzar a hacerlo. (Caso 2. Participante 1)

Además de los cambios organizacionales y curriculares que reportan las personas entrevistadas, también reflexionan acerca de otros cambios no esperados de la acreditación obligatoria. El cambio que más destaca es el desgaste y dedicación constante que requiere el proceso mismo de acreditación, con todas sus etapas y requerimientos. Por ejemplo, mencionan que al finalizar la acreditación anterior, muchas de sus colegas se acogieron a retiro “ya estaban cansadas, las exigencias son otras y eso también agota físicamente, psicológicamente agota.” (Caso 2. Participante 1). En la misma línea, reflexionan:

Bueno, esto no tan solo como lo pensábamos antes llegó para quedarse, sino pa' requete quedarse, o sea, nosotros ya no podemos abandonar digamos esto o relajarnos en ningún momento, no hay relax porque al principio, por ejemplo, tanto la acreditación institucional como la acreditación de carreras uno tenía un tiempo de relajamiento y empezábamos a trabajar prácticamente un año antes. Ahora no, ahora es permanente, la acreditación obligatoria el 2016 empezó ya a ser permanente, y el esfuerzo que se hace en todas las comisiones para poder estar en constante revisión y bueno, yo creo que ahí se da justamente lo que la acreditación pretendía, que es la autorregulación permanente, pero eso significa también mayor esfuerzo, más tiempo de dedicación... estás constantemente pendiente, ya no hay momentos de relax. (Caso 2. Participante 2)

Junto con este impacto no esperado, vinculado a la autorregulación, pero también a la dedicación permanente, las personas entrevistadas también hacen hincapié en que la presión por la rendición de cuentas le da un carácter punitivo al proceso. Esto restringe los beneficios de la autorregulación para iniciar y sostener procesos de mejoramiento. Así lo explican:

Que fueran procesos menos punitivos, centrados en el avance, o sea, la gente no va a mejorar por el susto, o sea, sí el susto la tensión los obliga, pero podría ser algo más de acompañamiento, no tan castigador y posiblemente los resultados también pudieran ser mejores porque también aquí hay mucho que aprender, o sea, el que se equivoca es castigado y nadie se equivoca porque quiere equivocarse, a veces cometemos errores pero se hizo o lo hicimos posiblemente con la mejor intención, te resultó mal y lo castigas por eso. (Caso 2. Participante 1)

Lo que no me gusta del enfoque que hay para la acreditación que reitero, aparece como muy punitivo, entonces muchas veces el énfasis está en que si la carrera cumplió o no con este criterio, está bien, pero no se pone énfasis en cuanto avanzó desde el proceso anterior, o sea, pasamos como una única situación de volver a revisar que cosas no estás cumpliendo, a ver y revisar de tu proceso anterior cuanto avanzaste hoy en día, en qué avanzaste y si eso será suficiente para revalidarte la acreditación por una cantidad similar de años o menos o más, volvemos al esquema de evaluación de que prácticamente te quiero pillar donde no estás cumpliendo para pasarte la cuenta (Caso 2. Participante 3)

Finalmente, otro impacto no esperado que señalan las personas entrevistadas tiene relación con la estandarización o uniformidad de los criterios de evaluación. Esto se vincula también con lo señalado anteriormente respecto de los criterios aplicados por los pares evaluadores y con el carácter punitivo del proceso de acreditación obligatoria. Una participante explica que es necesario que los criterios de acreditación:

Se situarán en relación con la realidad de cada universidad, que no fuera tan uniformada. O sea, que no pueden a nosotros solicitarnos lo mismo que a lo mejor, estoy especulando, que le están solicitando a la Universidad de Chile, por ejemplo, quizás, estoy especulando. Entonces, en muchas cosas, porque quizás la realidad nuestra, además que

se avoquen a ver también cosas propias de acá, propias de la universidad en esta carrera, o sea, en esta universidad, a nivel nacional que también se enfoquen como en aspectos como regionales, porque cada región es distinta a otra, entonces acá la realidad nuestra es distinta a la del centro, o a la del sur. (Caso2. Participante 4)

III.3.3. Caso 3: Programa de Universidad Privada CRUCH, Educación Básica

III.3.3.1. Condiciones del programa

El programa corresponde a un programa de pedagogía básica con mención, en una universidad privada perteneciente al Consejo de Rectores. Cuenta con dos sedes, ambas con jornada y modalidad presencial y se encuentra acreditada por cinco años, con posterioridad a la aprobación del SDPD. En los últimos cinco años el programa fue reestructurado, equiparando los planes formativos de sus sedes, proceso que estaba en desarrollo durante la última acreditación.

A nivel de organización, la carrera cuenta con un Comité de Calidad conformado por académicos de un Departamento quienes permanentemente desarrollan acciones como seguimiento al plan de mejoras y reuniones con comités de calidad de la Facultad, manifestando explícitamente el “propósito de generar una cultura de evaluación permanente”. (Caso 3. Informe de autoevaluación).

Los entrevistados tienen el consenso de que las condiciones del programa para afrontar la acreditación han progresado a través de los años, lo que se origina en procesos de consolidación interna que ha experimentado el programa, sobre todo en sus aspectos organizacionales. Una entrevistada señala que para la última acreditación

Hubo poco apoyo, y nosotros lo hemos dicho y lo hemos hablado. Sin embargo, ahora para este nuevo proceso, yo creo que la institución también ha cambiado en ese sentido, eh, ha fortalecido, lo que es el tema de las acreditaciones tanto institucionales como de las carreras, tenemos más apoyo, cosa que no tuvimos. Imagínate que nosotros en esa oportunidad, las personas del departamento que tenían que enviar la información a la CNA, , ni siquiera habían enviado, por ejemplo, el plan de mejora valorizado, imagínate. O sea, las personas encargadas entendían poco o nada, entonces nosotros tuvimos, pero un estrés enorme con ese tema (Caso 3. Participante 1)

Por ejemplo, para efectos de la acreditación, una persona coordina el comité de calidad para ambas sedes, y asigna las responsabilidades a quienes integran dicho comité. Al preguntar si esa organización era la misma que tenían en el proceso del 2017, un entrevistado señaló que:

En línea gruesa yo creo que sí, probablemente en esta última heos adquiriendo mayor madurez y mayor sistematicidad sobre todo, ya, ... cuando fue la resolución exenta y la visita de los pares fue a finales del 2017, cuando recién esta carrera estaba en ciernes... hemos ido adquiriendo mayor sistematicidad y mayor organización indudablemente, por lo tanto, esperamos que este proceso sea mucho más exitoso, porque tenemos insumos permanentemente ... y no vamos a tener que recurrir como lo hicimos la vez anterior, a veces a...de manera mucho más eh... a ver, cómo lo digo, que no es tampoco improvisada pero no teníamos tan sistematizado como lo tenemos ahora, creo que eso sí ha mejorado fuertemente. (Caso 3. Participante 2)

Los entrevistados perciben que las condiciones que tenían para el último proceso de acreditación en el año 2017 ya no son las mismas de la actualidad, donde se encuentran mejor preparados para afrontar la próxima acreditación. Asimismo, resaltan, como factor importante para la mejora organizacional, la acumulación de experiencias dados por la participación en procesos de acreditación anteriores.

Mira, lo que pasa es que como nosotros habíamos entrado en los procesos de acreditación anteriormente a la obligatoriedad, porque nosotros nos presentamos como universidad de manera voluntaria, desde antes del inicio de la ley 20.903. Entonces, yo siento que haber vivido ese proceso de acreditación anterior nos fue preparando, porque, si tú lo piensas en el tiempo, además, hemos ido mejorando. Efectivamente, el proceso de acreditación te permite autoevaluarte y decir, “ah, mira esto es lo que tenemos que mejorar”, y lo hemos ido haciendo, o sea, yo siento que, si tú me preguntas por la carrera, yo creo que estamos en una carrera más madura, eh, donde no es necesario hacer las cosas a última hora, porque ahora ya están implementadas, son parte del proceso. (Caso 3. Participante 3)

Los entrevistados destacan el apoyo institucional para el proceso de acreditación de carrera, que expresa un cambio en cómo se concibe la acreditación desde una responsabilidad aislada de la carrera a una responsabilidad institucional que requiere de recursos, apoyos y trabajo articulado con otras unidades.

Mira lo que pasa es que, en las primeras acreditaciones, acreditarte era como “sabís que más, ustedes están más o menos no más y el problema es de ustedes” pero después de esto, para la universidad el problema es de nosotros, ¿te fijás? Entonces la universidad también asumió una responsabilidad de que esto funcionara bien (Caso 3. Participante 3)

Esta evolución y madurez también se evidencia en el mejoramiento de la comunicación y apoyo que han recibido a nivel institucional, desde la misma universidad. Un entrevistado señala que en el proceso del año 2017 la universidad comprometía un apoyo importante pero “no de la forma tan organizada como lo tenemos ahora, era más bien emergente era más en... se concentraba mucho en los meses finales ya eh...y a diferencia de lo que ocurre ahora como le mencionaba, es permanente” (Caso 3. Participante 2). Este apoyo permanente al que hace referencia el entrevistado:

Se ha materializado desde una unidad centralizada de calidad y la creación de una gestora curricular y el fortalecimiento de los distintos comités de calidad, incrementando la cantidad de horas asignadas en la carga académica... eh...la cantidad de integrantes también de este comité, cierto y el seguimiento que es una de las tareas por ejemplo que tiene el gestor curricular de la facultad, ir haciendo un seguimiento permanente de las tareas que este comité va realizando, por lo tanto eh...si yo comparo el apoyo institucional del proceso 2017 al apoyo institucional que estamos teniendo ahora, indudablemente se ha incrementado tanto en cantidad como en calidad. (Caso 3. Participante 2)

Existe una percepción de que las condiciones del programa para la última acreditación vigente no eran las ideales para afrontar el proceso. Los entrevistados recalcan que las actuales condiciones organizacionales y contextuales del programa son mejores y perciben que el proceso y resultados de la próxima acreditación deberían ser más exi-

tosos. Señalan que ha ido mejorando el funcionamiento al interior de la carrera, con un mayor compromiso institucional y mayor conocimiento de los procesos de acreditación de parte de quienes integran posiciones estratégicas de liderazgo al interior del programa. Por último, se puede establecer una cercanía con una cultura acreditación, explicitada como una cultura de evaluación constante, tanto en la práctica como en los principios emanados de los documentos institucionales. Esta cercanía se presenta tanto en relación a las acciones vinculadas a la acreditación como en la forma de trabajo de la carrera. La cultura de evaluación y mejora continua también se ha consolidado a partir de la instalación de la acreditación institucional de la universidad.

Acabamos de terminar el comité curricular de hoy, y ya se está acordando de que como estamos en el cierre del semestre, se envía un link donde cada académico evalúa los resultados de su modulo, y eso ya está en una base de datos que es institucional ¿te fijas? Porque no solo las carreras se han acreditado, sino que también las universidades, entonces es ya un proceso de mejora continua, que se ha ido instalando en las instituciones, eso yo creo que es lo que nos está ayudando en todo (Caso 3. Participante 3)

III.3.3.2. Proceso de acreditación

La estructura interna de la institución facilitó el proceso de autoevaluación, generando unidades y equipos externos que apoyan el trabajo de la carrera, y comités internos (comité de calidad) encargados del proceso de acreditación, trabajando de manera articulada con éstos. Los entrevistados destacan la existencia de equipos de docencia y de aseguramiento de la calidad a nivel institucional que acompañan los cambios curriculares y el monitoreo de las acciones que se deben realizar para responder a las debilidades detectadas en la acreditación. Esta información es coherente con la información que presenta el informe de autoevaluación. Reconocen que se trata de un trabajo continuo e instalado que no se realizó un año antes de la acreditación, sino que es parte del trabajo regular de la carrera.

La dirección de docencia, la dirección general de aseguramiento de calidad y el comité de calidad [de la carrera], son los que finalmente trabajan elaborando todos los informes y subiendo a las páginas correspondientes de acuerdo a los software que tenemos, institucional

¿no?, para guardar las evidencias de cómo hemos ido avanzando, pero el informe de autoevaluación lo realiza esta comisión en consulta por supuesto de todos los académicos que forman parte de la planta académica de esa dirección, de ese departamento que es el departamento de formación inicial escolar (Caso 3. Participante 4)

No obstante, algunos entrevistados mencionaron problemas durante el desarrollo del proceso de acreditación, asociados a deficiencias en la comunicación, regularidad y tipo de colaboración entregada (foco en el control más que en el acompañamiento) desde el equipo institucional de apoyo al aseguramiento de la calidad al comité de calidad de la carrera. Estas dificultades parecen haber sido resueltas en los últimos años. Además, señalan problemas para lograr que los académicos que no formaban parte del comité de calidad participaran en la elaboración del informe de autoevaluación. Se produce una tensión entre recursos y participación, por un lado, estos académicos tienen horas asignadas para el trabajo de acreditación, lo que facilita el proceso, pero esto afecta en la participación de otros académicos en el proceso.

Hay un tema de los académicos, que de repente los académicos, mira, falta cultura evaluativa, eh, los académicos dicen, bueno ustedes tienen las horas, ustedes se hacen cargo. Entonces nosotros no podemos hacernos cargo, porque en el fondo cada estamento está colaborando para poder hacer mejor la tarea, y para poder trabajar mejor el proceso de autoevaluación, cada uno aporta, entonces, costaba mucho sensibilizar a los académicos para la colaboración... el informe finalmente lo hicimos entre muy pocos, porque tú le pedías colaboración y a veces llegaban unas cosas que no podías describirla, porque no tenían pies ni cabeza,... no respondía como se suponía que iban a responder... entonces teníamos que rehacer todo eso y eso básicamente lo hacíamos entre dos.... Formulario, toda la cosa. Fuertemente fuimos dos. (Caso 3. Participante 1)

Respecto a la visita de pares, hay críticas específicas sobre la última acreditación, vinculadas a las relaciones verticales que establecieron algunos pares evaluadores, poca consideración de la carrera en su contexto, y escaso tiempo en terreno de los pares evaluadores. Respecto a las relaciones, se critica la actitud de algunos pares evaluadores

y los comentarios entregados durante el proceso. Uno de los entrevistados criticó el centralismo y la dificultad de los pares evaluadores para evaluar a la carrera desde sus propias definiciones y particularidades, y no en comparación con las experiencias que conocen de antemano.

A mí no me pareció un comentario de un integrante de la comisión respecto de que nuestras unidades se hacen estas cosas de otra manera, bueno da igual, acá estamos evaluando una carrera que funciona de una manera distinta, de un modo distinto,... si bien vienen pares evaluadores de otras carreras de otras universidades regionales, yo percibo de repente que la mirada regional no entra mucho en juego en este proceso, porque entiendo que es uno solo pero los contextos también son importantes... no es lo mismo acreditar una carrera en la región del Maule que en Magallanes o en la Universidad de Tarapacá, que son las regiones extremas, entonces me parece que también el territorio y el contexto deben ser considerados en el momento que se hace la visita... a veces hay pares que se colocan en una posición de autoridad que no corresponde. Quizás el formato no es el más ajustado (Caso 3. Participante 4)

Se critica además la artificialidad de un proceso de evaluación que por diseño considera poco tiempo para los pares evaluadores para conocer en terreno la carrera y formarse una impresión acabada de su funcionamiento. Uno de los entrevistados propone la necesidad de que el proceso cuente con más instancias de acompañamiento en las que los pares puedan conocer sus prácticas y entender su racionalidad.

A mí me parece que una visita... en el fondo que son tres días, no es más que eso, eh, para levantar un informe que tiene el impacto que tiene, y que después te hacen la retroalimentación después de que se fueron...en el fondo tu no estas en este uno a uno, esto sí, por qué, esto no, por qué, acompáñame, quédate conmigo, acompáñame a ver las prácticas, ven conmigo..., pero esto de venir, eh, es como cuando vienen las visitas, vienen a tu casa, que pasa, “oye te arreglaí, ponis todo después se fueron quedo la escoba ¿ o no? y después no te van a venir a decir que no estaba buena la fiesta po, no es así ¿ me entiendes? (Caso 3. Participante 3)

Varios entrevistados coinciden también en señalar que les sorprendieron las decisiones que tomaron los pares en las visitas, ya sea por la poca solicitud de evidencias o por las instalaciones que decidían o no visitar.

En la visita de los pares evaluadores se nos pidió poca evidencia... estaba todo el equipo de comité de calidad atentos, porque de repente te piden: “oye que traiga...”, no sé, “evidencia de cómo evalúa”, “evidencia de la asistencia de tal cosa”, “las actas”. Y nosotros atentos ahí por si necesitaban algo. Nada. Y el informe de salida fue muy insípido, fue una cosa, así como que “Sí, se ve todo perfecto, pero...” así como dos cosas, quedamos como en el aire.... Estaban todos los académicos, cuando teníamos que darle entrevista a los académicos... todos ahí como atentos, porque todos querían colaborar obviamente... Al final, quedaron como tres académicos dentro de la sala, porque empezaron “No usted no puede estar, usted tampoco”. (Caso 3. Participante 1)

Se menciona que sería deseable que en la visita de pares se enfatizará el progreso de la carrera a lo largo de los años y la valoración que hacen los empleadores y egresados de la formación entregada (Caso 3. Participante 2). También se cuestiona que no exista una instancia para que los miembros de las carreras puedan presentar su trabajo de manera oral, criticando que esta presentación se realice sólo desde el punto de vista del relator de la acreditación, sin posibilidad de “réplica” directa o desde la perspectiva interna de la carrera (Caso 3. Participante 4).

Por otro lado, se señalan transversalmente algunas críticas sobre la decisión de años de acreditación. Estas críticas se vinculan a la expectativa de conservar los años de acreditación otorgados en el proceso anterior, la percepción de haber realizado esfuerzos relevantes que no fueron valorados y/o descoordinaciones internas que no permitieron entregar a tiempo la apelación de acreditación. Sin embargo, dos de los entrevistados mencionan también que el proceso de acreditación se realizó en un momento de reestructuración del programa, por lo que los años de acreditación recibidos pueden comprenderse dado que la articulación entre sedes y equipos estaba en proceso, y la confusión reiterada de los pares evaluadores al evaluar simultáneamente la evidencia de dos mallas.

Hay contradicciones entre una impresión positiva de contar con la posibilidad de presentar un recurso de reposición, al que han optado en ocasiones anteriores, y que en general estos recursos sean resueltos de manera positiva, poniendo en tela de juicio la preparación y el trabajo realizado por los pares evaluadores, sugiriendo la necesidad de mejorar las capacitaciones.

Siempre hemos apelado a la resolución y cada vez que tu apelas oye te mejoran, o sea si tu tuvieras una segunda apelación a lo mejor, te vuelven a mejorar. Entonces te das cuenta de que tampoco las personas que vienen afinan como para tener claridad respecto a los detalles... Por qué si estabas aquí, no viste documentos que estaban para ti a la vista... Entonces yo creo que no se, a lo mejor acompañarnos, hacer pasantías de más tiempo, me imagino un académico allá y uno acá, no sé (Caso 3. Participante 3)

Los participantes señalan el uso de información de autoevaluación y la información emanada desde la CNA en su quehacer diario, dando cuenta de la instalación a nivel institucional y de carrera de una cultura de evaluación, uso de datos y orientación al mejoramiento continuo. La información que la CNA entrega se socializa con todos los miembros de la comunidad en forma de cascada. La dirección de aseguramiento de calidad a nivel institucional recibe el informe, lo envía a las autoridades de la universidad y a los directores de escuela. Estos son los encargados de comunicar esta información a los miembros de la carrera. El comité de calidad realiza reuniones con distintos estamentos y actores relevantes (académicos de planta y a tiempo parcial, estudiantes, egresados, empleadores) para analizar las debilidades y proponer acciones de mejora. Si abordar alguna de las debilidades excede las atribuciones de la carrera (por ejemplo, construir más salas), estas son asumidas a nivel institucional. La socialización y planificación permiten al comité de calidad generar reuniones y monitoreo continuo para realizar seguimiento y evidenciar las acciones, que son apoyadas por las acciones de la unidad de aseguramiento a nivel institucional:

El comité de calidad acoge estas debilidades y comienzan a trabajar en ello de manera sistemática, generando actas de las reuniones

o generando evidencias de las tareas a través de simposios, seminarios, encuentros, coloquios, debates, foros, etc. y que luego se suben a las plataformas correspondientes para tenerlas almacenadas como evidencia. Entonces el procedimiento es comenzar inmediatamente con mejorar el estado de avance de las debilidades. Y el departamento de aseguramiento de la calidad lo que hace es informarnos sistemáticamente, mes a mes, en realidad, de cómo va el estado de avance de las debilidades encontradas en los informes de autoevaluación, entonces tenemos un mecanismo de retroalimentación permanente. Entonces tenemos un mecanismo de realimentación permanente que nos permite avanzar más raudamente. (Caso 3. Participante 4)

Esta información se complementa además con la información que se recoge en consultas constantes con estudiantes.

III.3.3.3. Impacto percibido

Los participantes en este programa perciben mayores cambios organizacionales que curriculares derivados de manera directa del proceso de acreditación, los que han sido apoyados por recursos humanos y financieros institucionales. Los entrevistados señalan cambios relacionados con la instalación una cultura evaluativa y procesos sistemáticos e institucionalizado de evaluación en el programa y la institución, que valoran positivamente.

Se está entendiendo la importancia de las acreditaciones y de mantener estos procesos como permanentes en el día a día. Entonces yo creo que estamos un poco, eh, asumiendo esta cultura evaluativa, ¿ya? y para eso la universidad ha ido formando un buen equipo de trabajo, desde la institución como también, por ejemplo, en el caso de la facultad, que esta la gestora curricular, está la gestora de calidad, está... ¿te fijas? (Caso 3. Participante 1)

Ya no es ...que uno...se acredite y el proceso quede en stand by... hasta cuando termine el tiempo que se le da al programa, sino que se mantiene, tanto de manera interna dentro del programa e institucional, un trabajo permanente en esta forma de ir registrando tanto las evidencias de los procesos o de los diferentes mecanismos que se van instalando al interior de las carreras, así que indudablemente yo creo que ha sido un impacto fuerte y yo lo veo de manera positiva, porque nos viene a...a demandar una mayor profesionalización de los programas (Caso 3. Participante 2)

Esta cultura de evaluación se vincula también con una reorganización y articulación del trabajo en la carrera y la institución. Los entrevistados reportan, por ejemplo, el fortalecimiento del comité curricular, el trabajo periódico en conjunto con la unidad de calidad de la institución y el mayor conocimiento de los académicos sobre las áreas de acreditación:

Yo creo que eso ha sido algo positivo en el tiempo, que si bien al inicio tu empezai “ay, que me acreditaron por esto, me acreditaron por esto otro”, pero fijate que te permite mejorar, te permite tomar conocimiento de las cosas, llevar secuencias, nos dividimos en estamentos, hay uno que va llevando la acreditación, hay otro que va llevando el curriculum, hay otro equipo que va llevando las prácticas ¿te fijas? Entonces, y tenemos reuniones que están organizadas, tenemos un día de reuniones, que son los días miércoles, y les hemos dado temática (Caso 3. Participante 1).

Indudablemente ha impactado fuertemente en lo que es la organización tanto interna como externa del programa. De forma interna nos ha llevado a una mayor sistematización por ejemplo,... nos ha vinculado desde este comité de calidad fuertemente con el comité curricular, por lo tanto, ha generado mayor articulación entre lo que es el seguimiento a la implementación del currículum con el seguimiento a este plan de mejora (...) nuestra carrera en particular se ha visto fuertemente impactada con este trabajo regular, este trabajo sistemático y esta organización mucho más clara en respecto a jerarquizar desde la institución, la facultad y la carrera (Caso 3. Participante 2)

La institución ha apoyado a través de la renovación de la planta académica y la consolidación de los equipos de trabajo, lo que se ha facilitado por el tipo de administración de la universidad (Privada CRUCH). En general, los entrevistados reportan que institucionalmente se están aportando más recursos y dando mayor relevancia para apoyar los procesos de acreditación. Este apoyo en recursos se expresa también en el informe de autoevaluación que señala un incremento en los académicos con doctorado y el incremento de la producción académica. Uno de los participantes señala:

En la carrera nosotros hemos ido renovando el equipo docente... bueno en este último tiempo se ha ido consolidando el equipo..., entonces hoy tenemos una planta consolidada a mi juicio, ya hemos cubierto todas las demandas con los procesos de reposición de los académicos (Caso 3. Participante 4)

Respecto al impacto en aspectos curriculares se destacan dos cambios fundamentales. El primero se relaciona con ajustes menores al programa de estudio y el segundo se vincula a cambios en los procesos de práctica. Estos cambios no se vinculan solamente a los requisitos o exigencias de acreditación, sino que también a otras exigencias externas, como los estándares para la formación docente, y con apoyos internos y externos con los que cuenta la carrera. Por ejemplo, los fondos externos adjudicados para mejorar la formación docente en conjunto con las exigencias de acreditación han incidido en que la carrera haya realizado cambios en su currículo para centrarse en los procesos de práctica. En este sentido los cambios han apuntado a vincular más específicamente a la carrera con su contexto, mediante prácticas en distintos momentos de la formación, especificación de las actividades que realizan los profesores en formación en los centros de práctica y su temporalidad, y generación de relaciones bidireccionales con los establecimientos educativos.

Nosotros tenemos un proyecto adjudicado en los aportes basales, que es el FID que tiene que ver con la formación inicial docente, (...) en ese contexto por supuesto que nos obliga a estar permanentemente revisando, por ejemplo, el eje de práctica. Hoy día el curriculum está centrado prioritariamente sobre los procesos de práctica... hoy un curriculum que no centra la formación pedagógica en dos elementos fundamentales de su desarrollo, va al fracaso. Primero, centrado en las practicas pedagógicas tempranas y profesionales. Y segundo, la investigación dentro del aula o en las aulas colegio escuelas, la bidireccionalidad que hay entre escuelas... entonces, esta relación bidireccional que antes no existía porque siempre había una relación lineal entre la universidad y la escuela aportando a los practicantes, pero no implicaba esta relación de apoyo, de acomodación, de ajuste, de necesidades que tenía el propio colegio, hoy día esto ha cambiado y eso gracias a la política pública también, debo decirlo, y por supuesto los procesos de exigencia que impone la agencia de calidad (Caso 3. Participante 4)

Por otro lado, algunos de los entrevistados señalan que se ha realizado un rediseño de la carrera (Caso 3. Participante 3) y otros mencionan que se han realizado ajustes curriculares menores (Caso 3. Participante 2 y 4) dado que no cuentan egresados que hayan cursado la malla actual. Estos cambios se expresan en el informe de autoevaluación en el que se afirma que, desde “el año 2017 se implementa el proyecto formativo innovado orientado por competencias y resultados de aprendizaje” (Caso 3, informe de autoevaluación). En concreto, describen cambios que permiten una mayor consistencia en la propuesta formativa ajustando horas, esclareciendo procesos (prácticas, hitos formativos) y explicitando la contribución de las actividades curriculares a las competencias del perfil de egreso.

Nosotros acabamos de terminar este año un proceso de ajuste a nuestro proyecto formativo, lo que nosotros llamamos “ajustes menores”... estos ajustes que hemos hecho, se hacen en consulta con los estudiantes, en consulta con los académicos, en consulta con docencia.... Han generado ajustes menores como por ejemplo, en la cantidad de horas presenciales, en la cantidad de horas autónomas en algunas asignaturas o algunas actividades curriculares, se han definido claramente el impacto que van a tener...que tienen los hitos evaluativos en el itinerario formativo de los estudiantes, se ha definido claramente la línea de práctica,... se han alineado por ejemplo la tabla de contribución de las diferentes actividades curriculares a las competencias tanto genéricas como pedagógicas que están declaradas en nuestro proyecto formativo (Caso 3. Participante 2)

Para la realización de estos cambios, sin embargo, han confluído otras exigencias externas, como la publicación de estándares para la formación docente, así como los apoyos internos que involucran el trabajo conjunto a nivel de carrera y con otras unidades institucionales que apoyan procesos de innovación curricular y aseguran procesos de calidad. En este sentido se declara que el proceso de revisión curricular es constante y cíclico, es decir, se encuentra instalado como forma constante de trabajo en la carrera. Existe un asesor de docencia que acompaña semanalmente al comité curricular.

El primer cambio curricular que nosotros estamos viendo ahora en este minuto, como le decía antes, es el ajuste curricular, verificando justamente si los estándares pedagógicos que se han emitido recién-

temente se visualizan en estos proyectos curriculares y acá hay un trabajo mancomunado de las escuelas a través de sus direcciones con el equipo, para ir revisando cada uno de los programas y determinar dentro de las competencias, las unidades de competencias, las sub competencias que declaran los programas, si están adscritos allí los estándares pedagógicos y los estándares disciplinares... esta es una primera cuestión que es básica, que es permanente, que es cíclica, porque el comité curricular funciona durante todo el año, todas las semanas. (Caso 3. Participante 4)

En relación con problemas internos cómo resultado de la realización del proceso de acreditación, algunos de los entrevistados reportan que los académicos realizan quejas por el poco tiempo para asumir las tareas de la evaluación, los problemas al completar el formulario y organizar el trabajo de diferentes sedes, y la falta de apoyo institucional en procesos anteriores que ya han sido resueltos (Caso 3. Participante 1 y 4). Se reportan también el desánimo y la frustración de algunos de los entrevistados por no haber alcanzado el máximo de años de acreditación en el último proceso, lo que tuvo un impacto en las relaciones internas, que fueron resueltas posteriormente.

III.3.4. Caso 4. Programa de Universidad Estatal, Educación Diferencial

III.3.4.1. Condiciones del programa

El caso 4 corresponde a un programa de educación diferencial ubicado en una zona extrema del país y cuenta con dos sedes. Obtuvo cuatro años en el último proceso de acreditación.

Los participantes identifican como un elemento relevante de su contexto la localización regional, percibiendo ciertas dificultades para la conformación del cuerpo académico (Caso 4. Participante 1). Así mismo, existe una apreciación por parte de algunos entrevistados de que los aspectos territoriales y contextuales (dimensión intercultural y socioeconómico) deberían ser considerados durante el proceso de acreditación, especialmente por los pares evaluadores (Caso 4. Participante 1, 2). Al respecto, reconocen que el perfil de estudiantes que reciben es un eje central de su proyecto formativo, debido a que poseen un

alto porcentaje de estudiantes de pueblos originarios, así como un alto índice de vulnerabilidad (Caso 4. Participante 2). Estos factores socioeconómicos explicarían según un entrevistado las dificultades identificadas en el proceso de acreditación como los resultados en el indicador de titulación oportuna (Caso 4. Participante 1).

Por otro lado, los entrevistados considera que ser parte de una universidad estatal determina la cantidad recursos que disponen para implementar mejoras y la realización de capacitaciones externas:

Somos una universidad estatal que recibimos no tanto los recursos que se necesitan para los estudiantes, acá nosotros tenemos profesores que trabajan para apoyar ollas comunes, hay muchos estudiantes que están muy mal económicamente que carecen de muchos recursos y nosotros los sacamos adelante. (Caso 4. Participante 2)

Sin embargo, otros entrevistados mencionan que existen los recursos económicos disponibles para solicitar e implementar acciones de mejoramiento. En ese sentido, el problema de las capacitaciones radicaría en que no se están realizando en el área disciplinar correspondiente con la carrera (Caso 4. Participante 1 y 3). Así mismo, el último plan de mejoramiento permitió la contratación de una profesional académica con título doctoral en el área disciplinar de la carrera, la cual era una de las debilidades arrojadas en la acreditación anterior (Caso 4. Participante 2).

En relación con su estructura organizativa los entrevistados destacaron dos aspectos facilitadores. Primero, el aporte realizado por las diferentes unidades, direcciones y grupos de trabajo durante el proceso de acreditación. Al respecto, algunos de las unidades mencionadas fueron: Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Unidad de Análisis Institucional, Unidad de Desarrollo Docente y Curricular, Unidad de Títulos y Grados y Unidad de Seguimiento de Titulados. Estas unidades fueron creadas con anterioridad a la acreditación obligatoria (ejemplo, la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular), pero algunos entrevistados perciben una mejora en su funcionamiento durante el último proceso de autoevaluación:

Entonces lo que yo veo en este último proceso de autoevaluación es que, esas unidades, direcciones, equipos, se han observado consolidados y, por tanto, el aporte que nos pueden ofrecer a las carreras es

mucho más fructífero que lo que eran anteriormente cuando todavía estaban en proceso de conformación, todavía no tenían equipos estables, etc. (Caso 4. Participante 3)

Se valora positivamente de manera transversal el trabajo de acompañamiento y respaldo realizado por la Unidad de Dirección de Aseguramiento de la Calidad. Ésta asigna profesionales que brindan asesoramiento y planificación a lo largo del proceso de acreditación, colaborando con el Comité de Autoevaluación en la construcción del informe de autoevaluación y disponiendo de instrumentos que permitan recoger información necesaria, como encuestas a estudiantes, docentes y empleadores (Caso 4. Participante 1). Por último, algunos entrevistados destacaron que durante el proceso de autoevaluación se asignen horas de dedicación exclusiva a ciertos docentes del Comité para realizar determinadas funciones, como es el caso de la académica encargada de redactar el informe de autoevaluación, pero critican que esto no ocurra para el resto sus de miembros (Caso 4. Participante 2 y 3):

No, se asignan horas, se crea, sale un decreto del Comité de Autoevaluación y se asignan horas, entonces en esta acreditación porque en la anterior yo igual estuve ahí, nosotros tenemos todo el respaldo de Aseguramiento de Calidad de la universidad que se asigna un profesional que trabaja ahí en esa unidad que es el que está ahí asesorándonos en todo el proceso de acreditación, nos pide informes, nos da plazos, es todo regulado y se asignan cantidad de horas de acuerdo a las funciones que cada uno va a realizar en este comité de autoevaluación. (Caso 4. Participante 2)

Además, se mencionó la participación en instancias puntuales del equipo directivo del Departamento de Educación y de la universidad, como la Rectoría, la Vicerrectoría Académica, y la Vicerrectoría de Administración y Finanzas, las cuales se coordinan con el propósito de evaluar el plan de mejoramiento (Caso 4. Participante 1).

Un segundo aspecto importante mencionado por los entrevistados ha sido el proceso de rediseño de la malla curricular antigua, que estaba estructurada entorno a objetivos, y la implementación de una nueva centrada en competencias desde el 2018. Al respecto, se destaca que el último proceso de acreditación se realizó con ambas mallas en

vigencia, y que por ello se tomó la decisión de conformar un Comité Técnico de Seguimiento Curricular tomando como base organizativa los miembros del Comité de Autoevaluación.

Por otro lado, existe un consenso entre los entrevistados a valorar positivamente la acreditación como proceso general. La mayoría cree que la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía permite regular los estándares formativos de los docentes a nivel nacional (Caso 4. Participante 1 y 2), y promover, a través de la autoevaluación, una cultura de mejoramiento de los procesos internos. Se considera que este proceso impulsa cambios tanto a nivel organizacional, en el caso de la gestión y el buen uso de la información (Caso 4. Participante 2), como en el curricular, por ejemplo, en el rediseño de la malla y de las prácticas formativas (Caso 4. Participante 3 y 4). Sin embargo, los entrevistados también identifican aspectos negativos y/o por mejorar de la acreditación. Un entrevistado cuestiona el hecho de que las leyes y estándares curriculares sean elaborados por personas que no poseen experiencia en aula (Caso 4. Participante 4). Otro entrevistado se pregunta si efectivamente esta política de acreditación obligatoria ha impactado en el fortalecimiento de la formación de profesores en el país (Caso 4. Participante 1).

Finalmente, algunos entrevistados proponen críticas específicas con respecto al proceso de acreditación, como: resguardar una mayor participación de los estudiantes en el proceso de autoevaluación (Caso 4. Participante 3); y que los pares evaluadores consideren también las condiciones contextuales de las carreras al momento de evaluarlas, como su dimensión regional o las condiciones socioeconómicas y culturales de sus estudiantes (Caso 4. Participante 1 y 2).

III.3.4.2. Proceso de acreditación

Uno de los entrevistados expresó una valoración positiva respecto al proceso de autoevaluación ya que permitiría visibilizar debilidades al interior de la carrera y asumir un punto de vista autocrítico (Caso 4. Participante 2). Sin embargo, otro entrevistado da cuenta de una visión crítica respecto al proceso de autoevaluación y sus resultados en el fortalecimiento de políticas públicas relacionadas con la formación de profesores, los cuales a su juicio no han logrado fomentar el interés de los estudiantes por estudiar estas carreras (Caso 4. Participante 1).

Con relación al proceso de autoevaluación se valoran transversalmente como prácticas organizacionales positivas la asignación de horas de trabajo (15-16 horas semanales durante cinco meses) para el docente encargado de redactar el informe (Caso 4. Participante 3), así como también el antes mencionado apoyo por parte las unidades y direcciones al Comité de Autoevaluación, por medio de la colaboración de profesionales y la entrega de insumos (Caso 4. Participante 1, 2 y 3). También se mencionó el rol fundamental que desempeña el Comité de Autoevaluación, encargado de la elaboración y difusión del informe de autoevaluación, así como también de la preparación de la visita de pares. Este Comité que está liderado por la jefatura de carrera y conformado por académicos de alta dedicación y de especialización en el área correspondiente (Caso 4. Participante 1, 3 y 4). Respecto a la difusión del informe los entrevistados concuerdan en que fue un proceso organizado y participativo, que sociabilizó sus avances y resultados con estudiantes, exalumnos, docentes y autoridades por medio de reportes semanales, reuniones y la publicación de un resumen del informe en el sitio web institucional (Caso 4. Participante 2, 3 y 4).

Sobre el uso de información durante el proceso de acreditación algunos entrevistados destacan la sistematización y estandarización de la información que suministran las distintas unidades institucionales a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (Caso 4. Participante 1, 2 y 3), entre ellas, la Unidad de Análisis Institucional que maneja datos y estadísticas sobre presupuesto, empleabilidad, indicadores de deserción, seguimiento de egresados, entre otras, y que es valorada positivamente por algunos entrevistados (Caso 4. Participante 2 y 3):

Pero yo creo que han ido mejorando sustancialmente el apoyo que nosotros estamos recibiendo de esa unidad, porque se pide la información y ellos tienen la información y es de rápida entrega, incomparable con lo que fue muchos años atrás. (Caso 4. Participante 2)

En la misma línea, un entrevistado valora también la disponibilidad de sistemas informáticos que permiten monitorear diversos indicadores (titulación oportuna, deserción, reprobación, asignaturas críticas, etc.) con mayor facilidad, así como también la facilitación de instrumentos informáticos y/o softwares que permiten hacer seguimiento del avance curricular por asignatura (Caso 4. Participante 3).

No obstante, otro entrevistado identifica como desafío el seguir perfeccionado esta sistematización del uso de información incorporando nueva información relevante, como es el caso de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (Caso 4. Participante 1).

Con respecto a la visita de pares los entrevistados comparten en una mirada crítica, y en algunos casos negativa. Esta se relaciona con las críticas que realizaron sobre la malla curricular de la carrera, la cual poseía tres asignaturas (enfocadas en necesidades de aprendizajes permanentes) que, a juicio de los pares, no correspondían con la especialidad que imparte (necesidades de aprendizaje transitorias). La percepción de todos los entrevistados es que los pares evaluadores centraron sus juicios evaluativos mayormente en este punto, sin considerar, por ejemplo, que la nueva malla que se estaba implementado (en ese momento llevaba dos años) reducía las horas de estas asignaturas, ni tampoco que la formación de la carrera apunta a capacitar a los profesores para enfrentar todo tipo de problemas de aprendizaje al interior del aula regular (Caso 4. Participante 2 y 4). Algunos entrevistados consideran esta evaluación injusta porque creen que se basó en la especialidad de los pares evaluadores (dificultades de aprendizaje permanentes) y no en el perfil de egreso de la carrera (Caso 4. Participante 2 y 4):

Como que esa parte encuentro que fue muy poco objetiva. Fue un poco punitiva en sus comentarios, porque se enfocaron demasiado por ejemplo en nuestras asignaturas que tenían relación con el área de ellas. (Caso 4. Participante 4)

También se mencionan otras críticas al proceso y al trabajo de los pares, como, por ejemplo: la ausencia de una retroalimentación (comentarios, contra preguntas) más allá de sólo realizar la entrega del informe de salida (Caso 4. Participante 2); la presencia de prejuicios y comparaciones en la evaluación que desvían la atención del contexto de la carrera (Caso 4. Participante 1 y 2); y el escaso tiempo de duración de la visita (Caso 4. Participante 4). Por otro lado, algunos entrevistados consideraron justas la mayoría de las afirmaciones de los pares (Caso 4. Participante 1 y 3), aunque discrepan de la cantidad de años obtenidos en la última acreditación.

III.3.4.3. Impacto percibido

Respecto a los impactos percibidos en el ámbito curricular, los entrevistados concuerdan que la creación y continuidad del Comité Técnico de Seguimiento Curricular ha sido uno de los cambios más valorables, ya que les ha permitido hacer un seguimiento de la implementación de la nueva malla y un monitoreo constante de aspectos curriculares- evaluativos relevantes para el proceso formativo de sus estudiantes:

Yo te diría que el primer impacto que generó la conformación de este Comité de Seguimiento al Currículum, del despliegue del seguimiento del currículum, que pretende ser justamente esta especie de organismo que contribuye a que aquello que declaramos en nuestro plan de estudio vaya desenvolviéndose hasta la obtención del perfil de egreso. (Caso 4. Participante 1)

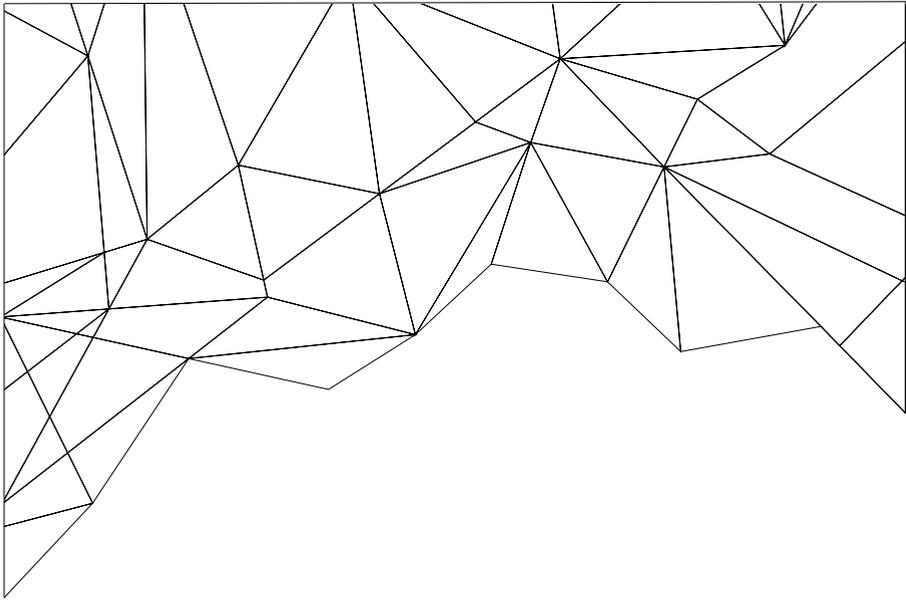
Algunos de los aspectos que se ha encargado este Comité han sido: el análisis de la Evaluación Nacional Diagnóstica, el rediseño de sus sistemas evaluativos desde una perspectiva formativa basada en competencias, la revisión de las competencias de formación integral, y la incorporación de modificaciones a las asignaturas que poseían debilidades detectadas durante el último proceso de acreditación (Caso 4. Participante 3 y 4). En ese sentido, mencionan que están esperando que la malla cumpla su primer egreso de estudiantes el año 2022 para implementar cambios que han quedado consignados en las actas del Comité (Caso 4. Participante 2).

Se mencionan otros cambios ligados con aspectos curriculares, como el mismo rediseño de las carreras de pedagogía siguiendo tanto el modelo educativo institucional como los estándares nacionales (Caso 4. Participante 2 y 3). También la mayor articulación y coordinación entre los docentes de la disciplina o especialidad de diferencial con los que se sitúan en la perspectiva de la formación pedagógica y con los de la licenciatura, lo cual se observa en la incorporación de al menos un docente de la licenciatura en los consejos de la carrera (Caso 4. Participante 3). Por último, un entrevistado percibe cambios en la cultura evaluativa de la carrera producto de la acreditación, introduciéndose una lógica de seguimiento por medio de hitos evaluativos, ya que además de la Evaluación Nacional Diagnóstica ellos aplican una evaluación diagnóstica inicial y una evaluación intermedia. Sin embargo, advierte

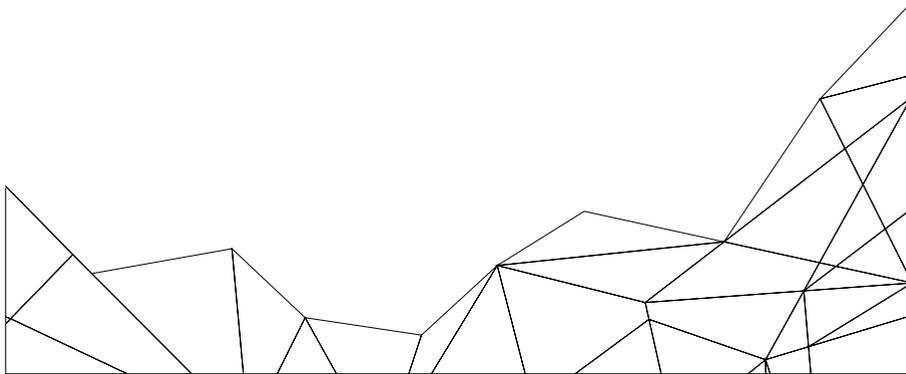
de la necesidad de no sobrecargar con estas evaluaciones la malla curricular (Caso 4. Participante 1).

En el caso de los aspectos organizacionales algunos entrevistados atribuyen de forma positiva el impacto que ha tenido la acreditación en la consolidación de la coordinación de la carrera con otras direcciones y unidades institucionales, destacándose la Dirección de Aseguramiento de la Calidad que destina un profesional para el proceso de acreditación, la Unidad de Análisis Institucional que brinda datos, información estadística y estudios, y la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular que colabora revisando y monitoreando el rediseño curricular que ha implementado la carrera. (Caso 4. Participante 2 y 3). Del mismo modo, se valoran las reuniones semanales de trabajo realizadas por Comité Técnico de Seguimiento Curricular entorno al proceso de implementación de la nueva malla curricular (Caso 4. Participante 4).

Por otro lado, un impacto organizacional importante fue la incorporación de nuevos académicos con doctorado y un perfil investigativo especializado en el área disciplinar de la carrera: “por ejemplo, el nuevo ingreso de otra colega, que es de una mirada más de investigación, que fue uno de los puntos que se mencionó en el informe, ... que tuvo en el fondo este gran impacto” (Caso 4. Participante 4). Se menciona que esta incorporación responde al último plan de mejoramiento emanado del proceso de acreditación y al apoyo económico disponible (Caso 4. Participante 3). Respecto a esto último, un entrevistado asegura que existen ciertos cambios y mejoras organizacionales pendientes producto al contexto 2020-2021, específicamente en el área de vinculación con el medio, como son capacitaciones a escuelas especiales (Caso 4. Participante 3).



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación. A partir de la implementación del estudio de diseño mixto, que incluyó análisis de documentos, encuestas y entrevistas, es posible identificar los principales impactos percibidos en función de los distintos procesos de acreditación, así como algunos elementos que permiten comprender las diferencias entre las percepciones de los participantes.

Impacto percibido del proceso de autoevaluación.

La mayoría de la información disponible de manera pública para los programas de pedagogía para realizar su proceso de acreditación enfatiza en la comunicación de los impactos esperados del proceso de acreditación para dichos programas, destacando aspectos curriculares y de gestión que promueven el desarrollo de capacidades de autorregulación de los propios programas junto con el logro de estándares externos. Del mismo modo, las creencias o valores que se explicitan en los documentos dan cuenta de una noción de calidad asociada a establecer condiciones de operación que aseguren la coherencia de sus planes formativos tanto con los perfiles de egreso definidos por cada institución como con los estándares externos. Esta doble orientación de metas hacia la autorregulación y hacia la rendición y cumplimiento de estándares externos ha sido frecuentemente reportada en las políticas de aseguramiento (Bolhuis et al., 2019).

Estos impactos esperados son asociados por los participantes principalmente al proceso de autoevaluación de sus carreras. Los datos producidos a través de la encuesta muestran que el porcentaje de informantes que declara haber planificado o estar llevando a cabo cambios en sus programas desde el proceso de autoevaluación es mayor que los que señalan estar realizando cambios como producto del proceso de evaluación externa. Aunque los impactos percibidos de la autoevaluación no son homogéneos entre los programas de pedagogía, pueden ser agrupados en dos conjuntos de respuestas. Dentro de los informantes que señalan cambios, un grupo de respuestas, que se concentra en carreras ubicadas en universidades privadas no tradicionales, da cuenta de cambios a nivel general en sus prácticas organizacionales y curriculares, y por lo tanto un alto impacto percibido. Otro grupo de respuestas, que se concentra en carreras ubicadas en universidades estatales alejadas del centro del país, señala cambios en cuestiones específicas de la formación, como la organización de las prácticas, la vinculación con los establecimientos educativos donde se realizan las prácticas, y planes remediales para responder a los resultados de las evaluaciones diagnósticas y en menor medida cambios a los planes de estudio y a la coordinación de equipos académicos. Estas últimas modificaciones se vinculan con los focos específicos priorizados para la acreditación de pedagogías a partir del SDPD. En carreras ubicadas en universidades privadas CRUCH se muestra una tendencia a la percepción de pocos cambios o nulos. A diferencia de estudios previos (Stensaker et al., 2011) el cargo desempeñado por los participantes que respondieron la encuesta (jefes de carrera y encargados de acreditación), no fue significativo en relación con las opiniones sobre acreditación ni la percepción de cambios. Estos resultados son consistentes con un estudio cualitativo previo realizado al inicio de la implementación de los nuevos requerimientos del SDPD (Fernández et al., 2021).

De manera transversal, los participantes del estudio cualitativo de casos señalan valorar la acreditación como una instancia que les permite mirar críticamente su trabajo a través de la autoevaluación. Destacan la relevancia de este proceso para la instalación de un trabajo continuo de mejoramiento en función de los requisitos de acreditación. Esto es percibido no como un momento específico de la acreditación, sino como parte de su trabajo regular. Del mismo modo la posibilidad de generar discusiones colegiadas sobre el currículum y la reflexión

sobre las prácticas docentes es reportado como un aspecto valorado en procesos de acreditación en programas de pedagogía en otros países (Covington Hasbun & Rudolph, 2016). Se reporta además que se han generado, en todas las carreras e instituciones a las que pertenecen, unidades que apoyan el trabajo de los miembros académicos de la carrera para la recolección de información, análisis preliminar de datos y monitoreo de acciones asociadas a los compromisos de acreditación plasmados en los planes de mejoramiento. También, se han determinado comités o encargados de acreditación que lideran el proceso de evaluación continua dentro de sus carreras. Estos cambios, fueron reportados en el 97% de los encuestados y en todos los casos estudiados, y en estos últimos, se han realizado en su mayoría de manera conjunta con el aumento de especialización de los sistemas de información a nivel institucional para las acreditaciones institucionales. Esta información es coherente con estudios previos sobre el impacto de procesos de acreditación en que se identifican la creación y profesionalización de sistemas de administración y apoyo sobre el uso de información (Beerkens, 2018; Bell & Youngs, 2011; Westerheijden et al., 2007).

Es interesante constatar que los documentos para orientar los procesos de acreditación, disponibles de manera pública, enfatizan en orientaciones o definiciones respecto a cómo los programas de pedagogía debieran utilizar la información del proceso de acreditación durante las distintas etapas y posterior a la finalización de este proceso. Esto pudiese ayudar a comprender que los procedimientos usados para utilizar la información derivada del proceso de autoevaluación no presentan variaciones sustanciales entre casos.

También los participantes valoran en las entrevistas el impacto que se percibe respecto a la realización de cambios curriculares en los que destacan la revisión de perfil de egreso y planes formativos, así como también la realización o fortalecimiento de las prácticas de las carreras de pedagogía. En la realización de estos cambios han confluído no sólo los procesos de acreditación sino también iniciativas internas y requisitos nacionales para la formación docente.

Impacto percibido de la evaluación externa.

Los documentos públicos relacionados con la acreditación enfatizan el papel central de la evaluación externa y el rol de los pares evaluadores, enfatizando la transparencia, profesionalismo y rigurosidad del proceso. Sin embargo, la evaluación externa es menos valorada en la percepción de impacto que la autoevaluación y es criticada a nivel transversal por los participantes del estudio de casos. En la encuesta, se muestra que cerca de un quinto de los participantes consideran que los pares evaluadores externos no coinciden en sus recomendaciones con las fortalezas y desafíos identificados en el informe de autoevaluación, que las recomendaciones de los pares no se basaron en los antecedentes proporcionados por la carrera, y que no existe un trabajo alineado entre los pares evaluadores.

La mayoría de los participantes de los casos señala críticas respecto a la discrepancia entre las evaluaciones realizadas entre los pares evaluadores, la tendencia a usar sus carreras de origen para comparar y evaluar las carreras que visitan, un foco en elementos poco relevantes para el proceso de formativo de estudiantes de pedagogía y una actitud fiscalizadora orientada a identificar falencias. En carreras ubicadas fuera de Santiago también se critica la poca consideración del contexto regional y particularidades de sus estudiantes, y cómo estos aspectos están presentes en decisiones curriculares y organizacionales que no siempre son valoradas o consideradas en la acreditación. Algunas de estas críticas pueden relacionarse con que uno de los aspectos sobre los que se presenta menos información en los documentos públicos para guiar la acreditación es el tipo de retroalimentación que las carreras recibirán en el proceso de acreditación desde los pares evaluadores, existiendo poca claridad respecto a la información que deben entregar a las carreras.

Al igual que en el impacto percibido del proceso de autoevaluación, el estudio cuantitativo da cuenta de tres patrones de respuesta en torno a los impactos percibidos de la evaluación externa, aunque se presentan como cambios con menor intensidad. Un grupo de respuestas da cuenta de pocos o nulos cambios como respuesta al proceso de evaluación externa, mientras otro grupo presenta cambios más generales. Un tercer grupo muestra cambios en torno a planes remediales, a la vinculación con establecimientos que realizan prácticas, y a planes de

estudios o trayectoria formativa de los estudiantes. Así, los impactos percibidos del proceso de evaluación externa son menos intensos que los del proceso de autoevaluación, pero coinciden en que hay diferencias en torno a la percepción de impacto y la tendencia en la agrupación de estas respuestas en función del tipo de institución en la que se ubican las carreras de pedagogía.

Impacto percibido del proceso de acreditación en general.

El análisis de documentos da cuenta de que la mayoría de la información pública disponible para que los programas de pedagogía desarrollen su proceso de acreditación, se focaliza en información sobre la institucionalidad, funciones, atribuciones, etapas y funcionamiento del nuevo Sistema de Educación Superior y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Asimismo, se observa un énfasis en las implicancias de los cambios del SDPD, información relevante de comunicar al establecer un cambio en los requisitos legales y procedimentales del periodo estudiado.

A nivel general, los participantes de los casos dan cuenta de que los cambios derivados del SDPD, a través de la instalación de procesos de acreditación obligatorio de las carreras ha permitido la instalación de procesos continuos de evaluación y recogida de información en sus carreras o a nivel de universidad, y también que ha permitido que sus instituciones ofrezcan mayores apoyos y recursos para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. Incluso, en algunos casos, se menciona que esto ha permitido cambiar el estatus histórico que han tenido las carreras de pedagogía en relación a la baja atención y entrega de recursos a nivel institucional. Se valora también contar con un proceso que defina algunos elementos mínimos frente a los cuáles evaluar las carreras de pedagogía.

Elementos que influyen en las percepciones sobre el impacto de la acreditación.

En los resultados de la encuesta se observan diferencias entre los participantes sobre la percepción de cambios realizados a partir de la acreditación los que se explican por el origen histórico y la ubicación geográfica de los programas, tanto en el proceso de autoevaluación como el proceso de evaluación externa. Los programas ubicados en instituciones privadas cuyo origen es posterior a 1981 tienden a mostrar mayores impactos percibidos de la acreditación que los programas ubicados en universidades del CRUCH. Dentro de éstas, los programas pertenecientes a universidades estatales tienden a mostrar mayor impacto percibido que aquellos de instituciones católicas y privadas del CRUCH. Los programas ubicados en zonas extremas (Norte y Sur y Sur-Austral) tienden a mostrar mayores impactos percibidos como resultado tanto de la autoevaluación como en la evaluación externa. Si bien en el estudio no se profundizó en estos aspectos, estas diferencias pudiesen relacionarse con las brechas entre los requerimientos de acreditación del SDPD y las características de las carreras antes de que este proceso fuese obligatorio. En este sentido las universidades contaban con una organización curricular e interna más alejada de los nuevos requerimientos, probablemente debieron realizar mayores cambios curriculares y organizacionales.

A través del estudio de casos fue posible profundizar en las percepciones de estos cambios por parte de los participantes. Si bien en todos los casos se mencionan cambios en las prácticas organizacionales y curriculares a partir de la información de acreditación, es posible identificar algunas distinciones entre las carreras. Para algunas estos cambios se realizan cómo una respuesta burocrática a los requerimientos de acreditación, mientras para otras estos cambios tienen sentido en función de las debilidades y fortalezas detectadas en la autoevaluación. Esto se identifica en la literatura como la diferencia entre la realización de cambios sustanciales versus la constatación de respuestas simbólicas que permiten responder a las demandas de acreditación (Bell & Youngs, 2011). Si bien desde la información de las encuestas y las entrevistas se señala que cada carrera cuenta con unidades o encargados a nivel institucional y del programa que apoyan el proceso de acreditación, existen diferencias en relación al valor que se le da al uso de esta información entre éstos. A partir de las entrevistas realizadas se

puede notar que estas diferencias no se relacionan con aspectos organizacionales, disposición de recursos y estructura de funcionamiento, sino se relacionan con la alineación o distancia entre la cultura de la carrera con la cultura de rendición de cuentas, especialmente sobre las creencias en relación a la acreditación, entendida con un carácter punitivo y burocrático, u orientado al aprendizaje y mejoramiento. De igual modo, estudios nacionales e internacionales muestran la misma tendencia (Bell & Youngs, 2011; Fernández et al., 2021).

Es importante mencionar, además, que los cambios percibidos no se vinculan exclusivamente a los procesos de acreditación de programas, sino que también influyen la obligatoriedad de los procesos de acreditación institucionales (sobre todo en los cambios organizacionales), y los requisitos específicos para la formación docente o acciones de innovación curricular o evaluación que, como señalamos anteriormente, los programas estaban desarrollando con anterioridad o en paralelo al proceso (sobre todo en los cambios curriculares). Por otro lado, en los casos en que se menciona que las carreras cuentan con menor planta docente y un sistema de sistematización y centralización de la información a nivel institucional en desarrollo o de reciente implementación, se menciona además un mayor desgaste y falta de tiempo para realizar el proceso de autoevaluación. Esto es coherente con investigaciones previas en las que se menciona que, en programas con menores recursos económicos, los participantes reportan mayor cansancio y frustración con el proceso (Bell et al., 2010).

Reflexiones finales.

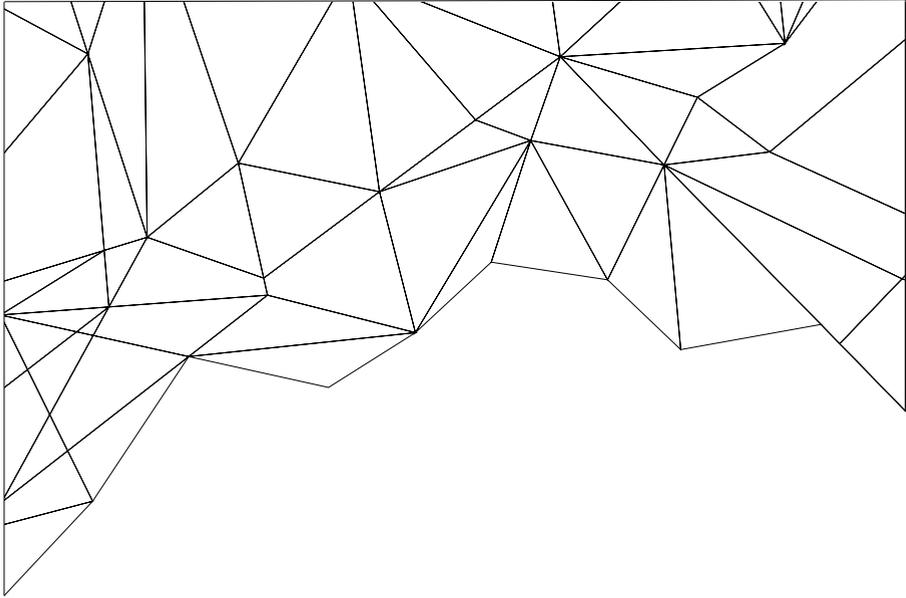
De manera transversal, es posible identificar dos tensiones que debieran ser consideradas en los procesos de acreditación y su impacto en programas de pedagogía. La primera hace alusión a la tensión entre aprendizaje y respuesta performativa de los participantes. Si bien la mayoría de los encuestados y entrevistados dan cuenta de la realización de cambios en sus programas, ya sea como producto del proceso de autoevaluación o del proceso de evaluación externa, no todos estos cambios se vinculan a procesos de toma de conciencia de debilidades y necesidad de mejoramiento. En los casos en que el proceso de acreditación es visto como punitivo y excesivamente burocrático, se menciona que estos cambios se realizan, a pesar de no estar de acuerdo con la

retroalimentación de la acreditación, como una forma de responder al requerimiento externo. Es decir, la información de retroalimentación de la acreditación fue usada con una orientación más “táctica” que “reflexiva”. Esto pudiese dar pie a cambios cosméticos o de corto plazo en los programas suficientes para aprobar la siguiente acreditación, sin que se logre la instalación de transformaciones profundas en los programas o un compromiso de los actores involucrados con estos cambios (Bell & Youngs, 2011).

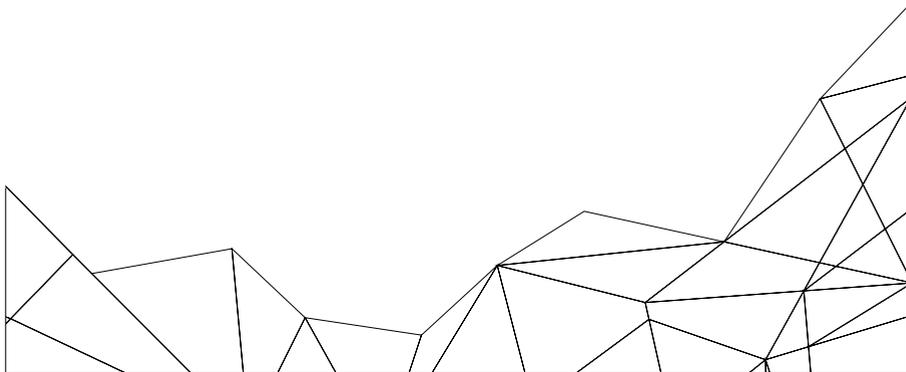
Por otro lado, es importante distinguir entre estructuras para la evaluación y evaluación con sentido para el mejoramiento y aprendizaje. A pesar de que la instalación de una cultura evaluativa requiere de estructuras institucionales y recursos, la sola presencia de estos aspectos no es suficiente para dar cuenta de su existencia. Desde las entrevistas y encuestas se evidencia en general la presencia de procesos y unidades de sistematización de información en las carreras a nivel nacional. De hecho, con mayor o menor consolidación están presentes en todos los casos, sin embargo, no necesariamente esto evidencia la instalación de una cultura de evaluación en la que los miembros de la carrera se orienten a la autorregulación de sus procesos. Más bien el sentido que se atribuye al proceso de acreditación y su orientación a la instalación de una cultura de evaluación se vincula a las creencias de los actores en relación al proceso (punitivo/burocrático u orientado al aprendizaje) y la percepción de la pertinencia de la evaluación. De esta manera es relevante profundizar a nivel individual cómo las creencias de los actores influyen en la instalación de una cultura evaluativa y, por otro lado, a nivel institucional cómo el proceso de evaluación propuesto puede reconocer las particularidades del contexto, utilizando criterios, procedimientos y recomendaciones que sean percibidas como pertinentes a los contextos de las carreras, sobre todo en el caso de aquellas ubicadas en regiones fuera de la zona central.

Además, como se ha señalado anteriormente uno de los procesos que los participantes más valoran y vinculan los cambios que han desarrollado a partir de la acreditación es la autoevaluación. Es necesario estudiar si estas percepciones se mantendrán cuando cambien los criterios de evaluación de la CNA, pues su valoración y capacidad de movilizar cambios pudiese estar mediada no sólo por el proceso desarrollado, sino también por los aspectos evaluados y la relevancia que los participantes atribuyen a éstos para reflexionar sobre su trabajo.

Por último, es importante profundizar en el proceso de inducción y capacitación de los pares evaluadores, así como las condiciones en las que se realiza este proceso. Las críticas a la labor de éstos y el desarrollo de la visita de pares han contribuido a erosionar la legitimidad y el sentido del proceso de acreditación. El estudio da cuenta además de una débil relación entre este proceso y la generación de una cultura de autorregulación y evaluación, y una visión de los pares evaluadores que se contradice con los altos estándares de profesionalismo y transparencia que se enfatizan en los documentos orientadores de la acreditación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



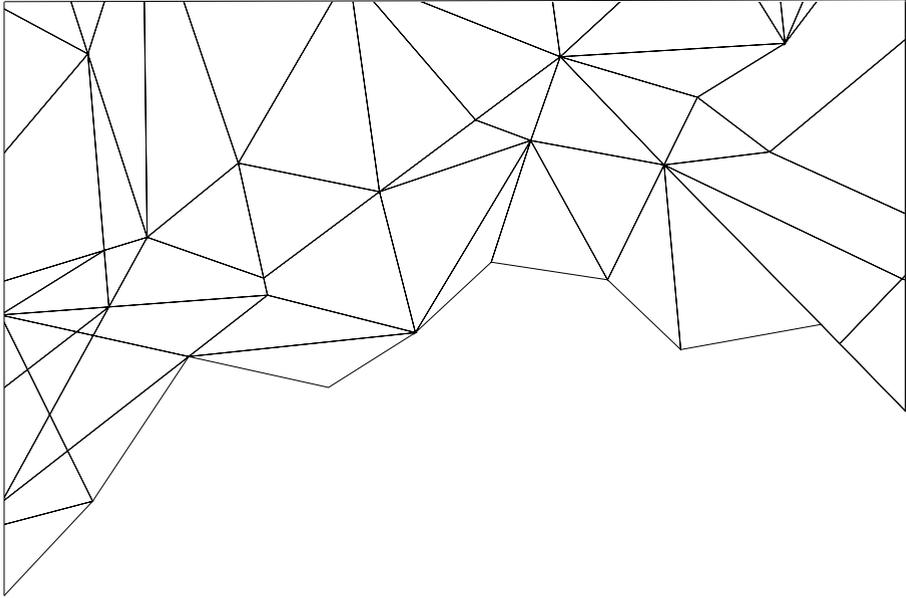
- AERA [American Educational Research Association] (2009). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. In M. Cochran &
- K. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1–8.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO.
- BCN (2016). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <http://bcn.cl/1uzzn>
- BCN (2018). Ley 21.091 sobre Educación Superior. Recuperado de <http://bcn.cl/25b7u>
- Beerens (2018) Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise, *European Journal of Higher Education*, 8:3, 272-287, DOI: 10.1080/21568235.2018.1475248
- Bell, C. A., Youngs, P. (2011). Substance and show: Understanding responses to teacher education programme accreditation processes. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 298-307.
- Berliner, H. A., & Schmelkin, L. P. (2010). Accreditation best practices and implications in a resource constrained environment. Recuperado de https://www.tiaa-crefinstitute.org/public/pdf/institute/research/advancing_higher_education/ahe_accreditation10101.pdf
- Bolhuis, E., Voogt, J., & Schildkamp, K. (2019). The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 99–108. doi: 10.1016/j.stueduc.2018.12.002
- Bolhuis, E., Schildkamp, K., & Voogt, J. (2016). Improving teacher education in the Netherlands: Datateam as learning team? *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 320–339. doi:10.1080/02619768.2016.1171313.

- Brock, C. (2007). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. En Global University Network for Innovation, La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego? (pp. 24–36). Madrid, España: Mundi-prensa.
- Burrage, M. (2010). Twentieth-Century Higher Education: Elite to mass to universal (M. Burrage, Ed.). Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and inter-coder reliability and agreement. *Sociological Methods and Research*, 42, 294–320. doi: 10.1177/0049124113500475
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). *Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna*. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Retrieved March 19, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642008000500015&lng=en&tlng=es.
- Hernández, R. et al (2010). Metodología de la investigación (5th Ed.). México D.F. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Clark, B. R. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México D.F., México: Alianza.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Recuperado [dehttp://www.investigacion.cnachile.cl/](http://www.investigacion.cnachile.cl/)
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2019). Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior (No4). Santiago, Chile: CNA-Chile. Recuperado de <http://www.cnachile.cl>
- Covington Hasbun, T. C. & Rudolph, A. (2016). Navigating the waters of accreditation.
- SAGE Open, 6 (2) 2158244016656719; doi: 10.1177/2158244016656719.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Deming, W. E. (2000). Out of the crisis. Cambridge: MIT Press.

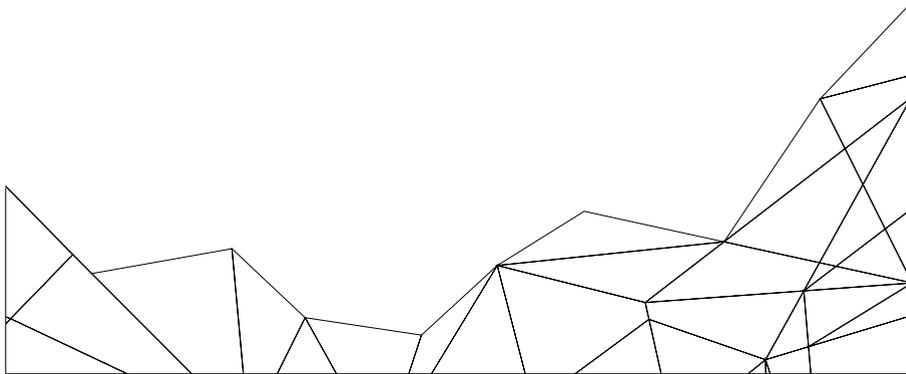
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M.A. (2012). Procesos de Acreditación de Pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*, 36, 53-85. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100002>
- Domínguez, M.; & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la educación*, 34, 165-183. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>
- Erickson, L.B. & Wentworth, N. (2010). *Tensions in teacher preparation: Accountability, assessment, and accreditation*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Fernández, M.B., Fernández, L., Díaz, M., Jofré, O. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. doi: 10.7764/PEL.58.1.2021.9
- Fernández, M.B, & Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M.T. Corvera & G. Muñoz (Eds), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 206-233). Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Giaconi, V. (2019). Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías (Informe Final FONIDE 170009). Recuperado de <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/pruebas-y-mediciones/156160/proyecto-fonide-estadares-tecnicos-para-el-diagnostico-inicial>
- Griego, E. (2005). Promoting student success: What accreditation teams can do. (Occasional Paper No. 15). Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Recuperado [dehttp://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%2015%20What%20Accreditation%20Teams%20Can%20Do.pdf](http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%2015%20What%20Accreditation%20Teams%20Can%20Do.pdf)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Pieters, J. M. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 67, 509–521. doi:10.1016/j.tate.2017.07.007

- Krippendorff, K. (2013). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage.
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. Recuperado de http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- Loyola, J. (2010). El modelo chileno de acreditación de programas y carreras de pregrado. Documento de Trabajo CIE No 4. Universidad UCINF. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318283262_El_modelo_chileno_de_acreditacion_de_programas_y_carreras_de_pregrado
- Mandinach, E., & Gummer, E. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation, *Educational Researcher* 42(1), 30–37. doi: 10.3102/0013189X12459803.
- Mandinach, E., & Schildkamp, K. (2020). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100842
- Manzo, A. N. Burke, J. M (2012). Increasing Response Rate in Web-Based/ Internet Surveys. En L. Gideon (ed.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (pp. 327-342. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-3876-2_19
- Marsh, J. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(1), 1–15
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104.
- MINEDUC (2020). Matrícula en Educación Superior 2020 <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20195/descarga-bases-de-datos-matricula-en-educacion-superior/>
- Morse, J. (2017). *Essentials of Qualitatively-Driven Mixed-Method Designs*. New York/London: Routledge
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, *Quality in Higher Education*, 6(2), 153- 163, doi: 10.1080/713692740
- OFD [Observatorio de Formación Docente] (2018). Informe evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona. Recuperado de http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1381

- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2010). Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. En P. J. Gumpert (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 113–146). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Salazar, J. M. y Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA-RIL editores.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, 117(4), Retrieved from: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17851>.
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2017). The perceived impact of external evaluation: the system, organisation and individual levels—Estonian case, *Higher Education* 73, 79-95. doi:10.1007/s10734-016-0001-4
- Shah, M. (2012). Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 761-772. doi: 10.1080/02602938.2011.572154
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education, *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159. doi: 10.1080/13538320308158
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in- depth study on the impact of external quality assurance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478. doi: 10.1080/02602930903432074
- Vivanco, M., (2005). *Muestreo estadístico: Diseño y aplicación*, 187 – 190. Editorial Universitaria S.A Santiago de Chile.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995). *Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London, U. K.: J. Kingsley Publishers.
- Westerheijden, D., Hulpiau, V., & Waeytens, K. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement, *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312, doi: 10.1080/13583880701535430



ANEXOS



Anexo 1

Ejes temáticos y códigos utilizados en el análisis de contenido de documentos normativos y de difusión.

Ejes temáticos y su descripción	Código	Descripción de códigos
Condiciones para la acreditación: Este eje tiene relación con aspectos contextuales (recursos, tamaño, localización) y organizacionales (creencias, cultura) que desde la política se espera que estén disponibles para el proceso de acreditación. También incluye los aspectos institucionales, y los valores o fundamentos que justifican y hacen viable el desarrollo de procesos de acreditación.	Creencias y valores sobre acreditación	Ideales, creencias, principios y visiones sobre los propósitos y metas de los criterios de acreditación de la Ley de Carrera Docente, y sobre la formación profesional (Bell et al, 2010).
	Institucionalidad	Descripción de la estructura, relaciones, funcionamiento y funciones del Sistema de Educación Superior o el Sistema de Acreditación de Educación Superior, focalizando en la acreditación de programas de pregrado. Incluye también la definición de requisitos, atribuciones y inhabilitaciones de las autoridades o miembros de distintas unidades, comisiones o cargos de estos sistemas.
	Consecuencias y decisiones CNA	Atribuciones específicas que tiene la CNA respecto a la acreditación de programas de pre-grado y la información utilizada para tomar esas decisiones.
	Condiciones contextuales	Considera los recursos (humano, social y físico), el tipo, el tamaño y la estructura de los programas (Bell et al, 2010), la relación territorial (Fernández et al., 2021; Fernández & Madrid, 2020), y la posición o cargo de los miembros al interior de la institución esperadas o intencionadas desde los procesos de acreditación o sus estándares (Seema et al., 2017; Stensaker et al, 2011)
	Adecuación 2019-2021	Incluye consideraciones de la política sobre los procesos de acreditación debido a la emergencia sanitaria 2020-2021 y la crisis social del 2019

Ejes temáticos y su descripción	Código	Descripción de códigos
<p>Lineamientos proceso de acreditación: Este eje guarda relación con propósitos, valoraciones y prácticas en torno a la retroalimentación, la autoevaluación y el uso de la información durante el proceso de acreditación. También se relaciona con la información que reciben los programas respecto a la entrada y los procesos posteriores a la acreditación.</p>	Proceso de autoevaluación	<p>Considera las orientaciones o la caracterización del proceso de acreditación desde la política, incluyendo aspectos de participación (Covington Hasbún y Rudolph, 2016), fuentes de datos (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Griego, 2005), la calidad y disponibilidad de los datos, el apoyo y tiempo utilizado durante el proceso de autoevaluación de la acreditación, y la difusión y valorización de sus resultados (Shah, 2012)</p>
	Proceso de visita de pares	<p>Descripción de los objetivos, proceso, consecuencias y actores claves en el proceso de visita de pares.</p>
	Incorporación/ finalización del proceso	<p>Información sobre el proceso que deben realizar las instituciones y la información requerida para incorporar a los programas de pregrado en el proceso de acreditación. Incluye también las acciones que pueden o deben realizar los programas posterior a la resolución de acreditación.</p>
	Tipo de retroalimentación	<p>Considera el tipo de información que se señala que recibirán los programas como retroalimentación durante el proceso de acreditación, y sus afirmaciones sobre la calidad o confiabilidad de la retroalimentación (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Newton, 2000) y la justicia del proceso de acreditación.</p>
	Uso de información	<p>Esta dimensión considera las orientaciones para la participación, el análisis y la toma de decisiones a partir del uso de datos recogidos por el programa (Covington Hasbún y Rudolph, 2016; Bolhuis, Voogt y Schildkamp,</p>

Ejes temáticos y su descripción	Código	Descripción de códigos
Impacto intencionado: Este eje considera el impacto esperado en aspectos organizacionales y curriculares, y la evaluación de aspectos por mejorar o cambios no intencionados a raíz del proceso de acreditación	Impacto deseado en aspectos organizacionales	Considera los efectos y consecuencias deseadas desde la política del proceso de acreditación sobre las prácticas organizacionales de los formadores docentes, académicos y/u otros miembros, y los cambios en rutinas organizacionales de los programas (Seema et al., 2017; Bell et al 2010).
	Impacto deseado en aspectos curriculares	Considera los efectos y consecuencias deseadas del proceso de acreditación sobre las prácticas pedagógicas (metodologías de enseñanza y evaluación) de los formadores docentes y/o académicos, y los cambios curriculares (malla y plan de estudios) de los programas (Bell et al 2010).
Cambios no intencionados/ problemas		Considera los efectos y consecuencias no intencionadas del proceso de acreditación sobre las prácticas organizacionales y curriculares de los formadores docentes, académicos y/u otros miembros (Seema et al., 2017), las respuestas y cambios en rutinas organizacionales de los programas (Seema et al., 2017; Stensaker, 2003; Bell et al. 2010).

Anexo 2

Encuesta pre-test diseñada en fase 1.

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía

Cuestionario sobre percepciones y creencias sobre el proceso de acreditación de carreras de pedagogía en Chile

Usted ha accedido a participar en una encuesta que busca indagar en el impacto percibido respecto a la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía en Chile. Sus opiniones serán importantes para comprender el efecto en los programas dado los aspectos de la acreditación estipulados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) a partir del 2016. Se recomienda leer atentamente cada enunciado y no dejar preguntas sin contestar. Hay que considerar además que no hay respuestas “buenas” ni “malas” y que el cuestionario tiene carácter anónimo y confidencial. A su vez, junto con el cuestionario usted debe firmar dos consentimientos informados que se le harán entrega, uno quedará en su poder y el otro debe ser devuelto junto con el cuestionario ¡Muchas gracias de antemano!

1 ¿Cuál es su sexo/genero?

- Mujer
- Hombre
- Otro

- 2 Pensando en el último proceso de acreditación en que participó ¿Qué tipo de carrera era? Pensando en el último proceso de autoevaluación en que participó ¿Qué especialización tenía la carrera?

- Pedagogía Educación Básica
- Pedagogía en Educación Parvularia.
- Pedagogía en Educación Diferencial.
- Pedagogía en Educación Media.

- 3 ¿A qué mención corresponde? Escoja la opción que mejor representa la mención (solo si escoge alternativa Pedagogía en Educación Media)

- Filosofía o Religión
- Historia y geografía y/o ciencias sociales
- Ciencias (Física, química y/o biología).
- Lenguaje y comunicación y/o Castellano
- Matemáticas y/o computación
- Artes plásticas y/o artes musicales
- Educación Física
- Idiomas (ej. inglés u otro idioma extranjero)
- Otra

4 ¿En qué región se ubica dicha carrera?

- | | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Región de Arica y Parinacota. | <input type="checkbox"/> | Región del Maule. |
| <input type="checkbox"/> | Región de Tarapacá. | <input type="checkbox"/> | Región del Ñuble. |
| <input type="checkbox"/> | Región de Antofagasta. | <input type="checkbox"/> | Región del Biobío. |
| <input type="checkbox"/> | Región de Atacama. | <input type="checkbox"/> | Región de La Araucanía. |
| <input type="checkbox"/> | Región de Coquimbo. | <input type="checkbox"/> | Región de Los Ríos. |
| <input type="checkbox"/> | Región de Valparaíso. | <input type="checkbox"/> | Región de Los Lagos. |
| <input type="checkbox"/> | Región Metropolitana de Santiago. | <input type="checkbox"/> | Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo. |
| <input type="checkbox"/> | Región del Libertador General Bernardo O'Higgins. | <input type="checkbox"/> | Región de Magallanes y la Antártica Chilena. |

5 ¿A qué tipo de institución pertenece la carrera?

- Estatal.
- Privada perteneciente al Consejo de Rectores.
- Privada NO perteneciente al Consejo de Rectores.

6 ¿Cuál es su principal vínculo laboral con la universidad que dicta esta carrera de pedagogía?

- Contrata anual renovable
- Contrato de Planta
- Convenio de honorarios.

7 Su trabajo se centra en labores de (marque todas las opciones que aplican a su situación):

- Docencia
- Gestión (administrativa/académica).
- Extensión o vinculación por el medio.
- Investigación

8 A continuación, pensando en la organización para el proceso de acreditación de la carrera ¿Se estableció un equipo o equipos especiales de trabajo para desarrollar el proceso de autoevaluación?

- Si
- No

9 Si en la pregunta anterior su respuesta fue “No”, por favor saltar a la pregunta N°11. Ahora, pensando nuevamente en el equipo para el proceso de autoevaluación, ¿Quién/es este estuvo a cargo? (Es posible escoger más de una respuesta):

- Rectoría (Nivel central).
- Decanato / Departamento / Escuela.
- La carrera.
- Núcleo de dedicación preferente.
- Otros.

- 10 Pensando en la toma de decisiones durante el último proceso de autoevaluación, en una escala del 1 al 5 donde 1 expresa estar Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Los objetivos de trabajo fueron consensuados por las y los integrantes del equipo.						
Todos/as los/as integrantes del equipo tuvieron similar o igual oportunidad de contribuir en la toma de decisiones.						
Las decisiones fueron un consenso entre todos/as los/as integrantes del equipo.						
Las decisiones fueron tomadas por otras personas que no pertenecían al equipo de trabajo.						
Algunos miembros del equipo tuvieron más influencia que otros/as sobre las de						

- 11 Pensando en su percepción respecto al **proceso de acreditación en general**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Fue un proceso relevante para el mejoramiento de la calidad del trabajo en la carrera.						
Fue un proceso valorado por toda la comunidad de la carrera.						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Propició una disposición positiva a realizar procesos de identificación de fortalezas y desafíos internos en la carrera.						
Promovió el trabajo en equipo en la comunidad universitaria.						
La visita de pares otorgó la oportunidad de compartir experiencias con expertos del área.						
Permitió el funcionamiento regular de la carrera, sin dificultar la realización de sus labores cotidianas						
Fue relevante para fortalecer o respaldar el prestigio de la carrera.						
Entregó información útil para tomar decisiones sobre el funcionamiento de la carrera.						
La evaluación realizada fue pertinente con las características educativas de la carrera y sus desafíos contextuales.						
Fue relevante para mejorar el vínculo de la carrera con el medio.						
Promovió la responsabilización de la universidad, facultad y/o departamento respecto a las carreras de pedagogía						

12 Pensando en el registro para la recopilación de información sobre la carrera ¿La universidad o carrera contaba con un sistema de información que fue útil para el proceso de autoevaluación?

Si

No

- 13 Si en la pregunta anterior su respuesta fue “No” saltar a pregunta N° 16. Así, respecto al uso que se le da al sistema de información, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy de acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

El sistema de registro de información de la carrera permite:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Organizar la oferta académica del programa.						
Organizar condiciones contractuales del personal docente y solicitudes de servicios (ej., necesidad de personal docente a honorarios).						
Organizar las prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales de los estudiantes (ej. asignar centros de práctica, asignar profesores/as guía).						
Observar y revisar la progresión académica de los/as estudiantes (ej. aprobación de cursos, inscripción de cursos, retención, titulación oportuna).						
Observar y realizar trámites regulares de los/as estudiantes (matrícula, certificados, licencias, registro de estudiantes en situación especiales, etc.)						
Identificar necesidades del programa (ej. recursos, funciones, personal, etc.)						

- 14 Respecto las cualidades del sistema de información, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy de acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

El sistema de información:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Es fácil de utilizar.						
Permite optimizar tiempos de trabajo.						
Genera transparencia respecto a los datos del programa.						
Requiere capacitar al equipo y/o personal docente para su uso adecuado.						
Permite mejorar la calidad en la toma de decisiones por parte del equipo de la carrera.						

- 15 El sistema de información es administrado principalmente por (Se puede seleccionar más de una respuesta):

- Rectoría (Unidad central).
- Departamento
- Unidad administrativa de la Facultad o Departamento o Instituto a cargo.
- Equipo docente de la carrera.
- Equipo profesional de la carrera.
- Otros (¿Cuáles?)

- 16 Ahora, pensando en la **planificación** previa al proceso de **autoevaluación del programa**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Se establecieron con claridad los objetivos de trabajo y las metas a cumplir durante el proceso de acreditación.						
Se establecieron plazos y tiempos adecuados para cumplir con los objetivos de trabajo y metas del proceso de acreditación.						
Se realizaron capacitaciones que contribuyeron a la preparación del equipo.						
Se definieron roles en el equipo de trabajo (liderazgos y/o funciones específicas).						

- 17 ¿Cuántos meses tardó la elaboración del informe de autoevaluación del programa? (Responder en N° meses)

- 18 ¿El formulario de antecedentes para la acreditación contiene información valiosa para la carrera? (Sí/No)

Sí

No

- 19 Pensando en el valor que tuvo la elaboración del **informe de autoevaluación**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

La elaboración del **informe de autoevaluación** permitió:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Orientar los procesos formativos en referencia al perfil de egreso y estándares propuestos por el MINEDUC y aprobado por el CNED.						
Elaborar planes de acción para establecer convenios de colaboración con establecimientos escolares para prácticas progresivas y tempranas. Establecer planes de mejora para tener un cuerpo académico idóneo para el programa.						
Establecer planes de mejora para la infraestructura y equipamiento necesario para impartir los programas.						
Orientar la mejora de resultados académicos en base a las evaluaciones diagnósticas (institucionales y nacionales).						

- 20 Pensando en los **recursos requeridos** para el proceso de **autoevaluación**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
La carrera contó con los recursos financieros adecuados para realizar el proceso de autoevaluación.						
El equipo de trabajo dedicado al proceso de acreditación contó con tiempo adecuado para el proceso de autoevaluación.						
La carrera contó con el personal suficiente y adecuado para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.						

- 21 Pensando en los recursos descritos para el proceso de **autoevaluación y evaluación externa** ¿Quién/es facilitaron los recursos de apoyo para el proceso de acreditación a la carrera?

- Unidad Central.
- Unidad departamental o de facultad.
- Unidad de apoyo.
- Equipo de la carrera.
- Otros (¿Cuáles?).

22 Ahora, pensando en la planificación previa al proceso de **evaluación externa (visita de pares evaluadores)**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Se compartió información con el personal docente del programa sobre el estado de la carrera.						
Se compartió información con las/los estudiantes sobre el estado de la carrera.						
Se informó al personal docente y estudiantes sobre el propósito y agenda de la visita de pares evaluadores externos.						
Se establecieron acciones y plazos adecuados para cumplir con las demandas de la visita de pares.						
Se reunió la información necesaria para el proceso.						
Se mantuvo una comunicación constante con los/as pares evaluadores.						

- 23 Pensando en los **recursos utilizados** para el proceso de **evaluación externa (visita de pares)**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 Muy de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
La carrera contó con los recursos financieros adecuados para realizar el proceso de autoevaluación.						
El equipo de trabajo dedicado al proceso de acreditación contó con tiempo adecuado para el proceso de autoevaluación.						
La carrera contó con el personal suficiente y adecuado para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.						

- 24 Pensando en el **rol de los/las pares evaluadores en la evaluación externa**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy de acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Sus observaciones y recomendaciones coincidieron con las fortalezas y desafíos que identificamos en el informe de autoevaluación.						
Solicitaron información relevante para la evaluación del programa						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Sus observaciones y recomendaciones expresaron una ponderación justa y objetiva de los antecedentes proporcionados por la carrera y sus miembros.						
Expresaron dominio y conocimiento sobre los criterios y dimensiones del proceso de evaluación externa.						
Se observó un trabajo alineado entre los/as mismos/as pares evaluadores						
Tuvieron un trato respetuoso y deferente con todas las personas involucradas en la visita.						

25 ¿La resolución de acreditación contiene información valiosa para el mejoramiento de la calidad en la carrera?

- Si
- No
- No se ha recibido la resolución

- 26 Pensando las mejoras propuestas en la **resolución de la acreditación**, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Reconocen las particularidades del sello formativo de la carrera.						
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera.						
Permitió comprender las necesidades de mejoramiento del programa.						
Permitió considerar y atender las necesidades del personal docente.						
Permitió guiar la puesta en marcha de los planes de mejoramiento de la carrera propuestos en su autoevaluación.						

- 27 Pensando en el impacto que tuvo o podría tener el proceso de **autoevaluación** en la carrera, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

El proceso de **autoevaluación** permitió:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Replantear y/o reestructurar la organización interna del programa.						
Plantear modificaciones a la normativa del programa.						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Reconocer la importancia de evaluar constantemente el programa						
Mejorar la disposición y manejo de información sobre el programa.						
Fomentar un sentido colectivo en el personal docente y/o profesional del programa.						
Plantear mejoras a la infraestructura del programa.						
Plantear medidas para hacer más eficiente el trabajo entre el personal docente y profesional del programa.						
Generar transparencia respecto a la gestión del programa.						
Aumentar el prestigio del programa.						
Establecer o actualizar los fundamentos teóricos en los que se basa la carrera.						
Establecer formas de evaluar las habilidades o competencias de los/as estudiantes con relación al perfil de egreso.						
Incorporar, reorientar o reorganizar las prácticas iniciales, intermedias y profesionales.						
Reorientar y/o reorganizar la forma de vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas.						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Orientar planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas institucionales						
Orientar planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional (END).						
Incorporar o eliminar cursos al plan de estudios						
Revisar o actualizar el plan de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes.						
Revisar o reorientar el trabajo interdisciplinario entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas y/o práctica).						

- 28 Pensando en el impacto que tuvo o podría tener el proceso de **evaluación externa** (visita de pares y/o resolución final de la acreditación) en la carrera, en una escala del 1 al 5, donde 1 es *Muy desacuerdo* y 5 *Muy acuerdo* ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

El proceso de evaluación externa (visita de pares y/o resolución final de la acreditación) permitió:

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Replantear y/o reestructurar la organización interna del programa.						
Plantear modificaciones a la normativa del programa.						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Reconocer la importancia de evaluar constantemente el programa						
Mejorar la disposición y manejo de información sobre el programa.						
Fomentar un sentido colectivo en el personal docente y/o profesional del programa.						
Plantear mejoras a la infraestructura del programa.						
Plantear medidas para hacer más eficiente el trabajo entre el personal docente y profesional del programa.						
Generar transparencia respecto a la gestión del programa.						
Aumentar el prestigio del programa.						
Establecer o actualizar los fundamentos teóricos en los que se basa la carrera.						
Establecer formas de evaluar las habilidades o competencias de los/as estudiantes con relación al perfil de egreso.						
Incorporar, reorientar o reorganizar las prácticas iniciales, intermedias y profesionales.						
Reorientar y/o reorganizar la forma de vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas.						

	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/ No responde
Orientar planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas institucionales						
Orientar planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional (END).						
Incorporar o eliminar cursos al plan de estudios						
Revisar o actualizar el plan de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes.						
Revisar o reorientar el trabajo interdisciplinario entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas y/o práctica).						

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 3

Encuesta versión corregida



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Documento de consentimiento informado virtual
ENCUESTA



UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE ESTUDIOS
AVANZADOS EN EDUCACIÓN



CI AE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
AVANZADA EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: "ENTRE LA AUTORREGULACIÓN Y EL CUMPLIMIENTO: EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA"

Institución: Centro de Investigación Avanzada en Educación e Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. Periodista José Carrasco Tapia #75, Santiago, Chile.

Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Fernández Cofré

Co-investigadores/a: Álvaro González, Universidad Católica Silva Henríquez; Iván Salinas, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile; Víctor Orellana, Centro de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile; Alejandra Crocco, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de O'Higgins.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO VIRTUAL ENCUESTA

Usted ha sido invitado a participar en el estudio titulado "Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía", financiado por la Comisión Nacional de Acreditación –CNA– mediante la Sexta Convocatoria de Investigación 2020, patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y co-patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de O'Higgins. Este proyecto tiene por objetivo determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación. La investigadora responsable de este estudio es María Beatriz Fernández Cofré, académica e investigadora de la Universidad de Chile.

La aproximación metodológica de este estudio es mixta, integra metodologías cualitativas y cuantitativas. En específico, esta es la primera fase de la investigación correspondiente al componente cuantitativo del estudio y consiste en la aplicación de una encuesta durante el año 2021 a un universo estimado de 300 programas de pedagogía que realizaron y concluyeron su proceso de acreditación obligatoria con posterioridad a la promulgación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), aprobado en abril de 2016. Se espera que la encuesta sea contestada por dos miembros de cada carrera con una tasa de respuesta de 30% (aproximadamente 180 personas), utilizando un muestreo por cuotas que considera tres criterios: ubicación geográfica; tipo de administración de la institución; y especialización de la carrera.

Se le invita a participar a usted porque actualmente ocupa el cargo de jefe(a) de carrera o es/fue parte de los equipos profesionales y/o académicos que dirigieron los procesos de autoevaluación de carreras de pedagogía posterior al año 2016.

La presente investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, a cargo de la Presidenta del Comité, Dra. Adela Montero.



Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda, una encuesta, que contiene preguntas acerca del impacto percibido a partir de el requisito de acreditación obligatoria de programas de pedagogía a partir de la Ley 20.903. Responder la encuesta le tomará aproximadamente 15 a 20 minutos.

Siendo usted participante del estudio, toda la información que aporte será tratada de manera anónima y confidencial, de acuerdo con la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Para evitar riesgos de filtración, los registros quedarán custodiados hasta 2 años después del cierre del proyecto de investigación (septiembre 2022) bajo la responsabilidad de la investigadora María Beatriz Fernández Cofré. Se asegura al participante el derecho a rectificar los resultados, en el evento poco probable de filtrarse su identidad.

Su participación en este estudio no implica riesgos previsible. La participación tampoco contempla compensaciones o incentivos económicos de ninguna especie. Usted podría decidir no participar en este estudio, negarse a participar en alguna parte o actividad del estudio o retirarse de la totalidad del estudio en cualquier momento por los motivos que considere relevantes sin expresión de causa o razón, sin que por ello tenga que experimentar ningún tipo de consecuencia.

Las personas que tendrán acceso a los datos serán solo la investigadora responsable, co-investigadores y asistentes de investigación que conforman el equipo. Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se resguardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante. La identidad estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente confidencial.

La investigación sólo será usada para los fines antes señalados y no será ocupada en objetivos ajenos a los de este estudio. La información obtenida con este proyecto será analizada por el equipo de investigación con el fin de generar conocimiento científico. Los resultados serán informados mediante los medios usuales de comunicación académica: presentaciones en congresos, trabajos en revistas especializadas, seminario dirigido a tomadores de decisiones, autoridades universitarias y formadores docentes, entre otros. Los/as participantes podrán contactar a la investigadora responsable si desean acceder a los resultados de la investigación, quien hará llegar un informe de devolución de los resultados globales del estudio sin identificar el nombre de los participantes o su institución.

Como participante del estudio, usted tiene pleno derecho de hacer todas las preguntas que le parezcan necesarias y pertinentes sobre las características del estudio y su participación en él. La investigadora responsable será la primera fuente de información. Si lo deseara, puede contactar a la dirección del comité de ética de la institución patrocinante, cuyos datos de contacto se encuentran al final de este documento.

Agradeciendo desde ya su cooperación, le saluda atentamente,

Dra. María Beatriz Fernández



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Institución: Centro de Investigación Avanzada en Educación e Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. Perodista José Carrasco Tapia #75, Santiago, Chile.

Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Fernández Cofré

Co-investigadores/a: Álvaro González, Universidad Católica Silva Henríquez; Iván Salinas, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile; Víctor Orellana, Centro de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile; Alejandra Crocco, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de O'Higgins.

* 1.

Firma de consentimiento informado virtual encuesta

- Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.
- Mi consentimiento está dado voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

Autorizo a utilizar la información derivada de la encuesta que responderé:

Sí No

***2. Ingrese fecha DD/MM/AAAA**

3 Nombre Programa (opcional)

*4 Nombre Participante (se asegura confidencialidad)

*5 Correo electrónico de contacto

Contactos

Dra. María Beatriz Fernández Cofré. Investigadora responsable, email: mbeatriz.fernandez@uchile.cl fono (56) 229782764. Dirección Periodista José Carrasco Tapia # 76, Santiago.
Iñigo Álvarez G. Presidente (s) del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Chile. comitedeetica@uchile.cl, fonos: (56) 2 2978 7023 – (56) 2 2978 7026. Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, oficina 6, Ñuñoa, Santiago, Chile. email: comitedeetica@uchile.cl



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Usted ha accedido a participar en una encuesta que busca indagar en el impacto percibido respecto a la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía en Chile a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) en el año 2016.

Por favor, leer atentamente cada enunciado y no dejar preguntas sin contestar. No hay respuestas “buenas” ni “malas”. El cuestionario tiene carácter **anónimo y confidencial**. Contestar esta encuesta le tomará aproximadamente 15- 20 minutos.

Caracterización de la carrera

- 1 Pensando en el último proceso de acreditación terminado (con resolución) en que participó ¿Qué especialización tenía la carrera?
 - Pedagogía Educación Básica (y sus menciones)
 - Pedagogía en Educación Parvularia (y sus menciones).
 - Pedagogía en Educación Diferencial (y sus menciones)
 - Pedagogía en Educación Media (y sus menciones).



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

1 ¿A qué mención corresponde? Escoja la opción que mejor representa la mención

- Filosofía o Religión
- Historia y geografía y/o ciencias sociales.
- Ciencias (Física, química y/o biología).
- Lenguaje y comunicación y/o Castellano
- Matemáticas y/o computación
- Artes plásticas y/o artes musicales
- Educación Física
- Idiomas (ej. inglés u otro idioma extranjero)

Otro (especifique)

2 ¿En qué región se ubica la sede de dicha carrera?

- Región de Arica y Parinacota
- Región de Tarapacá
- Región de Antofagasta
- Región de Atacama
- Región de Coquimbo
- Región de Valparaíso
- Región Metropolitana de Santiago
- Región del Libertador General Bernardo O'Higgins
- Región del Maule
- Región del Ñuble
- Región del Biobío
- Región de La Araucanía
- Región de Los Ríos
- Región de Los Lagos
- Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo
- Región de Magallanes y la Antártica Chilena

3 ¿A qué tipo de institución pertenece la carrera?

- Estatal
- Privada perteneciente al Consejo de Rectores
- Privada NO perteneciente al Consejo de Rectores

4 ¿En qué año esta carrera recibió su resolución de acreditación por última vez?



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Caracterización del participante

1 Durante este último proceso de acreditación usted cumplía un rol de:

- Jefe/coordinador de carrera
- Miembro del equipo encargado de acreditación
- Ninguna de las anteriores

2 ¿Cuál es su principal vínculo laboral con esta carrera de pedagogía?

- Convenio de honorarios
- Contrata anual renovable
- Contrato de Planta
- Otro (especifique)

3 Su trabajo se centra en labores de (marque todas las opciones que aplican a su situación):

- Gestión administrativa o servicios profesionales
- Extensión o vinculación con el medio Investigación
- Docencia
- Gestión académica (por ejemplo, coordinación o jefatura carrera)



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Respecto a la acreditación en general

1 Pensando en su percepción respecto al último proceso de acreditación en el que participó ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Fue un proceso valorado por toda la comunidad de la carrera					
Propició una disposición positiva arealizar procesos de identificación de fortalezas y desafíos internos en la carrera					
Promovió el trabajo en equipo en la comunidad de la carrera					
Permitió el funcionamiento regular de la carrera, sin dificultar la realización de sus labores cotidianas					
Fue relevante para fortalecer o respaldar el prestigio de la carrera					

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Entregó información útil para tomar decisiones sobre el funcionamiento de la carrera					
La evaluación realizada fue pertinente con las características educativas de la carrera y sus desafíos contextuales					
Fue relevante para mejorar el vínculo de la carrera con el medio					
Promovió la responsabilización de la universidad, facultad y/o departamento respecto a las carreras de pedagogía.					

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Proceso de Autoevaluación

- 1 Pensando en la organización para el proceso de acreditación de la carrera ¿Se estableció un equipo o equipos especiales de trabajo para desarrollar el proceso de autoevaluación?

Si

No



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

1 Pensando en el (o los) equipo(s) para el proceso de autoevaluación, ¿Quién/es estuvo a cargo? (Es posible escoger más de una respuesta):

- Rectoría (Nivel central)
- Decanato / Departamento / Escuela
- Carrera
- Núcleo de dedicación preferente
- Otro (especifique)

2. Pensando en la toma de decisiones durante el último **proceso de autoevaluación** ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones **en relación al/los equipo/s de trabajo** en el cual usted participó?

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Los objetivos de trabajo fueron consensuados por los/as integrantes del equipo					
Todos/as los/as integrantes del equipo tuvieron similar o igual oportunidad de contribuir en la tomade decisiones					
Las decisiones fueron un consenso entre todos/as los/as integrantes del equipo					

3. Ahora, pensando en la planificación previa al proceso de autoevaluación del programa:

	Si	No
Se definieron roles en el equipo de trabajo (liderazgo y/o funciones específicas).		
Se realizaron capacitaciones que contribuyeron a la preparación del equipo		

4. Ahora, pensando en el uso que se le da en la carrera a las **fuentes de información** (ej: datos de empleabilidad, encuestas a la comunidad, datos sobre matrículas, tasas de titulación, datos de infraestructura, etc) ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Las fuentes de información de la carrera permiten:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Organizar la oferta académica de la carrera					
Organizar condiciones contractuales del personal docente y solicitudes de servicios (ej., necesidad de personal docente a honorarios)					
Organizar las prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales de los/as estudiantes (ej. asignar centros de práctica, asignar profesores/as guía)					
Observar y revisar la progresión académica de los/as estudiantes (ej. aprobación de cursos, inscripción de cursos, retención, titulación oportuna)					

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Observar y realizar trámites regulares de los/as estudiantes (matrícula, certificados, licencias, registro de estudiantes en situación especiales, etc.)					
Identificar necesidades de la carrera (ej. recursos, funciones, personal, etc.)					

5. Respecto las cualidades de estas fuentes de información para el proceso de acreditación, ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Las fuentes de información:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Fueron fáciles de utilizar durante el proceso de acreditación					
Permitieron optimizarlos tiempos de trabajo durante la acreditación					
Requirieron capacitar al equipo y/o personal docente para su uso adecuado durante la acreditación					
Permitieron contar con información transparente sobre los datos de la carrera					

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Permitieron mejorar la toma de decisiones por parte del equipo de la carrera durante la acreditación					
Eran parte de un sistema unificado de información sobre la carrera					
Fueron útiles para la elaboración del formulario de antecedentes de la carrera para la acreditación					
Fueron útiles para el proceso de autoevaluación					

6 Las fuentes de información son administradas principalmente por (Se puede seleccionar más de una respuesta):

- Rectoría (Unidad central)
- Unidad administrativa de la Facultad/Departamento/Instituto de la cual depende la carrera
- Equipo docente de la carrera
- Equipo profesional de la carrera
- Otro (especifique)

7 ¿Cuántos meses tardó el equipo en realizar el proceso completo de autoevaluación? (número en meses)

8 ¿Cuántos meses tardó el equipo en la elaboración del informe de autoevaluación? (número en meses)

--

9. Pensando en el valor que tuvo la elaboración del **informe de autoevaluación**, ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? La elaboración del **informe de autoevaluación** permitió:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Discutir y/o revisar los procesos formativos en referencia al perfil de egreso y estándares propuestos por el MINE-DUC y aprobados por el CNED					
Discutir y/o revisar el contenido de los convenios de colaboración con establecimientos escolares para prácticas progresivas tempranas					
Evaluar y/o discutir la idoneidad del cuerpo académico para la carrera					
Evaluar y/o discutir las necesidades de infraestructura y equipamiento para impartir las carreras					
Analizar y/o discutir la mejora de resultados académicos en base a las evaluaciones diagnósticas (institucionales y nacionales)					

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Recibir retroalimentación útil de parte de los/as egresados/as de la carrera					
Recibir retroalimentación útil de parte de los/as empleadores de las/os egresados/as					
Recibir retroalimentación útil de parte de instituciones u organizaciones de la sociedad civil y/o educativas					

10. Pensando en los recursos requeridos para el proceso de autoevaluación ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
La carrera contó con los recursos financieros adecuados para realizar el proceso de autoevaluación					
El equipo de trabajo dedicado al proceso de acreditación contó con tiempo adecuado para las tareas de acreditación					
La carrera contó con el personal suficiente y adecuado para llevara cabo el proceso de autoevaluación					

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
La carrera contó con los recursos necesarios para la implementación del plan de mejoramiento derivado del procesode autoevaluación					



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Proceso de evaluación externa de acreditación

1. Ahora, pensando en la planificación previa al proceso de **evaluación externa (visita de pares evaluadores)**, ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Se compartió información con los/as docentes sobre el estado de la carrera					
Se compartió información con los/as estudiantes sobre el estado de la carrera					
Se informó a los/as docentes y estudiantes sobre el propósito y agenda de la visita de pares evaluadores externos					
Se establecieron acciones y plazos adecuados para cumplir con las demandas de la visita de pares					
Se reunió la información necesaria para el proceso					
Se mantuvo una comunicación adecuada con los/as encargados/as de la CNA y/o pares evaluadores					

2. Pensando en los **recursos utilizados** para el proceso de **evaluación externa (visita de pares)**, ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
La carrera contó con los recursos financieros adecuados para realizar el proceso de evaluación externa (visita de pares)					
El equipo de trabajo dedicado al proceso de acreditación contó con tiempo adecuado para el proceso de evaluación externa (visita de pares)					
La carrera contó con el personal suficiente y adecuado para llevara cabo el proceso de evaluación externa (visita de pares)					

3 Respecto a los recursos descritos para el proceso de la autoevaluación y evaluación externa ¿Quién/es facilitaron los recursos de apoyo para el proceso de acreditación a la carrera? (pueden marcar más de una opción)

- Unidad Central (Por ejemplo, rectoría o vicerrectoría)
- Facultad/Departamento/Instituto o unidad de la cual depende la carrera
- Unidad de apoyo especializada en acreditación
- Carrera
- Otro (especifique)

4. Pensando en el rol de los/as pares evaluadores en la evaluación externa, ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Sus observaciones y recomendaciones coincidieron con las fortalezas y desafíos que identificamos en el informe de autoevaluación					
Solicitaron información relevante para la evaluación de la carrera					
Sus observaciones y recomendaciones se basaron en el análisis de los antecedentes proporcionados por la carrera y sus miembros					
Expresaron dominio y conocimiento sobre los criterios y dimensiones del proceso de evaluación externa					
Se observó un trabajo alineado entre los/as mismos/as pares evaluadores					
Tuvieron un trato respetuoso y deferente con todas las personas involucradas en la visita					
La visita de pares otorgó la oportunidad de compartir experiencias con expertos del área					

5. Pensando en las mejoras propuestas en la resolución de la acreditación ,
¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Las recomendaciones emitidas en la resolución de acreditación:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Prefiero no responder
Reconocieron las particularidades del sello formativo de la carrera					
Tomaron en consideración las características y necesidades de la comunidad en la carrera					
Permitieron comprender las necesidades específicas de mejoramiento de la carrera					
Permitieron considerar y atender las necesidades específicas sobre la idoneidad de los/as docentes					
Facilitaron la identificación de capacidades y recursos necesarios para atender a los aspectos por mejorar					
Permitieron guiar y priorizar la puesta en marcha de los planes de mejora de la carrera propuestos en su autoevaluación					



ENCUESTA - EL IMPACTO DE LA ACREDITACIÓN OBLIGATORIA EN EL CAMBIO DE PRÁCTICAS EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA

Impacto de la autoevaluación en las prácticas de la carrera

1. Pensando en posibles cambios a raíz el proceso de autoevaluación de la carrera ¿Cómo impactó el proceso de autoevaluación en los siguientes ámbitos de la carrera?

	No se planificaron ni efectuaron cambios en este ámbito	Se planea hacer cambios en este ámbito	Se están llevando a cabo cambios en este ámbito	Se efectuaron cambios en este ámbito	No lo sé
Organización interna de la carrera					
Normativas de la carrera					
Formas de evaluación de la carrera sobre su trabajo					
Manejo de información sobre la carrera					
Infraestructura de la carrera					
Coordinación del trabajo de los/as académicos de la carrera y/o equipo profesional					
Transparencia de la gestión e información de la carrera					
Fundamentos teóricos en los que se basa la carrera					

	No se planificaron ni efectuaron cambios en este ámbito	Se planea hacer cambios en este ámbito	Se están llevando a cabo cambios en este ámbito	Se efectuaron cambios en este ámbito	No lo sé
Formas de evaluación de las habilidades o competencias de los/as estudiantes respecto al perfil de egreso					
Organización de prácticas iniciales, intermedias y profesionales					
Vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas					
Planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas institucionales (primer año)					
Planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional (END)					
Planes de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes					
Perfil de egreso de la carrera					
Trabajo entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas y/o prácticas)					

Impacto de la evaluación externa en las prácticas de la carrera

2. Pensando en posibles cambios a raíz de la **evaluación externa (visita de pares y resolución de la acreditación)** ¿Cómo impactó el proceso de evaluación externa en los siguientes ámbitos de la carrera?

	No se planificaron ni efectuaron cambios en este ámbito	Se planea hacer cambios en este ámbito	Se están llevando a cabo cambios en este ámbito	Se efectuaron cambios en este ámbito	No lo sé
Organización interna de la carrera					
Normativas de la carrera					
Formas de evaluación de la carrera sobre su trabajo					
Manejo de información sobre la carrera					
Infraestructura de la carrera					
Coordinación del trabajo de los/as académicos de la carrera y/o equipo profesional					
Transparencia de la gestión e información de la carrera					
Fundamentos teóricos en los que se basa la carrera					
Formas de evaluación de las habilidades o competencias de los/as estudiantes respecto al perfil de egreso					
Organización de prácticas iniciales, intermedias y profesionales					

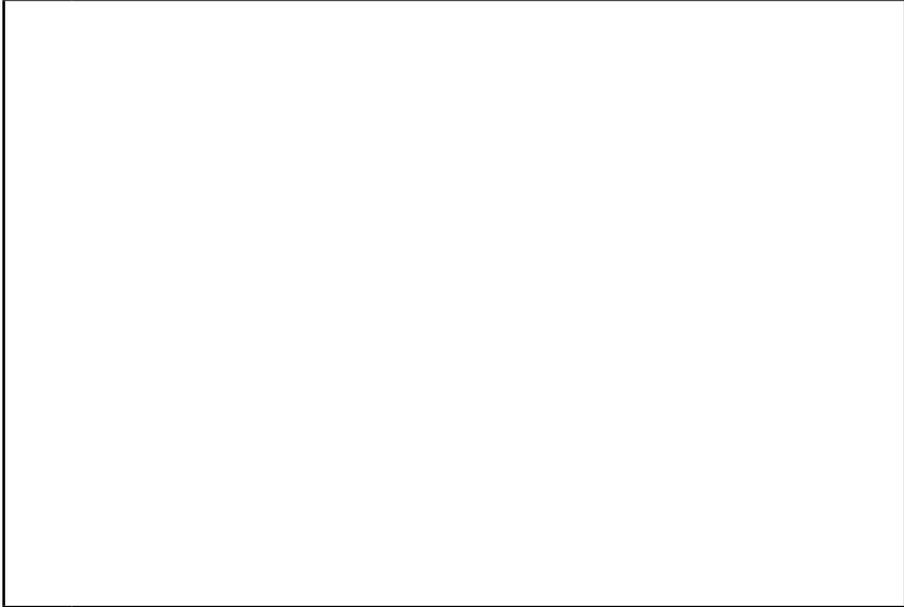
	No se planificaron ni efectuaron cambios en este ámbito	Se planea hacer cambios en este ámbito	Se están llevando a cabo cambios en este ámbito	Se efectuaron cambios en este ámbito	No lo sé
Vinculación con los establecimientos educativos en que se realizan prácticas					
Planes remediales basados en los resultados de las evaluaciones diagnósticas institucionales (primer año)					
Planes remediales basados en los resultados de la evaluación diagnóstica nacional(END)					
Planes de estudios o trayectoria formativa de los/as estudiantes					
Perfil de egreso de la carrera					
Trabajo entre docentes de diferentes líneas formativas (didácticas, pedagógicas y/o prácticas)					

3 Seleccione la posición a la que más se acerca el efecto que usted atribuye al último proceso de acreditación a su carrera

Burocratizó el quehacer de la carrera Mejoró la calidad de la carrera

1 2 3 4 5

- 4 Por último, pensando en ejemplos concretos sobre aspectos curriculares, organizacionales, uso de información u otros ¿Cuáles han sido **cambios no esperados** derivados del proceso de acreditación?



¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 4

Autorizaciones de ética

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Santiago, 21 de diciembre de 2020

Estimado/a

Decano/a o Jefe/a de Departamento

Presente

Junto con saludar, mi nombre es María Beatriz Fernández académica de la Universidad de Chile, investigadora responsable del estudio denominado: **“Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”**, CON20030. Este proyecto es financiado por la Comisión Nacional de Acreditación –CNA— mediante la Sexta Convocatoria de Investigación 2020 y patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y co-patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de O’Higgins.

El objetivo de esta investigación es determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). De este modo, se buscará profundizar en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación.

La aproximación metodológica de este estudio es mixta, integra metodologías cualitativas y cuantitativas. En específico, esta fase de la investigación corresponde al componente cualitativo del estudio, que se desarrollará durante el año 2021, en cuatro carreras de pedagogía. Esta fase incluye el análisis de documentos institucionales, administrativos y/o curriculares, asociados a la acreditación, y la realización de 16 entrevistas semi-estructuradas. Estas últimas permitirán profundizar en la descripción de los cambios percibidos, el uso de la información de acreditación, y las visiones de quienes lideraron estos procesos.

Para abordar dicho componente del estudio se efectuarán entrevistas semi-estructuradas individuales a personas que trabajen en una sub-muestra de carreras de pedagogía que participaron en el estudio en la fase de encuesta. Esta submuestra se seleccionó en base a dos criterios: 1) percepción de implementación de cambios a raíz del proceso de acreditación y valoración de éstos; y 2) ubicación geográfica. En estas carreras se entrevistará a personas que cumplan roles de: 1) liderazgo en el funcionamiento de la carrera; 2) liderazgo en el proceso de acreditación; 3) liderazgo en las prácticas que realizan los estudiantes de pedagogía; 4) liderazgo político de la unidad académica.

Su participación en el estudio implica facilitar las siguientes actividades: recolección de documentos institucionales, administrativos y/o curriculares, asociados a la acreditación; y realización de entrevistas semi-estructuradas (presenciales, por video-llamada o de manera telefónica) de una hora de duración aproximada con los participantes mencionados anteriormente.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su consentimiento informado, antes de involucrarlos en el estudio. Toda la información que aporten los participantes del estudio será tratada de manera anónima y confidencial, de acuerdo con la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Para evitar riesgos de filtración, los registros quedarán custodiados hasta 2 años después del cierre del proyecto de investigación (septiembre 2022) bajo la responsabilidad de la investigadora María Beatriz Fernández Cofré. Se asegura a cada participante el derecho a rectificar los resultados, en el evento poco probable de filtrarse su identidad. Además, la participación es de carácter voluntario y no implica riesgos previsible. Por último, los resultados serán informados mediante los medios usuales de comunicación académica: presentaciones en congresos, trabajos en revistas especializadas, seminario dirigido a tomadores de decisiones, autoridades universitarias y formadores docentes, entre otros.

Si requiere más información o necesita comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede comunicarse de manera fluida cada vez que lo requiera, con la investigadora responsable:

Dra. María Beatriz Fernández Cofré: email: mbeatriz.fernandez@uchile.cl, fono (56) 229782764. Dirección Periodista José Carrasco Tapia # 76, Santiago.

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética que aprobó este estudio:

Adela Montero. Presidenta del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Chile. comitedeetica@uchile.cl, fonos: (56) 2 2978 7023 – (56) 2 2978 7026. Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, oficina 6, Ñuñoa, Santiago, Chile

HOJA DE FIRMAS DE AUTORIZACIÓN

En base a lo presentado, en mi calidad de decano/a o jefe/a de departamento de
....., de la
institución yo

.....
autorizo a que la académica María Beatriz Fernández realice la investigación titulada
**“Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obli-
gatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”**, CON20030, bajo
los términos aquí señalados, entendiendo que puedo rechazar mi contribución como
Institución durante cualquier etapa de la investigación, sin perjuicio alguno para mi
Institución ni para los participantes.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, la invitación y mi con-
tribución como Institución en esta investigación.

He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo
dudas al respecto.

Firma Representante Institución

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para devolución de la información

Este documento consta de dos páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO VIRTUAL ENCUESTA

Usted ha sido invitado a participar en el estudio titulado **“Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”**, financiado por la Comisión Nacional de Acreditación –CNA— mediante la Sexta Convocatoria de Investigación 2020, patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y co- patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de O'Higgins. Este proyecto tiene por objetivo **determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación**. La investigadora responsable de este estudio es María Beatriz Fernández Cofré, académica e investigadora de la Universidad de Chile.

La aproximación metodológica de este estudio es mixta, integra metodologías cualitativas y cuantitativas. En específico, esta es la primera fase de la investigación correspondiente al componente cuantitativo del estudio y consiste en la aplicación de una encuesta durante el año 2021 a un universo estimado de 300 programas de pedagogía que realizaron y concluyeron su proceso de acreditación obligatoria con posterioridad a la promulgación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), aprobado en abril de 2016. Se espera que la encuesta sea contestada por dos miembros de cada carrera con una tasa de respuesta de 30% (aproximadamente 180 personas), utilizando un muestreo por cuotas que considera tres criterios: ubicación geográfica; tipo de administración de la institución; y especialización de la carrera.

Se le invita a participar a usted porque actualmente **ocupa el cargo de jefe(a) de carrera o es/fue parte de los equipos profesionales y/o académicos que dirigieron los procesos de autoevaluación de carreras de pedagogía posterior al año 2016**.

La presente investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, a cargo de la Presidenta del Comité, Dra. Adela Montero.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda, una encuesta, que contiene preguntas acerca del impacto percibido a partir de el requisito de acreditación obligatoria de programas de pedagogía a partir de la Ley 20.903. Responder la encuesta le tomará aproximadamente 15 a 20 minutos.

Siendo usted participante del estudio, **toda la información que aporte será tratada de manera anónima y confidencial**, de acuerdo con la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Para evitar riesgos de filtración, los registros quedarán custodiados hasta 2 años después del cierre del proyecto

de investigación (septiembre 2022) bajo la responsabilidad de la investigadora María Beatriz Fernández Cofré. Se asegura al participante el derecho a rectificar los resultados, en el evento poco probable de filtrarse su identidad.

Su participación en este estudio no implica riesgos previsible. La participación tampoco contempla compensaciones o incentivos económicos de ninguna especie. Usted podría decidir no participar en este estudio, negarse a participar en alguna parte o actividad del estudio o retirarse de la totalidad del estudio en cualquier momento por los motivos que considere relevantes sin expresión de causa o razón, sin que por ello tenga que experimentar ningún tipo de consecuencia.

Las personas que tendrán acceso a los datos serán solo la investigadora responsable, co- investigadores y asistentes de investigación que conforman el equipo. Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se resguardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante. La identidad estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente confidencial.

La investigación sólo será usada para los fines antes señalados y no será ocupada en objetivos ajenos a los de este estudio. La información obtenida con este proyecto será analizada por el equipo de investigación con el fin de generar conocimiento científico. Los resultados serán informados mediante los medios usuales de comunicación académica: presentaciones en congresos, trabajos en revistas especializadas, seminario dirigido a tomadores de decisiones, autoridades universitarias y formadores docentes, entre otros. Los/as participantes podrán contactar a la investigadora responsable si desean acceder a los resultados de la investigación, quien hará llegar un informe de devolución de los resultados globales del estudio sin identificar el nombre de los participantes o su institución.

Como participante del estudio, usted tiene pleno derecho de hacer todas las preguntas que le parezcan necesarias y pertinentes sobre las características del estudio y su participación en él. La investigadora responsable será la primera fuente de información. Si lo deseara, puede contactar a la dirección del comité de ética de la institución patrocinante, cuyos datos de contacto se encuentran al final de este documento.

Agradeciendo desde ya su cooperación, le saluda atentamente,

Dra. María Beatriz Fernández Profesora Asistente
Instituto de Estudios Avanzados en Educación Universidad de Chile
dudas al respecto.

Título de la investigación: “Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”

Institución: Centro de Estudios Avanzados en Educación e Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. Periodista José Carrasco Tapia #75, Santiago, Chile.

Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Fernández Cofré

Co-investigadores/a: Álvaro González, Universidad Católica Silva Henríquez; Iván Salinas, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile; Victor Orellana, Centro de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile; Alejandra Crocco, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de O’Higgins.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO VIRTUAL ENCUESTA

- Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.
- Mi consentimiento está dado voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

Autorizo a utilizar la información derivada de la encuesta que responderé.

Nombre del Programa

Nombre del/la Participante

Fecha

María Beatriz Fernández
Investigadora Responsable

Firma

Fecha

Una copia del documento quedará en poder del participante y otra en poder del investigador principal.

Contactos

Dra. María Beatriz Fernández Cofré. Investigadora responsable, email: mbeatriz.fernandez@uchile.cl fono (56) 229782764. Dirección Periodista José Carrasco Tapia # 76, Santiago.

Adela Montero. Presidenta del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Chile. comitedeetica@uchile.cl, fonos: (56) 2 2978 7023 – (56) 2 2978 7026. Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, oficina 6, Ñuñoa, Santiago, Chile

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado(a) a participar del proyecto de investigación denominado **“Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”**, CON20030 financiado por la Comisión Nacional de Acreditación –CNA— mediante la Sexta Convocatoria de Investigación 2020, patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y co-patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de O'Higgins. Este proyecto tiene por objetivo determinar el impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación. La investigadora responsable de este estudio es María Beatriz Fernández Cofré, académica e investigadora de la Universidad de Chile.

La aproximación metodológica de este estudio es mixta, integra metodologías cualitativas y cuantitativas. En específico, esta fase de la investigación corresponde al componente cualitativo del estudio, que se desarrollará durante el año 2021, en cuatro carreras de pedagogía. Esta fase incluye el análisis de documentos institucionales, administrativos y/o curriculares, asociados a la acreditación, y la realización de 16 entrevistas en semi-estructuradas. Estas últimas permitirán profundizar en la descripción de los cambios percibidos, el uso de la información de acreditación, y las visiones de quienes lideraron estos procesos.

Para abordar dicho componente del estudio se efectuarán entrevistas semi-estructuradas individuales a personas que trabajen en una sub-muestra de carreras de pedagogía que participaron en el estudio en la fase de encuesta. Esta submuestra se seleccionó en base a dos criterios: 1) percepción de implementación de cambios a raíz del proceso de acreditación y valoración de éstos; y 2) ubicación geográfica. En estas carreras se entrevistará a personas que cumplan roles de: 1) liderazgo en el funcionamiento de la carrera; 2) liderazgo en el proceso de acreditación; 3) liderazgo en las prácticas que realizan los estudiantes de pedagogía; 4) liderazgo político de la unidad académica.

Su participación consistirá en una entrevista que se llevará a cabo de manera presencial en un lugar convenido con el participante, o de manera virtual o telefónica. Siendo usted participante del estudio, toda la información que aporte será tratada de manera anónima y confidencial, de acuerdo con la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Para evitar riesgos de filtración, los registros quedarán custodiados hasta 2 años después del cierre del proyecto de investigación (septiembre 2022) bajo la responsabilidad de la investigadora María Beatriz Fernández Cofré. Se asegura al participante el derecho a rectificar los resultados, en el evento poco probable de filtrarse su identidad.

Su participación en este estudio no implica riesgos previsible. La participación tampoco contempla compensaciones o incentivos económicos de ninguna especie. Usted podría decidir no participar en este estudio, negarse a participar en alguna parte o actividad del estudio o retirarse de la totalidad del estudio en cualquier momento por los motivos que considere relevantes sin expresión de causa o razón, sin que por ello tenga que experimentar ningún tipo de consecuencia.

Las personas que tendrán acceso a los datos serán solo la investigadora responsable, co- investigadores y asistentes de investigación que conforman el equipo. Además, se establecerán un acuerdo de confidencialidad con el personal de apoyo de las transcripciones.

La investigación sólo será usada para los fines antes señalados y no será ocupada en objetivos ajenos a los de este estudio. La información obtenida con este proyecto será analizada por el equipo de investigación con el fin de generar conocimiento científico. Los resultados serán informados mediante los medios usuales de comunicación académica: presentaciones en congresos, trabajos en revistas especializadas, seminario dirigido a tomadores de decisiones, autoridades universitarias y formadores docentes, entre otros. Los/as participantes podrán contactar a la investigadora responsable si desean acceder a los resultados de la investigación, quien hará llegar un informe de devolución de los resultados globales del estudio.

Como participante del estudio, usted tiene pleno derecho de hacer todas las preguntas que le parezcan necesarias y pertinentes sobre las características del estudio y su participación en él. La investigadora responsable será la primera fuente de información. Si lo deseara, puede contactar a la dirección del comité de ética de la institución patrocinante, cuyos datos de contacto se encuentran al final de este documento.

Formulario de Consentimiento de Entrevista Individual

He sido invitado(a) a participar en la investigación “**Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía**”.

He leído (y/o escuchado) y entendido la información presentada en el documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas sobre el estudio y mi participación en él, y se me ha contestado clara y oportunamente. Sé que tengo el derecho a dejar el estudio en cualquier momento.

Acepto voluntariamente participar en este estudio mediante una entrevista individual audio- grabada (presencial, virtual o telefónica) y la entrega de documentos institucionales, administrativos y/o curriculares, asociados a la acreditación para su análisis durante el año 2021.

Nombre participante: _____

Firma participante: _____

Fecha _____

Investigadora responsable: Dra. María Beatriz Fernández Cofré

Este documento contempla tres páginas, que incluyen la información para los participantes y el formulario de consentimiento informado para la participación en una entrevista semi-estructurada individual de 60 minutos de manera presencial, virtual o telefónica, y la entrega de documentos institucionales, administrativos y/o curriculares. El documento se firmará en dos ejemplares idénticos, quedando una copia en poder del participante y otra en poder del investigador principal.

Contactos

Dra. María Beatriz Fernández Cofré. Investigadora responsable, email: mbeatriz.fernandez@uchile.cl, fono (56) 229782764. Dirección Periodista José Carrasco Tapia # 76, Santiago.

Adela Montero. Presidenta del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Chile. comitedeetica@uchile.cl, fonos: (56) 2 2978 7023 – (56) 2 2978 7026. Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, piso 3, oficina 6, Ñuñoa, Santiago, Chile

Anexo 5

Protocolo de entrevistas a representantes de programas de pedagogía acreditados entre 2016 y 2020

PAUTA ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía

Participantes: miembros de carreras de pedagogía que completaron el proceso de acreditación posterior al año 2016 que ocupan cargos de: 1) liderazgo en el funcionamiento de la carrera; 2) liderazgo en el proceso de acreditación; 3) liderazgo en las prácticas que realizan los estudiantes de pedagogía; 4) liderazgo político de la unidad académica.

Materiales necesarios: 2 copias consentimiento informado, ficha entrevistado/a y grabadora.

Instrucciones

Recordar al participante que se envió el consentimiento informado por email para su firma

1. Completar la ficha del entrevistado/a al final de la entrevista
2. RECUERDE siempre indagar en la definición de los conceptos que señala el entrevistado. No asumir que los conceptos son auto explicativos (ej. mejoramiento, cambios curriculares, resistencias, autorregulación, etc.). Solicite explicar el concepto y/o dar ejemplos.
3. Recuerde particularidades del caso relevantes para el protocolo cuando sea necesario: proceso de autoevaluación, informe de autoevaluación, visita de pares, uso de información y otros elementos a profundizar específicos.
4. Luego que el/la entrevistado/a señala estar de acuerdo con el consentimiento comenzar a grabar. Introducir la entrevista con la siguiente instrucción:

Muy buenas tardes. Le agradecemos por acceder a participar en esta entrevista a través de una videollamada, debido a este contexto. Mi nombre es

.....
y soy..... del proyecto CON20030, titulado “Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía”, financiado por Comisión Nacional de Acreditación (CNA) mediante la Sexta Convocatoria de Investigación 2020, patrocinado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y co-patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad de O'Higgins, y a cargo de María Beatriz Fernández como investigadora responsable. Durante los meses de enero y marzo 2021, realizamos encuestas a los jefes de carrera y equipos profesionales y/o académicos líderes de las carreras de pedagogía que realizaron y concluyeron procesos de acreditación obligatoria desde el año 2016.

Esta entrevista se centrará en su opinión acerca del impacto percibido de la acreditación obligatoria en los programas de pedagogía, a partir de la aprobación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), poniendo énfasis en los cambios organizacionales internos y en prácticas curriculares que se derivan de los nuevos requisitos de acreditación. Como usted sabe la acreditación consta de dos procesos relevantes: la autoevaluación y la visita de pares.

*Antes de esta videollamada, le hicimos llegar una copia del consentimiento informado en el que se explica que toda la información que usted nos aporte será confidencial. Recuerde que, si alguna pregunta lo hace sentir incómodo, usted puede rehusarse a contestar y puede terminar la entrevista en cualquier momento. Esta entrevista tomará 60 minutos aproximadamente y su **audio será grabado**. Por último, le pedimos que silencie su teléfono y que, en la medida de lo posible, evite usar cualquier aparato que lo pueda distraer de nuestra conversación. ¿Tiene alguna pregunta sobre el proceso de la entrevista? Le pedimos que por favor nos envíe una copia firmada por email. **(Mostrar documento de apoyo a la realización de entrevista compartiendo pantalla)**.*

Preguntas

I. Acreditación obligatoria

1. Para comenzar, considerando desde la aprobación y la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016 en adelante inclusive) ¿cuál es su opinión sobre la acreditación obligatoria de programas de pedagogía?

- Indague en: ¿En qué medida los objetivos o metas de la acreditación obligatoria son relevantes para la carrera de..... y el quehacer de sus formadores docentes?

-Indague en: ¿Cómo se relacionan los nuevos criterios de acreditación de la CNA con las prácticas y la propuesta formativa de la carrera de

.....?

2. ¿Cuáles cree que son las visiones de formación docente y de docencia promovidos por los objetivos o metas y criterios de acreditación de la CNA para las carreras de pedagogía?

- Indague en: ¿Cómo estas visiones son relevantes para la carrera de

.....?

II. Proceso de autoevaluación

Ahora nos focalizaremos en las etapa de autoevaluación y procesos de evaluación externa realizados durante la última acreditación obligatoria de la carrera Comenzaremos con el proceso de autoevaluación.

3. ¿Cómo se organizaron para desarrollar el proceso de autoevaluación de la..... carrera de?

- Indague en: ¿Quiénes estuvieron a cargo de completar el formulario?

- Indague en: ¿Quiénes lideraron la redacción del informe de autoevaluación? ¿Cuáles fueron los criterios para decidir quién/es lideraría/n el proceso de autoevaluación?

- Indague en: ¿Quiénes participaron en el proceso de autoevaluación?

- Indague en: ¿Cómo y con quiénes se difundió el informe de autoevaluación?

4. ¿Qué información fue relevante para la construcción del informe de autoevaluación? ¿Por qué?

- Indague en: ¿Cuál era la disponibilidad de esta información en la universidad? (acceso y actualización)
- Indague en: ¿Qué información fue necesario recoger para la construcción del informe?

5. ¿Cómo evalúa el apoyo que recibió la carrera de..... y sus miembros (formadores o profesionales de apoyo) para realizar el proceso de autoevaluación del programa?

- Indague en: disponibilidad de recursos humanos, financieros, tiempo, conectividad, infraestructura etc.
- Indague en: ¿Cuáles instituciones, estamentos, y/o proyectos (internos o externos) han apoyado este proceso? ¿Como? (Pedir ejemplos específicos).
- **Si el/la entrevistado/a señala que no tuvieron apoyo externo**, indague en: ¿Cuáles instituciones externas y/o estamentos de la universidad cree usted que deberían apoyar la realización de estos cambios? ¿Por qué? ¿De qué modo?

6. ¿Qué aspectos valora del proceso de autoevaluación que realizaron en la carrera de.....y cuáles debiesen ser mejorados? ¿Por qué?

III. Tipo de retroalimentación

Ahora preguntaremos sobre la visita de los pares evaluadores realizada en el último proceso de acreditación y el tipo de retroalimentación recibida.

7. ¿En qué medida están conformes con los comentarios o retroalimentación recibida sobre la carrera de..... durante el proceso de acreditación? (solicitar ejemplos)

- Indague en: ¿En qué medida están conformes con los comentarios o retroalimentación entregado por los pares evaluadores?
- Indague en: ¿En qué medida están conformes con la resolución de acreditación y los años de acreditación recibidos?
- Indague en: ¿En qué medida están conformes con la retroalimentación entregada por otra unidad de la universidad? (si es que existe)

8. Si usted fuera par evaluador ¿en qué aspectos pondría énfasis en la evaluación y entrega de comentarios a las carreras de pedagogía?

IV. Uso de la información y datos

Por último, nos centraremos en la gestión interna a partir del uso de la información y datos recogidos sobre la carrera de.....

9. ¿Cuáles eran los procesos de monitoreo y evaluación internos de la carrera..... de o la universidad llevados a cabo antes de la entrada en vigencia de la acreditación obligatoria?

- Indague en: monitoreo de acciones de gestión, avance curricular, desempeño docente y de estudiantes, si es que el entrevistado menciona alguno de ellos.

10. ¿Cuáles han sido los procesos de análisis y discusión de los resultados o retroalimentación recibida durante el proceso de acreditación?

- Indague en: ¿Quiénes han sido parte de estas instancias?
- Indague en: ¿Cuáles han sido las similitudes y diferencias entre estas instancias, generadas a partir de los procesos de acreditación, con formas anteriores de análisis de información en la carrera?
- Indague en: ¿En qué medida estaban preparados en su programa para realizar los procesos de análisis y discusión de resultados?

11. ¿Cuál ha sido el apoyo que ha tenido la carrera de..... y sus miembros (formadores o profesionales de apoyo) para usar la información de acreditación para tomar decisiones organizacionales o curriculares?

- Indague en: disponibilidad de recursos humanos, financieros, tiempo, conectividad, infraestructura etc.
- Indague en: ¿Cuáles instituciones externas y/o estamentos de la universidad han apoyado este proceso? ¿Como? (solicitar ejemplos específicos)
- **Si el/la entrevistado/a señala que no ha existido apoyo externo**, indague en: ¿Cuáles instituciones externas y/o estamentos de la universidad cree usted que deberían apoyar la realización de estos cambios? ¿Por qué? ¿De qué manera?

V. Impacto percibido en aspectos organizacionales

Ahora, indagaremos en la percepción del impacto del proceso de acreditación obligatoria. Comenzaremos con los cambios en aspectos organizacionales, luego los curriculares y finalmente los no esperados que percibe sobre la carrera de.....

12. ¿Cómo la acreditación obligatoria ha impactado en la organización interna de quienes participan de la carrera de ? (beneficios y desventajas).

- Indague en: ¿En qué medida se ha reorganizado internamente la carrera de..... en relación con la incorporación de personas, equipos de trabajo, roles y funciones, o tipos de coordinación?
- Indague en: ¿En qué medida se han reorganizado otras unidades de la universidad que prestan apoyo, coordinan o monitorean el funcionamiento de la carrera de.....? (ej.: decanato, vicerrectoría, etc.)
- Indague en: ¿Cómo se han decididos estos cambios y quién(es) ha(n) estado a cargo de estos cambios?
- **Si el/la entrevistado/a señala que no ha tenido efecto**, centrarse en: razones, creencias, situaciones contextuales relacionadas, tiempo, motivos. ¿Por qué no se han realizado cambios en esta área? (solicitar explicar).

VI. Impacto percibido en aspectos curriculares

13. ¿Cómo cree usted que la acreditación obligatoria ha afectado o contribuido a repensar o realizar cambios/decisiones curriculares en la carrera de? (beneficios y desventajas).

- Indague en: ¿Cuáles han sido las consecuencias en cambios de malla, perfil de egreso y/o plan de estudios?
- Indague en: ¿Cuáles han sido las consecuencias en cambios/decisiones pedagógicas (metodologías de enseñanza y evaluación)?
- Indague en. ¿Cuáles han sido las consecuencias en la organización de las experiencias prácticas de estudiantes de pedagogía y las relaciones con los centros de práctica?
- Indague en: ¿Cómo se han decidido estos cambios y quién(es) ha(n) estado a cargo de estos cambios?
- **Si el/la entrevistado/a señala que no ha tenido efecto**, centrarse en: razones, creencias, situaciones contextuales relacionadas, tiempo, motivos. ¿Por qué no se han realizado cambios en esta área? (solicitar explicar).

VII. Cambios no esperados

14. ¿Qué cambios, respuestas o consecuencias del proceso de acreditación les sorprendieron o no esperaban encontrar?

- Indague en: ¿Cómo ha sido la respuesta de los formadores docentes y otros miembros de su comunidad frente a los cambios generados como consecuencia del proceso de acreditación?
- Indague en: ¿Cómo cree que estos cambios han modificado o enriquecido la misión, visión y sello de la carrera de.....? (Solicitar ejemplos concretos)
- Indague en: ¿Cuál cree usted que ha sido el efecto o contribución de la acreditación obligatoria en temas relacionados con diversidad, inclusión o equidad?

VIII. Contexto nacional 2020-2021

En qué medida la emergencia sanitaria ha afectado cómo la carrera de se estaba organizando para el proceso de acreditación? (preguntar solo por el proceso en que la carrera estaba el 2020 -autoevaluación, proceso de pares, plan de mejoramiento- dependiendo de la carrera)

- Indague en: ¿Cómo han afectado al proceso de acreditación los cambios propuestos por la CNA ante el contexto de emergencia?

16. Para finalizar la entrevista, si dependiera de usted ¿en qué pondría atención y que cambiaría a nivel país para mejorar el proceso de acreditación obligatoria de programas de pedagogía?

Completar la ficha del entrevistado/a.

SOBRE LOS AUTORES

María Beatriz Fernández Cofré, investigadora principal, Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Doctor del Boston College. Actualmente se desempeña como académica e investigadora del Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. Su principal área de trabajo es la formación docente y las políticas educacionales.

Álvaro González Torres, co-investigador, Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como académico de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su principal área de trabajo es el mejoramiento educativo.

Iván Salinas Barrios, co-investigador, Químico de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como investigador asociado en Universidad Diego Portales. Cuenta con experiencia en formación docente, la didáctica de las ciencias y el aprendizaje escolar de las ciencias.

Victor Orellana Calderón, co-investigador, Sociólogo de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como director académico del Proyecto Escuela-Centro Experimental, Parque Académico Carén, en la misma casa de estudios Su principal área de trabajo es la sociología de la educación.

Alejandra Andrea Crocco Valdivia, co-investigadora, Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como docente adjunta de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de O'Higgins. Su especialización profesional se centra en la psicología educacional.

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 al año 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 (Nº 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 institucional y hábitos individual: 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