

ACREDITACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE MEJORA: DESAFÍOS Y TENSIONES DE JEFES DE CARRERA DE PEDAGOGÍA. EVIDENCIA DESDE CHILE

Improvement Plans accreditation and implementation: Challenges and Tensions of Education Department Heads. Evidence from Chile

Marta Quiroga Lobos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
marta.quiroga@pucv.cl

Quiroga Lobos, M. (2020). Acreditación e implementación de planes de mejora: desafíos y tensiones de jefes de carrera de pedagogía. Evidencia desde Chile. *RAES*, 12(21), pp. 21-41

Resumen

El objetivo de este estudio es indagar, desde la perspectiva de los Jefes de Carrera (JC), los desafíos y oportunidades para la implementación del Plan de Mejora (PM) post acreditación en carreras de Pedagogía, y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación de los futuros profesores. Para ello se utilizó una metodología descriptiva-exploratoria. Se realizaron 13 entrevistas reflexivas a JC de dos universidades regionales de Chile y 2 a Coordinadores Institucionales de Calidad (CIC), las que fueron analizadas utilizando la teoría fundamentada. Los resultados y conclusiones indican que la implementación de los PM es problemática para los JC en la medida en que plantea una dualidad entre gestión e investigación, que se traduce en una diferencia de estatus entre los docentes e inhibe la creación de una masa crítica de profesores que desarrollen un sentido epistemológico compartido sobre el rol de las herramientas de gestión y la investigación al servicio de la formación docente. Estas conclusiones aportan a la discusión sobre los efectos de las acreditaciones y el rol de los líderes intermedios en las instituciones universitarias.

Palabras Clave: Jefes de Carrera/ Acreditación/ Planes de Mejora/ Formación de profesores.

Abstract

The objective of this study is to inquire, from the perspective of the Department Heads (JCs, for its name in Spanish), about the challenges and opportunities for the implementation of the Improvement Plan (PM, for its name in Spanish) after accreditation of the Education programs, and how these processes contribute to improve teacher education. The study used a descriptive-exploratory methodology and conducted 13 reflective interviews to JCs of two regional universities in Chile and 2 Institutional Quality Coordinators (CIC, for its name in Spanish). The interviews were analyzed using the Grounded Theory. The results and conclusions indicate that the implementation of the PM is problematic for JCs as long as it proposes a duality between management and research, which translates into differences of status among faculty and inhibits the creation of a critical mass of teachers that develop a shared epistemological sense of the role of management tools and

research at the service of teacher education. These conclusions contribute to the discussion on the effects of accreditation and the role of middle leaders in university institutions.

Key words: Department Head/ Accreditation/ Improvement Plans/ Teacher Education.

1. Introducción

La formación inicial de profesores está regulada inicialmente por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 del año 1990, que establece que únicamente las universidades pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos, por lo tanto la formación inicial de profesores en Chile solo es realizada por universidades, las únicas facultadas por ley para entregar el título profesional y el grado de licenciado. La duración de esta formación varía entre 9 y 10 semestres y el título está asociado a un área de conocimiento, por ejemplo, Profesor de Matemáticas.

La promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) junto a la Ley de Educación Superior (Ley 21.091, 2018) establecen nuevas exigencias para las carreras de Pedagogía, además de la obligatoriedad de la acreditación. Estas nuevas legislaciones son más exigentes para las Instituciones de Educación Superior (IES) e incorporan herramientas del mundo de las empresas a las universidades, específicamente el diseño e implementación de Planes de Mejora (PM), que es un área poco estudiada, por lo que el objetivo de este estudio es indagar desde la perspectiva de los Jefes de Carrera (JC), los desafíos y oportunidades para la implementación del PM post acreditación en carreras de Pedagogía, y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación de los futuros profesores.

2. Aspectos generales y algunos resultados: Acreditación institucional

Hasta 1981, las universidades estatales tenían sedes en diversas regiones del país. El régimen Militar, a través del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del 3 de enero de 1981, autonomizó las sedes regionales de estas universidades, creándose universidades estatales regionales. El mismo decreto permitió la creación de nuevas universidades privadas, lo que significó un incremento del número de estas, por ejemplo, entre los años 1988 y 1993 se crearon 39 universidades privadas, llegando a un total de 70 instituciones sumadas las estatales y privadas, situación que se mantiene hasta el año 1995 y luego comienza paulatinamente a disminuir hacia el año 1999, llegando a un total de 65 universidades en funcionamiento (Bernasconi y Rojas, 2003). El crecimiento del número de universidades significó la implementación de políticas de privatización exógena (Ball y Youdell, 2008).

El rápido crecimiento del número de universidades privadas y de estudiantes matriculados, en el caso chileno, erosionó la confianza social sobre la educación universitaria (Geoffroy, 2014), particularmente en un país que contaba con escasa regulación para asegurar la calidad de los programas formativos. La respuesta a esta pérdida de confianza fue el establecimiento de procesos de rendición de cuentas externas, que implica llevar herramientas de gestión propias del mundo de las empresas al sistema de educación superior, lo que para Ball y Youdell (2008) es una privatización endógena. En consecuencia, en 24 años la educación superior vivió privatizaciones exógenas (creación de nuevas universidades) y endógenas (prácticas de gestión y funcionamiento).

El año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que define a la acreditación como

la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos definidos por las carreras e instituciones –y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano– objetivados en los criterios de evaluación externos. La calidad, así entendida, consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras o entidades terciarias, a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional. (CNA, 2007, p. 64)

Para Zapata (2004), "la acreditación ha surgido como una alternativa de control moderna, flexible, acorde a las características de nuestras instituciones y de rango o clase internacional" (p. 143), desempeñando un papel de garantía de calidad (Enders y File, 2010) porque el "Estado está interesado en regular el 'comportamiento' de las instituciones de enseñanza superior, porque estas afectan a las oportunidades de vida de los ciudadanos de manera significativa" (Ferlie, Musselin y Andresani, 2009, p. 2).

Las investigaciones realizadas sobre los procesos de acreditación demuestran que sus efectos son más bien macro que micro. El estudio de Stensaker (2008) evidenció efectos en la distribución y ejercicio del poder al interior de las instituciones, en la gestión organizacional y su profesionalización, en la imagen externa de la institución y en el incremento del uso de la información para la toma de decisiones. La ausencia de estudios en el nivel micro (Zapata y Tejeda, 2009) impide conocer el impacto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o, como expone el estudio de Canales, De los Ríos y Letelier (2008), que la acreditación ha generado nuevas formas de interacción entre docentes universitarios y estudiantes, aunque no siempre estas son bien comprendidas por todos los actores.

2.1. Carreras de Pedagogía: Acreditación y legislación

Desde el año 2002 se produjo un aumento explosivo del número de estudiantes de Pedagogía (Ávalos, 2014), registrándose entre los años 2000 al 2008 un aumento del 812,6% en las carreras de Educación Básica y de 940,7% en las carreras de Educación Media en universidades privadas, esto comparado con aumentos de 174,4% y 74,7%, respectivamente, en las universidades tradicionales (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). El año 2003 se inició el proceso de acreditación voluntario, haciéndose obligatorio el año 2005, lo que frenó la expansión de la oferta de matrículas. Estas reglamentaciones no han estado exentas de críticas, ya que son percibidas como una intromisión en la autonomía universitaria y en su capacidad de innovar (Ell y Grudnoff, 2013).

La formación de profesores se encuentra regulada por diferentes apartados jurídicos; en el contexto de este trabajo es importante analizar brevemente dos: la Ley 20.903 (2016), que define las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes, y la Ley 21.091 (2018), que especifica las características del proceso de acreditación, en conjunto con los estándares de la formación inicial docente.

La Ley 20.903 crea el sistema de desarrollo profesional docente, que en el Artículo 10 "establece que la formación inicial de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de Pedagogía también cuenten con acreditación", lo que implica que los programas o universidades no acreditadas, no pueden dictarlas. Se especifica que la acreditación estará a cargo de la CNA y no de agencias acreditadoras (Artículo 27). Se establecen cuatro orientaciones y criterios: i) Coherencia entre el proceso formativo, el perfil de egreso y los estándares pedagógicos y disciplinares, ii) contar con convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas, iii) cuerpo académico idóneo, infraestructura y equipamiento, y iv) programas orientados a la mejora de resultados, en base a la información que entreguen las evaluaciones diagnósticas establecidas en el literal a) del Artículo 27.

La Ley 21.019 norma el proceso de acreditación y establece que se inicia con la autoevaluación orientada por las dimensiones, criterios y estándares de formación docente. En términos generales, el proceso de acreditación está compuesto por tres grandes fases: autoevaluación (incluida la elaboración del PM), visita de pares evaluadores y entrega del fallo de la CNA indicando los años de acreditación y sus razones, el que puede ser apelado. La Tabla 1 muestra las dimensiones y criterios de acreditación.

Tabla 1
Dimensiones y criterios de acreditación

Dimensiones	Criterios
I. Propósitos e institucionalidad de la carrera o programa	1. Propósitos
	2. Integridad
	3. Egreso
	4. Plan de estudios
	5. Vinculación con el medio
II. Condiciones de operación	6. Organización y administración
	7. Personal docente
	8. Infraestructura y recursos de enseñanza y aprendizaje
III. Resultados y capacidad de autorregulación	9. Participación
	10. Efectividad y resultados del proceso formativo
	11. Autorregulación y mejoramiento continuo

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2019).

Los estándares para la formación de profesores son los "conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora debe saber en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, así como las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente" (Ministerio de Educación, 2012, p. 4). Estos se encuentran divididos en pedagógicos y disciplinares. Los primeros corresponden a diez características asociadas a habilidades y conocimientos necesarios para implementar procesos de enseñanza y aprendizaje, y los segundos se encuentran definidos en función de los contenidos y didáctica asociada a lo que enseñará el docente.

Tal como se explicó más arriba, el proceso de acreditación se inicia con la autoevaluación, que es el "proceso de evaluación mediante el cual una unidad, programa o institución, reúne y analiza información sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados y a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados" (CNA, 2008, p. 15). Este concluye con la elaboración de un PM que se materializa en un conjunto de acciones para superar las debilidades detectadas en el proceso de autoevaluación, el que

debe considerar las principales debilidades identificadas en el proceso y debe tener como horizonte, al menos la fecha de titulación de los estudiantes de la cohorte en autoevaluación. De igual modo, deben ser susceptible de verificación posterior, contando con metas, objetivos, indicadores, responsables y recursos; además, debe ser adecuado a la realidad de la unidad, demostrando que es consistente con sus propósitos y con el plan de desarrollo de la unidad y de la institución. (CNA, 2007, p. 23)

El manual de autoevaluación de Kells (1997) plantea que la autoevaluación es beneficiosa porque permite una participación significativa de los miembros de la organización, generando mayor compromiso, apertura institucional para los procesos de cambio y mejores patrones de comunicación. El estudio de Dooner, Armanet, Busco, D'Alencon y Salomone (2016) sistematiza la experiencia de autoevaluación y PM de la Universidad de Chile en los procesos de autoevaluación y concluye que estos estimulan la reflexión colectiva y su articulación con los planes de mejoramiento institucionales, los que están asociados

por los actores a una gran carga de trabajo, la que se suma al trabajo propio de cada uno de quienes participan. Frecuentemente fue calificada como un proceso difícil, y en algunos casos como una labor que no era percibida como natural ni voluntaria. (p. 71)

También concluye que el proceso de acreditación ocurre con independencia de las autoridades políticas universitarias de turno, pero que la implementación del PM requiere de compromiso y voluntad política, que se manifiesta, por ejemplo, en la firma del decano de la facultad respectiva:

Solo de esta manera es posible asegurar los recursos, así como las instancias de toma de decisiones, para que las medidas propuestas puedan ser cumplidas. De este modo, la voluntad política también se institucionaliza, volcándose en un documento escrito que tiene la facultad de obligar. (Dooner et al., 2016, p. 78)

Finalmente, los estudios revisados abordan la complejidad de elaborar el PM, entregando algunas evidencias de la complejidad de su implementación por los JC, de allí la importancia de este estudio.

2.2. Jefes de carrera

La implementación del PM se encuentra a cargo de los JC. Sobre esta figura de liderazgo intermedio existe escasa investigación; pueden ser asimilados a profesionales de la educación superior llamados *Higher Education Professionals* (HEPROs, por su sigla en inglés) y surgen a partir de la complejización de las IES para dar respuesta a las nuevas necesidades. Son profesionales altamente calificados, comprometidos con la labor docente, y cumplen funciones de gestión en la carrera. Según Whitchurch (2006, 2008), su rol profesional se ubica en un “tercer espacio” que oscila entre lo académico y lo administrativo. Green y Little (2016) los denominan “profesionales híbridos” (entre lo profesional y lo académico). No cuentan con formación específica (Schneijderberg y Merkator, 2013) y sus conocimientos se apoyan en la experiencia, grado de conocimiento del funcionamiento administrativo institucional y procesos de autoformación. Según manifiestan Sánchez, Altopiedi y Toussaint (2016), no se han desarrollado programas específicos de gestión en educación superior porque esta actividad no es percibida como un área de desarrollo profesional a tiempo completo, sino subsidiaria a la docencia y/o investigación (Green y Little, 2016).

2. Diseño de investigación

Según Ell y Grudnoff (2013), las instituciones que forman profesores pueden ser consideradas el origen y solución del problema de la calidad de los aprendizajes en el sistema escolar. Asegurar que las IES formen a profesores con las habilidades y conocimientos necesarios para propiciar aprendizajes profundos en sus estudiantes, es uno de los propósitos del sistema de acreditación. Del buen desempeño de los docentes dependen las oportunidades de aprendizaje de las futuras generaciones. Por ello, es importante indagar desde la perspectiva de los JC los desafíos y oportunidades para la implementación del PM post acreditación en carreras de Pedagogía y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación que entregan. Este es un aspecto poco investigado, por lo que las preguntas que guían este estudio son:

¿Cuál es el rol y desafíos que enfrentan los JC durante la implementación de los PM?

¿Cuáles son los principales impactos en la formación docente que ha provocado la implementación de los PM?

Se llevó a cabo un estudio cualitativo descriptivo-exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), de casos múltiples (Stake, 1998) en dos IES. El estudio se realizó con la participación de dos IES que, para efectos de este estudio, son identificadas con las letras A y B. A cada institución se envió una carta de invitación a todos los JC en la que se explicaban los objetivos del estudio, indicando que los datos se trabajarían confidencialmente, resguardando sus identidades. De la Institución A aceptaron participar 6 carreras y de la B, 7, junto a los coordinadores de calidad de ambas instituciones. Los participantes se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2
Participantes

Institución A	Institución B
1 coordinador institucional de calidad	1 coordinador institucional de calidad
6 jefes de carrera	7 jefes de carrera

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron 15 entrevistas reflexivas (Denzin, 2001), 13 a JC de Pedagogía y una a cada coordinador institucionales de calidad de cada IES. Estas se efectuaron en las dependencias de ambas instituciones y fueron transcritas. Se llevó a cabo el análisis utilizando la teoría fundamentada (Hernández Carrera, 2014) para luego proceder a una triangulación de interesados (Stake, 1998) en la que participaron 10 de los entrevistados.

2.1 Participantes

Se entrevistaron a JC de Pedagogía de dos instituciones universitarias regionales. Para efectos de este estudio y resguardo de la confidencialidad de los participantes, las IES han sido designadas con las letras A y B. En ambas hay un departamento de aseguramiento de la calidad que depende directamente del rector. Los directores de las unidades académicas y los JC de la institución A son nombrados por el rector; en el caso de la institución B, los directores son electos por sus pares y los JC son nombrados por los directores, formando parte de su equipo de confianza. En ambos casos, el JC es el encargado de los procesos de acreditación e implementación del PM.

En ambas instituciones la carrera del docente universitario se encuentra organizada en niveles jerárquicos, desde el más bajo (por ejemplo, instructor) hasta el más alto (por ejemplo, titular). Para ascender en la jerarquía académica, cada institución tiene un proceso, el que coincide en valorar los siguientes aspectos: n° de publicaciones y su indexación y adjudicación de proyectos de investigación. En todos los casos entrevistados, los JC se encuentran en el nivel más bajo de las jerarquías académicas o fuera de ellas, lo que tendrá importantes implicancias en la implementación del PM.

El 100% de los JC tiene una formación de pregrado igual a la carrera que conduce. El 90% tiene el grado académico de magíster y el 10% de doctor. La experiencia en el cargo va desde 1 hasta 15 años, siendo el promedio 7 años de experiencia. En el 80% de los casos el ejercicio del cargo ha sido alternado, solo en un caso lo ha desempeñado durante 15 años continuos. El 100% se encuentra contratado a jornada completa y ejerce labores de docencia y de gestión. La llegada al cargo está asociada a los procesos de acreditación, es decir, han reemplazado a JC que logran pocos años de acreditación o llegan a implementar el PM, con el compromiso de mejorar el próximo proceso de acreditación.

Sus actividades están asociadas a gestión académica, es decir, organizan las asignaciones de cursos y mantienen contacto directo con los alumnos sobre procesos de inscripción de cursos y otras demandas académicas y psicoemocionales. Todos ellos conocen el modelo de funcionamiento de la universidad y les ha correspondido trabajar con los centros de estudiantes de sus carreras en momentos de paralización de actividades.

En el estudio participaron 13 carreras. De ambas instituciones participaron las carreras de Matemáticas, Educación Básica, Inglés y Filosofía. Las otras cinco carreras son Educación Física, Historia, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación y Educación Musical. El promedio de años de acreditación es de 4,8, considerando que el mínimo es 2 y el máximo 7.

3. Resultados y discusión

La gobernanza interna y externa de las IES está influenciada por lo que Rhodes (1996) denominó la “nueva gestión pública”, la que básicamente significa llevar herramientas de gestión empresarial al sector público. Estas se han traducido en políticas de aseguramiento de la calidad en el caso de la enseñanza superior, que son un conjunto de políticas, procedimientos, sistemas y prácticas internas o externas a la organización destinados a lograr, mantener y mejorar la calidad (Campbell y Carayannis, 2012). En este marco, y producto de los procesos de acreditación, las carreras de Pedagogía estudiadas deben implementar un PM.

Los JC consideran que los procesos de acreditación han sido importantes, especialmente los que han culminado con ajustes curriculares y “mejoras en la dotación docente, infraestructura y desarrollo de sistemas de monitoreo e información” (Dooner et al., 2016, p. 37). Este mismo estudio concluye que, en general, las autoridades de casi todas las instituciones reconocen una gran influencia de la acreditación en las iniciativas tomadas al interior de las carreras, ya que les ha permitido conocer sus debilidades y consolidar espacios de diálogo. En contraposición, la implementación de PM la consideran como un trabajo lento, que requiere de recursos adicionales, siendo la participación de los docentes una de las dificultades más importantes.

Para facilitar la comprensión del lector, a continuación se presentan los resultados y su discusión agrupados en categorías.

a) *Resultado-Monitoreo*. Los PM en ambas instituciones se estructuran en forma similar. Es un documento que especifica la debilidad expresada en el acuerdo de acreditación, la meta propuesta, las actividades que se realizarán, los responsables, plazos y recursos financieros, si corresponde.

Las políticas de monitoreo institucionales dependen de los resultados de las carreras en la acreditación. Si es inferior o igual a tres años, el monitoreo de nivel central es mayor, y si logran mejores resultados el monitoreo es menor, como se evidencia en la siguiente cita: *“Nosotros retrocedimos, antes teníamos cinco años y ahora nos dieron tres, por lo que la unidad de calidad está más pendiente que de los proyectos y las evidencias”* (JC2, IES A).

La diversidad de años de acreditación entre las carreras y la creciente importancia del resultado han gatillado soluciones diferentes en cada institución. La IES A compró un sistema informático, que permite el diseño y seguimiento del plan estratégico de la universidad y de los PM de las carreras de Pedagogía: *“El software requiere que cada JC elaborara los procesos asociados a las líneas estratégicas y al PM, y como somos varias pedagogías, nos tuvimos que poner de acuerdo, lo que ha sido complejo y ocupa mucho tiempo”* (JC3, IES B). La IES B realizó una reorganización completa de la unidad de aseguramiento, creando un equipo de apoyo para las carreras de Pedagogía que inician el proceso de autoevaluación: *“Estábamos acostumbrados a trabajar más independientes, ahora los consultores apoyan poco, solo piden cosas”* (JC4, IES B).

Las modalidades de apoyo reportadas nacen del nivel central, están orientadas tanto a los resultados del proceso de implementación del PM (IES A), como al proceso de autoevaluación (IES B). Ambos dispositivos, tal como lo plantea Quinn (1980), vuelven demasiado burocrática y rígida la implementación del PM, dejando de ser las necesidades identificadas por los académicos el punto de partida del proceso de mejoramiento, factor considerado por Morrill (2007) como clave para la planificación estratégica en educación superior.

b) *Doble demanda de mejora*. En ambas instituciones las carreras elaboran un PM y un plan estratégico de la unidad académica, el primero orientado a superar las debilidades identificadas en la resolución de acreditación de la CNA y el segundo con el propósito de fortalecer la visión y misión de la unidad académica y de la IES. Ambos se desarrollan en paralelo y los JC expresan una clara distinción entre ellos: *“El PM solo es para la CNA, para mejorar los años de acreditación y estar unos años tranquilos, en cambio el institucional nos da identidad regional y como carrera”* (JC4, IES B). Responder a dos desafíos de mejora es algo muy exigente para los JC, especialmente por el tiempo que disponen para implementar las actividades y juntar las evidencias, por lo que estas prácticas de gestión, provenientes del mundo empresarial, chocan con una cultura más tradicional del rol de los académicos, asociada a docencia y a la creación de conocimiento (Clarke, Knights y Jarvis, 2012). Desde esta perspectiva, el proceso de acreditación y la posterior implementación de un PM son

vistas como tareas obligatorias que no logran vincularse con las concepciones epistémicas de calidad formativa de los docentes, dificultando la consolidación de una cultura de aseguramiento de la calidad (CNA, 2018).

También es importante considerar que los PM se elaboran finalizado el proceso de autoevaluación y que forman parte del documento que se entrega a los pares evaluadores, por lo que *"están maquillados para que la debilidad no sea percibida como una debilidad tan profunda y no afecte a los años de acreditación, por lo que después el PM es aterrizado"* (CC A, IES A), es decir, los PM posteriormente son ajustados. Su implementación requiere de apoyo financiero y político: *"Para nosotros el decano es muy importante ya que tiene llegada directa con el nivel central y nos puede asegurar los recursos financieros que necesitamos"* (JC1, IES A).

c) *Gestión versus investigación*. Las carreras estudiadas cuentan con una planta docente de jornada completa reducida y la mayor parte con jerarquía académica. A estos docentes les resulta poco atractivo participar de la implementación de las actividades del PM, por lo que estas recaen en un reducido número de docentes, con bajo o sin nivel jerárquico. Ello, según los JC, genera tensiones al interior de las carreras, ya que las actividades asociadas al PM son catalogadas como de gestión, por lo tanto carecen de mérito académico: *"Los profesores que tienen publicaciones e investigaciones suelen no asumir las tareas del PM"* (JC5, IES A). Esto genera un clima dispar, con altas exigencias de gestión para un grupo pequeño de docentes, que siente que sus actividades versus las de investigación son subestimadas.

Las tareas de gestión, más propias del mundo de la empresa, entran en tensión con la identidad de los académicos; según el estudio de Fardella, Sisto y Jiménez (2015), "los académicos tienden a poner la investigación y la docencia por encima de otras tareas académicas, pues es a través de estas prácticas que los hablantes señalan poder realizar un cambio en la sociedad" (p. 1631), lo que en palabras de Clarke et al. (2012) es el "orgullo académico" que une reputación académica (publicaciones originales y relevantes) y una docencia universitaria capaz de transformar al otro y a la sociedad. También se debe considerar que los académicos están sujetos a políticas de rendición de cuentas y cuantificación de su trabajo, productividad investigativa, efectividad docente, adjudicación de fondos de financiamiento concursables, entre otros (Blanch-Ribas y Steche, 2009; Ibarra, 2002), que condicionan las remuneraciones. Por lo tanto, participar en tareas de gestión, puede implicar pérdida de competitividad.

d) *Docencia*. En ambas instituciones estudiadas se ha implementado durante los últimos 10 años políticas de aseguramiento de la docencia, a través de la aplicación de cuestionarios de evaluación de la docencia, cuyos resultados se incluyen en los informes de autoevaluación y constituyen en ambos casos grandes desafíos de gestión, especialmente para los docentes con altos indicadores de publicación e investigación que tienen bajas valoraciones con los estudiantes, como se refleja en la siguiente cita: *"Nosotras acá [refiriéndose a la carrera de Matemáticas] tenemos algunos profesores con muchos proyectos de investigación y publicaciones, pero en docencia su evaluación es muy deficiente, pero no muestran preocupación, porque sabe que son muy valiosos para la universidad, por sus indicadores"* (JC5, IES A). Como se evidencia, la tarea de docencia es percibida como secundaria, lo que coincide con los resultados del estudio de Dooner et al. (2016) que expresa que "de algún modo, la función de investigación parece gozar de más estatus que la función docente" (p. 119) y que un desafío pendiente "reside en la posibilidad de desarrollar una evaluación docente que permita una toma de decisiones que ayude al mejoramiento continuo" (p. 49).

e) *Concepto de mejora*. Los JC plantean que algunos de los criterios de acreditación no están asociados a la calidad de la formación, por ejemplo: *"Una debilidad que tenemos es que los alumnos no conocen el proyecto educativo, por lo tanto en el PM realizamos actividades para que lo conozcan. Ahora los alumnos lo conocen, pero no sé si eso los hace mejores profesionales. Por ejemplo, yo me considero una buena profesional, pero cuando estudié no conocí el proyecto formativo de mi casa de estudio y no creo que eso afecte mi desempeño"* (JC2, IES A). Lo mismo sucede con los criterios asociados a las publicaciones, por ejemplo: *"Aquí hay varios profesores titulares con importantes proyectos de investigación, pero no están vinculados a formación de profesores. Nos sirve solo para la acreditación, pero no para mejorar la formación de profesores"* (JC7, IES A). Estos dos ejemplos ilustran que algunos de los criterios de evaluación de la CNA no son percibidos por los JC como dimensiones de calidad.

Las tareas esenciales de los docentes universitarios son la docencia y la creación de nuevos conocimientos. En este caso, el nuevo conocimiento no está necesariamente vinculado a la formación de profesores, lo que resulta preocupante, ya que evidenciaría una brecha entre la generación de nuevos conocimientos y las necesidades de formación profesional de los futuros profesores para una inserción laboral de excelencia, especialmente en momentos en que la formación de profesores se encuentra cuestionada. Quizás la generación de nuevos conocimientos requiere de una relación más directa entre el mundo universitario y el escolar que, utilizando la teoría Gibbons et al. (1994) en el Modo 3, que busca e inventa (reinventa) nuevas formas de combinar en un formato creativo y sostenible las diferentes producciones de conocimientos del Modo 1 y el Modo 2 (Carayannis y Campbell, 2006, 2009, 2010), donde el Modo 1 representa un conocimiento universitario más tradicional producido en un entorno disciplinario y haciendo hincapié en la investigación básica, mientras que el Modo 2 se centra en un conocimiento producido en el contexto de la aplicación que está orientado a la solución de problemas.

f) Paralizaciones. Desde el año 2006 las universidades chilenas han sido protagonistas de un conjunto de demandas sociales que, entre sus consecuencias al interior de las carreras de Pedagogía, y en lo relativo a nuestro estudio, ponen en jaque la gobernanza y por lo tanto la implementación del PM, como se muestra en el siguiente ejemplo: *"Hay un criterio de vinculación con el medio, para el que planificamos todos los años un encuentro con los exalumnos y mentores. En los últimos tres años no hemos podido implementarlo porque la universidad ha estado cerrada o tomada por los estudiantes"* (JC1, IES B). Según el estudio de Villalobos-Dintrans y Ortiz-Inostroza (2019) el número de participantes y la cantidad de protestas nacionales han aumentado, con una heterogeneización y superposición de demandas, tal como se refleja en la siguiente cita: *"A veces los petitorios llegan después de dos semanas de paralización y son cosas de política nacional y algunos puntos pequeños de la carrera, que aunque estos se solucionen, la paralización se alarga mucho esperando cambios a nivel país"* (JC1, IES B). Este es un tema crítico para los JC, ya que finalmente son los encargados de conducir la solución a nivel microorganizacional, como por ejemplo ajustes de calendarios de clases y evaluaciones, las que tienen implicancias a nivel meso, por ejemplo, cumplir con las actividades del PM, y a nivel macro, como cautelar el desarrollo de todas las competencias del perfil de egreso. Por ello, los JC ocupan un rol de liderazgo intermedio entre el nivel central y los docentes, y cotidianamente transitan entre labores de docencia, gestión y en menor proporción en la investigación.

6. Conclusiones

Las IES son organizaciones complejas y actualmente se encuentran haciendo frente a una serie de desafíos. En este sentido, las carreras de Pedagogía enfrentan un escenario de altas exigencias y expectativas asociadas al bienestar económico de las personas y de la sociedad.

Como se expresó, los procesos de acreditación son valorados por los JC, ya que han permitido generar diferentes mejoras. No obstante, la instalación de PM como estrategia de mejoramiento continuo de la formación inicial docente requiere de madurar en las organizaciones estudiadas, desde diferentes perspectivas.

Se hace necesario desarrollar una masa crítica de docentes que epistemológicamente compartan una forma de generar conocimiento, para el mejoramiento de la formación de profesores. Si bien el proceso de autoevaluación y acreditación logra convocar a los docentes de la unidad académica a reflexionar conjuntamente, la implementación del PM es vista como una tarea de gestión desvinculada del quehacer académico, especialmente del investigativo. La diferenciación entre docentes dedicados a gestión y los investigadores genera no solo diferencias de estatus entre los docentes, sino que inhibe el proceso de mejora continua, ya que no permite utilizar las herramientas de gestión para potenciar procesos de investigación que puedan ser utilizados como insumos en la mejora de los procesos de formación inicial docente.

El fortalecimiento de las condiciones para la creación de una masa crítica como la descrita no solo es responsabilidad de los JC, quienes por su naturaleza híbrida y posición institucional necesitan de un conjunto de apoyos tanto político-financieros como epistemológicos: las IES, en su misión y visión, debieran considerar

que la creación de conocimientos está unida a los procesos de autorregulación y aseguramiento de la calidad, y que por lo tanto las tareas de investigar y gestionar son igualmente relevantes y con un mismo estatus.

Finalmente, las funciones de monitoreo apoyadas en recursos tecnológicos son muy importantes, pero estas no solo deben estar orientadas al control, al incremento de años de acreditación, sino que a la instalación de una cultura de automonitoreo de excelencia formativa basada en la investigación.

Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. Santiago: IESALC-UNESCO.

Blanch-Ribas, J. y Stecher, A. (2009). La empresarización de servicios públicos y sus efectos colaterales: Implicaciones psicosociales de la colonización de universidades y hospitales por la cultura del nuevo capitalismo. En T. Wittke y P. Melogno (comps.), *Psicología y organización del trabajo: Producción de subjetividad en la organización del trabajo* (pp. 191-209). Montevideo: Psicolibros.

Campbell, D. F. y Carayannis, E. G. (2012). *Epistemic governance in higher education: quality enhancement of universities for development*. New York: Springer Science & Business Media.

Canales, A., De Los Ríos, D. y Letelier, M. (2008). *Comprendiendo la Implementación de Innovaciones Educativas Derivadas de Programas MECESUP y CNAP para Ciencia y Tecnología*. Santiago de Chile: CICES-Universidad de Santiago de Chile.

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2006). Mode 3: meaning and implications from a knowledge systems perspective. En E. G. Carayannis y D. F. J. Campbell (eds.), *Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters. A comparative systems approach across the United States, Europe and Asia* (pp. 1-25). United States: Greenwood Publishing Group.

—. (2009). Mode 3 and quadruple helix: toward a 21st Century fractal innovation ecosystem. *International journal of technology management*, 46(3-4), 201-234.

—. (2010). Triple Helix, quadruple helix and quintuple helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD)*, 1(1): 41-69.

Clarke, C., Knights, D. y Jarvis, C. (2012). Labour of Love? Academics in Business Schools. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1), 5-15.

Cox, C., Meckes, L. y 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*, 46(47), 205-245.

Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., D'alencon, A., y Salomone, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 216.

Denzin, N. (2001). La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.

Ell, F. y Grudnoff, L. (2013). The politics of responsibility: Teacher education and 'persistent underachievement'. *Educational Forum*, 77(1), 73-86. doi:10.1080/00131725.2013.739023

- Enders, J. y File, J. (eds.). (2010). *Governance reform. Progress in higher education reform across Europe*. Brussels: European Commission.
- Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5), 1625-1636.
- Ferlie, E., Musselin, C. y Andresani, G. (2009). The governance of higher education systems: a public management perspective. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. FERLIE (eds.), *University governance* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Green, D. A. y Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista de la Educación Superior*, 31(122), 147-154.
- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ley N° 18.962. (1990). *Ley orgánica constitucional de enseñanza*. Santiago: Diario Oficial
- Ley N° 20.903. (2016). *Que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Diario Oficial.
- Ley N° 21.091. (2018). *Sobre Educación Superior*. Santiago: Diario Oficial.
- Morrill, R. L. (2007). *Strategic leadership: Integrating strategy and leadership in colleges and universities*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- Quinn, J. B. (1980). *Strategies for change: Logical incrementalism*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political studies*, 44(4), 652-667.
- Sánchez, M., Altopiedi, M. y Toussaint, M. (2016). Formación de gestores académicos en la universidad española. Análisis de una propuesta. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 55-73.
- Schneijderberg, C. y Merkator, N. (2013). The New Higher Education Professionals. En B. Kehm y U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 53-92). Dordrecht: Springer.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stensaker, B. R. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Villalobos-Dintrans, C. y Ortiz-Inostroza, C. (2019). Continuidades y rupturas de la protesta universitaria en el Chile de la posdictadura (1990-2014). *Revista Temas Sociológicos*, 24, 89-120.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.
- . (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*, 21(2), 141-154.

Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 31, 191-209.

Fuentes electrónicas

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International. Recuperado de: http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf

Comisión Nacional De Acreditación. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación Comité Técnico de Educación (2007-2009)*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>

—. (2008). *Manual para el desarrollo de Procesos de Autoevaluación*. Recuperado de: https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Pregrado/AllItems/Manual_Autoevaluacion.pdf

—. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. Recuperado de: https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf

—. (2019). *Criterios y Estándares para carreras de Pedagogía en Chile*. Recuperado de: <https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Propuesta-Criterios-y-Estandares-Pedagogaia-FINAL.pdf>

Ministerio De Educación. (1981). Decreto con fuerza de ley N° 2. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3394>

—. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

Fecha de presentación: 27/7/2020

Fecha de aprobación: 18/11/2020