



EVIDENCIA EDUCATIVA

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa

NÚMERO

1

MAYO 2024



**Instituto Interuniversitario de
Investigación Educativa (IESED-Chile):**

Es una organización interinstitucional conformada por 14 universidades estatales, además del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), corporación privada de vocación pública con más de cincuenta años de trayectoria.

El propósito central del IESED-Chile es la colaboración activa y la integración de capacidades instaladas de las universidades estatales para el desarrollo de la investigación y formación avanzada en Educación. El Instituto cuenta con más de 200 investigadores/as de las instituciones miembros e investigadores/as invitados/as y visitantes de otras universidades estatales y privadas nacionales y extranjeras.

Editor general:

Claudio Rivera

Comité editor:

Luis Améstica, Héctor Arancibia, Sergio Galdames, Julio Labraña, Nelly Lagos, Daniel López, Claudio Rivera y Elizabeth Troncoso.

Asistente editorial:

Cristian Zahn

Diseño y diagramación:

Paola Bravo

Documentación:

Ana María Saldivia

Contactos:

evidencia.educativa@iesed.cl
crivera@ulagos.cl

Oficinas:

República 517, Santiago, Chile

Contenido

PÁG. 3

Presentación

PÁG. 5

¿Cómo mejorar el “enganche” de los estudiantes con sus escuelas?: Del monitoreo a la promoción del compromiso estudiantil

Mahia Saracosti y Ximena de Toro

PÁG. 9

Interacción pedagógica: aportes a la investigación aplicada

Marco Antonio Villalta-Paucar

PÁG. 13

Educación emocional en educación sanitaria, una tarea pendiente y necesaria...desde primaria

Rodrigo Ardiles-Irarrázabal

PÁG. 17

Dirección, planificación y acreditación: procesos claves en educación superior

Patricia Huerta-Riveros y
Carolina Leyton-Pavez

PÁG. 21

La gestión institucional en el aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas

María Jacqueline Rojas

Presentación

El conocimiento riguroso es un factor decisivo para mejorar la calidad, pertinencia, inclusividad y la gestión de los sistemas e instituciones educativas. Desafortunadamente, el conocimiento en el campo educacional circula principalmente entre especialistas, académicos/as e investigadores/as, a través de revistas académicas y encuentros especializados, lo que dificulta su disponibilidad en amplios círculos relevantes del quehacer educativo.

En este contexto, el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), que agrupa a más de una decena de universidades públicas en Chile, se complace en lanzar el primer número de la Revista *Evidencia Educativa*. Esta revista, la primera en su tipo en el país, tiene como propósito compartir el conocimiento generado en investigaciones educativas publicadas formalmente hacia audiencias amplias –autoridades gubernamentales, autoridades regionales y sectoriales, equipos técnicos en materias educacionales, parlamentarios, y directivos/as universitarios y de establecimientos educacionales, docentes, estudiantes de pregrado y postgrado– para incidir en el uso del conocimiento para el mejoramiento educativo.

Dada sus características, los lectores de *Evidencia Educativa* encontrarán en sus páginas temas de alto interés en un formato ágil y con una extensión que permita realizar una lectura informada de un tema escrito por investigadores e investigadoras, quienes también sugerirán fuentes complementarias para profundizar en el problema tratado.

Evidencia Educativa será un espacio abierto para el debate de temas centrales de la educación, donde circularán revisiones sobre temas de interés publicado previamente. Este primer número es ilustrativo del sentido de la Revista y la variedad de materias que cubrirá. Los tres primeros artículos abordan materias muy importantes para el sistema escolar. Mahia Saracostti y Ximena de Toro, analizan la importancia de enfrentar el compromiso escolar y elevar el “enganche” de los/as estudiantes con sus escuelas y sus procesos de aprendizajes, en un contexto aún marcado por las secuelas de la pandemia del COVID-19. Marco Villalta reflexiona sobre la experiencia pedagógica y su potencial de conocimiento, valorando la interacción en el aula como fuente del saber pedagógico docente para construir procesos educativos inclusivos, con pertinencia cultural y territorial. En el tercer trabajo que aborda materias del sistema escolar, Rodrigo Ardiles-Irarrázabal reflexiona sobre la necesidad de

generar espacios de educación emocional a estudiantes, en especial a los de carreras de salud, buscando impactar en la educación, en el mundo laboral y la salud de los pacientes que serán atendidos por estudiantes y futuros profesionales.

Los últimos dos trabajos abordan materias de gestión en instituciones del sistema de educación superior. Patricia Huerta-Riveros y Carolina Leyton-Pavez relevan la importancia de la dirección estratégica en las instituciones de educación superior, subrayando la necesidad de un enfoque participativo y reflexivo, y la importancia de alinear las estrategias a nivel institucional con todas las estructuras, académicas y de gestión para garantizar el éxito de su implementación. Finalmente, María Jacqueline Rojas analiza los procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión institucional en universidades chilenas, dando cuenta del conocimiento derivado de los resultados de procesos de evaluación interna y externa de la gestión institucional y sus consecuencias en el sistema universitario.

¿Cómo mejorar el “enganche” de los estudiantes con sus escuelas?: Del monitoreo a la promoción del compromiso estudiantil*

Mahia Saracostti | Ximena de Toro

RESUMEN:

La desigualdad en Chile y América Latina ha generado preocupantes índices de exclusión escolar. La pandemia ha dejado su huella con más ausentismo, exclusión y cambios en la dinámica educativa. La adaptación a estos nuevos entornos ha sido desafiante, subrayando la necesidad urgente de abordar el Compromiso Escolar para mejorar el “enganche” de los estudiantes con sus escuelas y sus procesos de aprendizajes. La investigación social y educativa ha buscado aportar con soluciones. El objetivo de este trabajo es analizar compartir los hallazgos que un equipo investigador nacional ha avanzado en la comprensión, evaluación y promoción del compromiso estudiantil y sus factores contextuales a través de la creación de un sistema que permite entregar herramientas para la toma de decisiones de las comunidades escolares.

PALABRAS CLAVES:

Compromiso escolar; factores contextuales; comunidades educativas.



(*) Se agradece el apoyo de ANID/FONDECYT Regular 1210172 y FONDEF IT2310002.

La desigualdad en Chile y América Latina ha generado preocupantes índices de exclusión escolar. La pandemia ha dejado su huella con más ausentismo escolar y cambios en la dinámica educativa. La adaptación a estos nuevos entornos ha sido desafiante, subrayando la necesidad urgente de abordar indicadores tempranos de las trayectorias educativas, como el Compromiso Escolar (CE) para, en coherencia con las políticas públicas de reactivación educativa, mejorar el “enganche” de los estudiantes con sus escuelas y con sus procesos de aprendizajes.

El CE se define como la participación activa del estudiante en su proceso educativo y en su escuela. Cuando un alumno está comprometido, considera que el aprendizaje es significativo, está motivado y muestra compromiso con sus estudios, su escuela y su futuro.

Si bien existen notables avances en la comprensión del CE, existe el reto de promover una cultura de datos en las escuelas, que permita monitorear y realizar seguimiento longitudinal del compromiso estudiantil y sus factores de contexto influyentes, así como coordinar una red integral de acciones de la escuela, las familias y las comunidades. Las iniciativas diversas e inconexas limitan su eficacia y saturan a las escuelas. Abordar el CE post pandemia requiere una respuesta integral y coordinada entre instituciones, con una perspectiva inclusiva y sensible a la diversidad estudiantil.

Compromiso escolar y factores contextuales influyentes

El CE es un constructo multidimensional que abarca aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. El compromiso afectivo se define como el nivel de respuesta emocional del estudiante hacia su proceso de aprendizaje y su escuela, caracterizado por un sentimiento de involucramiento y una consideración de la escuela como un lugar que es valioso y vale la pena. El compromiso conductual, por su parte, se basa en la idea de participación en el ámbito académico (por ejemplo, asistencia a clases), incluyendo las interacciones y

respuestas del estudiante. Por último, el compromiso cognitivo es entendido como el proceso mediante el cual se incorpora la conciencia y voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles.

La investigación destaca la asociación positiva entre las distintas dimensiones del CE, mostrando que se correlacionan entre sí. La preeminencia del compromiso cognitivo sobre el conductual y el emocional en ciertos entornos de aprendizaje refuerzan la importancia de considerar estas dimensiones de manera integral. Abordar estas dimensiones es esencial para cultivar el CE y generar impactos positivos en el desempeño académico (asistencia y logros de aprendizaje), el desarrollo socioemocional y el bienestar general de los estudiantes.

Se sabe que el CE es una variable altamente influenciada por Factores Contextuales (FC). Estudios apuntan a que familias, profesorado y pares son los tres contextos relacionales principales asociados con el involucramiento escolar. El primero se refiere a que los/las estudiantes perciben ser apoyados(as) por sus familias en el proceso de aprendizaje y cuando tiene problemas, ayudándolo con las tareas, conversando lo que sucede en la escuela, animándolo y motivándolo a trabajar. El apoyo del profesorado se refiere a que los/las estudiantes se sienten motivados por sus profesores/as para aprender y que estos lo ayudan cuando tiene algún problema. El(la) estudiante mantiene en general buenas relaciones con sus profesores. Existe la impresión que los/as profesores mantienen un interés por el estudiante como persona y como estudiante, ayudándolo en caso de dificultades. Por último, el tercer factor se define como la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de las relaciones interpersonales entre compañeros (as), la preocupación, la confianza y el apoyo que se da entre pares, siendo estos importantes frente a la integración escolar y frente a desafíos escolares y/o cuando tienen alguna dificultad académica.

Estos factores conforman un entorno complejo que influye en el CE de los estudiantes, siendo esencial considerar esta diversidad de influencias al promoverlo de forma integral y favorecer resultados positivos en el desarrollo académico y socioemocional de los y las estudiantes.

En Chile se han dado pasos significativos en el estudio y abordaje del CE y FC, particularmente destacando el desarrollo de herramientas de medición, incluso en medio de la complejidad generada por la pandemia. Estos avances no solo se reflejan en la comprensión del CE, sino también en la implementación de estrategias para la promoción del CE y los FC. Estos progresos marcan un hito fundamental en la construcción de un sistema de evaluación, monitoreo

y promoción del compromiso escolar disponible en: <https://siese.uaautonoma.cl/>

Recomendaciones específicas para las comunidades educativas

1) Cultura de datos acerca del compromiso escolar: Un componente fundamental de los sistemas de monitoreo es tener indicadores científicamente validados que proveen a los establecimientos escolares con información oportuna. Así, adquiere relevancia la necesidad de realizar un seguimiento longitudinal del CE y FC, para hacer un acompañamiento e identificar con mayor precisión aquellos momentos para una intervención oportuna a nivel del estudiante o del grupo curso. De esta manera, la medición y seguimiento del CE y FC, en el caso de los dispositivos creados y validados, por el equipo investigador, para estudiantes desde 5° básico hasta 4° medio de nuestro país, permitiría entregar insumos relevantes para informar la toma de decisiones que permitan actuar tempranamente y facilitar la retención en el sistema educativo. También permite entregar datos relevantes para la toma de decisiones de los sostenedores públicos de la Educación (Servicios Locales de Educación Pública, Municipios, Dirección de Educación Pública y Ministerio de Educación).

2) Medir para tomar decisiones y acciones que permitan promover el compromiso escolar. El CE y FC son aspectos moldeables y posibles de intervenir desde el contexto socioeducativo. En base a la revisión de literatura científica existen una serie de acciones posibles para promover el compromiso escolar y sus factores de contexto, entre las que se destacan: las tutorías pedagógicas, el aprendizaje en base a proyectos, la conexión entre los aprendizajes de la escuela con el futuro laboral, la conexión entre el aprendizaje escolar con la vida real, el establecimiento de metas conjuntas, el contacto regular con las familias de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares, la construcción de espacios para la expresión de los/las estudiantes, retroalimentación informada, por nombrar algunas. Para mayores antecedentes, revisar: <https://siese.uaautonoma.cl/estrategias>



Para más información,
por favor contactar a:
compromisoescolar@uaautonoma.cl

3) Trazabilidad de las estrategias de acción. El sistema creado permite el registro de las acciones para promover CE y FC a nivel del grupo curso y de estudiantes. Permite así registrar el plan de acción, seguimiento y cierre de las intervenciones, guardar el historial e identificar y evaluar las acciones implementadas.

4) Protagonismo de los estudiantes en la promoción del compromiso escolar. En coherencia con el concepto de compromiso escolar, que busca promover la participación de los estudiantes en la actividad curricular y extracurri-



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Saracostti M. y De Toro, X (2023). *Pequeños grandes investigadores: Niñeces creando conocimientos sobre el compromiso escolar en Chile*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Adolescencia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>

2. Saracostti, M., de Toro, X., Rossi, A., Salum, S., Sotomayor, B., y Lara, L. (2023). Development of a web-based system to measure, monitor and promote school engagement strategies. In *Perspectives and Trends in Education and Technology: Selected Papers from ICITED 2022* (pp. 45-57). Singapore: Springer Nature Singapore.

3. Saracostti, M. de Toro, X., y Veas, Al. (2022). *Pequeños grandes pensadores. Herramientas para que niñas, niños y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros temas*. Editorial ASUNIVEP y Ediciones Universidad Autónoma de Chile, España y Chile, 117 páginas. ISBN Asunivep: 978-84-09-44484-7

cular, es relevante superar la lógica adultocéntrica dominante e incorporar metodologías que rescaten la agencia estudiantil en tanto sujetos activos y productores de sentido en sus propios procesos de aprendizajes haciéndolos copartícipe en el análisis de resultados y en la identificación de las estrategias de “enganche” escolar.

Reflexiones finales

Esta línea de investigación ha aportado conocimiento científico en cuanto a la modelización de las trayectorias de CE y FC. Lo anterior, buscando superar miradas hiper focalizadas y centradas en riesgos para dar paso a enfoques universales y promocionales que permitan salvaguardar el derecho a la educación de todos/as.

La creación de un sistema de evaluación, monitoreo y promoción del compromiso escolar ha permitido mostrar que es posible generar investigación pertinente para las necesidades del país, desarrollar conocimiento útil para otros países de Iberoamérica, aportar con insumos a la política pública con conocimientos generado en Chile. Y, por último, que la vinculación colaborativa entre universidades y escuelas también es posible.



Mahia Saracostti. Es trabajadora Social y Ph.D. Social Welfare, City University of New York. Profesora Titular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y Profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Directora de la Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad. Miembro del Directorio de International Collaboration Network of Health Participatory Research, con foco en su línea programática Kids in Action. Coordinadora de la Comisión Desafíos del Futuro Niñez. Ha liderado proyectos FONDEF, FONDECYT, Corfo e internacionales. Sus principales líneas de investigación son compromiso escolar; relación colaborativa entre familias y escuelas; bienestar y participación de niños, niñas y adolescentes en procesos investigativos.

correo de contacto: mahia.saracostti@uv.cl

Ximena de Toro. Es Trabajadora Social y Doctora en Psicología de la Universidad Católica. Master en Estudios de la Infancia de la Universidad de Edimburgo. Investigadora de la Universidad Autónoma de Chile. Sus principales líneas de investigación son compromiso escolar; niños y niñas, educación, desescolarización, compromiso escolar, sistemas de alerta temprana, trabajo social clínico, alianza terapéutica. Ha codirigido proyectos FONDEF sobre sistemas de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales; y medición del compromiso del niño, niña y adolescente con sus estudios para la promoción de trayectorias educativas positivas.

correo de contacto: ximenadetoroc@gmail.com

Interacción pedagógica: aportes a la investigación aplicada

Marco Antonio Villalta-Paucar

RESUMEN:

El trabajo en las aulas es fuente de saber pedagógico docente. Quienes lo construyen desde su experiencia cotidiana no siempre son reconocidos. El objetivo del presente documento es valorar la interacción en el aula como fuente del saber pedagógico docente para construir procesos educativos inclusivos, con pertinencia cultural y territorial, en una sociedad global, a través de las investigaciones realizadas al respecto. Se señalan los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que han orientado las investigaciones de las interacciones en las aulas desde la práctica pedagógica en situaciones reales de clase, en distintos niveles educativos, contextos socioculturales y culturas escolares.

Las investigaciones sobre interacciones en el aula se presentan brevemente en tres ámbitos: el contexto, el sentido y el saber pedagógico. De ellos se desprenden algunas sugerencias a las políticas públicas educativas.

PALABRAS CLAVES:

Interacción en el aula; saber pedagógico; análisis de la conversación.

La mayor parte de la vida cotidiana de los establecimientos educativos transcurre en el aula. El espacio y tiempo que constituye la clase ha caracterizado a las interacciones en el aula de la educación formal del mundo occidental, y los cambios tecnológicos, e incluso la situación de pandemia por COVID-19, no han modificado su estructura y los tipos de diálogos que ahí se construyen. El trabajo en las aulas es una de las imprescindibles fuentes del saber pedagógico docente. El objetivo de esta es valorar la interacción en el aula como fuente del saber pedagógico docente para construir procesos educativos inclusivos, con pertinencia cultural y territorial en una sociedad global, a través de las investigaciones realizadas al respecto.

Desde la teoría de los códigos del sociólogo británico Basil Bernstein, las interacciones en el aula pueden entenderse como una forma de realización de reglas de distribución del conocimiento, de recontextualización del discurso pedagógico y de evaluación de la práctica pedagógica, que configura el Dispositivo Pedagógico; desde la psicología socio histórica cultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky, las interacciones en el aula son una relevante oportunidad para los andamiajes culturales que promueven el desarrollo cognitivo, en tanto este solo es posible en la actividad compartida; para el pedagogo chileno Sergio Arzola, las interacciones en el aula son actos pedagógicos en tanto estos conducen al aprendizaje y se constituyen en praxis, es decir en saber pedagógico.

Los referentes teóricos señalados son complementarios para comprender la relación entre la estructura social, la cultura y las prácticas pedagógicas en las interacciones en el aula. Estas relaciones no son lineales o de tipo causa-efecto, tampoco de oposiciones voluntaristas de resistencias militantes o innovaciones refundacionales de la educación. Las investigaciones realizadas al respecto evidencian que las interacciones en el aula están compuestas de estructuras de conversación ordenadas y regulares, pero al mismo tiempo desorganizadas y emergentes; orientadas hacia objetivos predefinidos de aprendizaje, a la vez que abiertas a nuevos horizontes de sentido, transformadoras de la experiencia e identidad de profesores, estudiantes y contexto. Según señala Edgar Morin, el aula como todo sistema, integra y organiza la diversidad en una unidad.

La interacción pedagógica en el aula en tres aproximaciones

La relación entre estructura social, cultura y prácticas pedagógicas en las interacciones en el aula confluyen en la conversación como unidad de análisis, asumiendo las perspectivas de estudio de la lingüística interaccional, etnografía de la comunicación, sociolingüística y etnometodología, respecto al carácter dialogal del lenguaje, interdependiente del contexto, del sentido de la acción, y de la trayectoria del saber pedagógico.

Interacción en el aula y contexto

El estudio en aulas de educación media, de liceos ubicados en sectores vulnerables indican que el afecto y enmarcamiento claro y constante de la relación entre profesor y alumnos es central en la adherencia de estos últimos al proceso educativo. El factor protector de la escuela tiene rostro; el profesorado, que ha desarrollado competencias comunicativas profesionales distinguibles en dos elementos: 1) respeto por la diversidad, esto refiere a la disposición a comprender los comportamientos de los alumnos, y 2) disposición para aprender de la propia experiencia. Los profesores destacan que el afecto y enmarcamiento claro y constante de la relación con los alumnos de sectores vulnerables es central para desarrollar interacciones en aula que favorecen el proceso educativo.

¿En sectores sociales vulnerables por qué es posible lograr aprendizajes?

Desde los estudios de observación de aulas se ha determinado que tanto los profesores, los directivos y la comunidad educativa consideran que la disciplina y el orden dentro del establecimiento son elementos de relevancia, y eso se refleja en la implementación de estructuras de diálogo que gestionan el comportamiento en el aula, las cuales son aplicadas a lo largo de la duración de la lección, junto a una clase con guía constante del profesorado; donde el afecto y respeto a los alumnos se evidencia en la diversidad de diálogos; y que implique la experiencia personal del docente. La planificación de la clase es un ejercicio de previsión, que orienta, pero no define la práctica pedagógica.

La atención reflexiva al interlocutor estudiante es importante

Observaciones de clases, en aulas de educación básica de escuelas urbanas y rurales, confirman que la conversación es situada y revela patrones dialógicos que se manifiestan de manera más pronunciada en un contexto u otro.

En el aula urbana, prevalecen los diálogos centrados en la presentación de contenidos y la organización de la participación de los niños en las actividades de la clase. En tanto que, en las aulas rurales los diálogos se centran en

actividades de trabajo individual y evaluación, lo que revela diferentes estrategias de gestión del tiempo para cumplir con los objetivos curriculares en el tiempo disponible.

Interacción en el aula y sentido de la acción

¿Cuál es el sentido de la acción docente en el aula? ¿Cómo se expresa en las interacciones? Los resultados de análisis de las filmaciones en aulas de educación media de liceos de altos logros escolares indican que estas son mayoritariamente de baja exigencia cognitiva sin diferencia de edad y género de los docentes, independiente del discurso reflexivo sobre el “deber ser” de la acción pedagógica. Desde una perspectiva etnometodológica la racionalidad de la práctica pedagógica se construye en la práctica misma. La disonancia entre un discurso sobre la enseñanza que es intencionalidad participativa y una práctica que es hegemónicamente transmisiva y de baja exigencia cognitiva posiblemente se explican en el dispositivo pedagógico de la cultura escolar.

Por otra parte, el tiempo de silencio de los alumnos en una clase en liceos de altos resultados de aprendizaje escolar lleva a repensar de un modo más fino en qué consiste la “participación” del alumnado en una clase, y analizar con mayor detalle cómo el profesor, en su habla, construye el espacio intersubjetivo de la escucha de los alumnos. La Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein, invita a reinterpretar el papel del habla y de la escucha en el transcurso de una clase, donde la calidad de la intervención del profesor convierte al estudiante en protagonista de su propio proceso cognitivo, y donde la intervención del profesor favorece la participación del estudiante.

Interacción en el aula y trayectoria del saber pedagógico

¿Cómo los maestros aprenden a ser los docentes que son? El discurso y práctica pedagógica están vinculadas a la historia institucional, social y familiar de docentes y estudiantes. La práctica pedagógica se transforma en saber pedagógico cuando integra al quehacer educativo los recursos culturales que los alumnos traen al aula. Así, se distinguen tipos de diálogos en el aula orientados a la nivelación cultural, en términos de motivar a los estudiantes a plantearse metas que den sentido a su participación en el entorno escolar; y otros diálogos orientados al enriquecimiento cultural, en términos de promover en los estudiantes proyectar sus vidas más allá de y gracias a, su participación en la experiencia escolar.

Se encuentra también que la conciencia de la acción en el aula mejora la práctica pedagógica. En efecto, brindar retroalimentación a las docentes de



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Villalta-Paucar, M. A., Assael-Budnik, C., Delgado-Vásquez, A. E., Torres-Acuña, W., y Lebeer, J. (2021). *Effect of Mediated Learning in Teacher-Child Interactions in Urban and Rural Primary School Classrooms: An Exploratory Study. Language and Sociocultural Theory*, 239-262. <https://doi.org/10.1558/lst.18173>
2. Villalta-Paucar, M., Martinic, S., & Assael, C. (2023). *Condiciones socioculturales de la práctica pedagógica en tiempos de pandemia*. In S. González, I. Magaña, C. Calquín, y D. Castillo (Eds.), *Escenarios y tensiones pospandemia. (Re)lecturas psicosociales en tiempos convulsos* (Primera ed., pp. 127-148). RIL editores. <https://rileditores.com/tienda/escenarios-y-tensiones-pospandemia-relecturas-psicosociales-en-tiempos-convulsos/>
3. Villalta-Paucar, M. A., y Assael-Budnik, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 49-68. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100049>
4. Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Vallencia, S., y Assael-Budnik, C. (2022). *Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase*. *Revista colombiana de educación*, (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>



educación básica sobre su interacción con los alumnos en el aula mejora sus prácticas pedagógicas al aumentar el tiempo dedicado a fomentar diálogos con criterios de mediación, esto es, que animen la autonomía para aprender.

Reflexiones finales

Con base en esta apretada y parcial síntesis de investigaciones, es posible hacer algunas contribuciones para el diseño de Políticas Públicas Educativas, tales como: (a) fomentar prácticas inclusivas y participativas en las escuelas mediante, por ejemplo, el apoyo a las escuelas en la implementación de dichas prácticas; (b) abordar el contexto socioeconómico de las escuelas, focalizando los recursos y apoyos a las escuelas en áreas desfavorecidas, con el objetivo de reducir la brecha de equidad educativa; (c) mejorar la formación y el apoyo a los docentes, mediante la inversión en mejorar la formación inicial y continua de los docentes, asegurando que desarrollen conocimientos y habilidades para apoyar la autonomía de los estudiantes.

Marco Antonio Villalta Paucar. Profesor Titular de la Universidad de Santiago de Chile, investigador responsable del Proyecto FONDECYT Regular 1200106. Psicólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú (1992), Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (2000). Líneas de investigación: cultura escolar, formación inicial docente, análisis de la interacción en sala de clase, resiliencia y educación. Miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), miembro Investigador del Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación (RENA-CYT) de Perú; miembro de la American Psychological Association (APA).

Correo de contacto: marco.villalta@usach.cl

Educación emocional en educación sanitaria, una tarea pendiente y necesaria... desde primaria

Rodrigo Ardiles-Irarrázabal

RESUMEN:

La salud mental en estudiantes de las carreras de salud es un dilema sanitario con implicancias graves en la educación, pues repercute en las universidades y los centros educativos. El propósito del presente texto es reflexionar y divulgar sobre la necesidad de generar espacios de educación emocional a estudiantes, en especial a los de carreras de salud; buscando impactar en la educación, en el mundo laboral y la salud de los pacientes que serán atendidos por estudiantes y futuros profesionales. Se espera crear consciencia de lo importante de implementar mallas curriculares que impliquen espacios de formación en la regulación emocional, como fuente de más y mejor educación y salud.

PALABRAS CLAVES:

Estudiantes; salud del estudiante; apoyo a la formación profesional; salud mental; inteligencia emocional.

El suicidio de una estudiante de la carrera de Terapia Ocupacional en Chile despertó las alarmas sobre la fragilidad de la Salud Mental (SM) que viven los estudiantes de educación superior, en especial los de las carreras de salud. Desgraciadamente, fueron las redes sociales el principal canal de difusión para que una historia fuera más allá de un comunicado de prensa. No obstante, es o debería ser responsabilidad de las instituciones educativas el promover, prevenir y denunciar adecuadamente sobre este flagelo en la SM; superando el tabú que le rodea, pues es parte de la responsabilidad social y educativa de cada organización.

Todos los indicadores sobre la SM en Chile, ya antes de la pandemia, evidenciaban un problema de salud pública; sin embargo, es solo durante el confinamiento pandémico cuando comienza a posesionarse una sensibilización importante sobre el tema. No obstante, la precariedad aún persiste posterior al COVID-19, e incluso aumentó en algunos grupos etarios, especialmente los jóvenes. Los problemas de SM, fundamentalmente el riesgo suicida, se comienzan a situar como la segunda causa de muerte en Chile en el grupo de 15 a 29 años, edades tradicionales donde comienzan los estudios superiores.

La ciencia evidencia que los estudiantes de educación superior son uno de los grupos con mayor vulnerabilidad psicoemocional. Se sabe que la vida universitaria es sinónimo de una propensión a sufrir algún nivel de estrés que puede desencadenar problemas psicoemocionales, cognitivos, y fisiológicos pudiendo incluso desembocar en ideas suicidas o un suicidio. El Instituto de la Juventud (Chile), constató la alarmante realidad que vivían los estudiantes en la primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria (2019) -previa a la pandemia-. Esta informó que la población juvenil sufría de sintomatologías clásicas de problemas de SM; es decir, depresión, ansiedad y estrés. Asimismo, el panorama en los estudiantes de las ciencias de la salud es aún más nocivo. Han sido reportados como una de las ramas donde los educan-

dos manifiestan mayores niveles de estrés, por lo que no ha de extrañar que año a año se reporten ideaciones, intentos y suicidios consumados. Este estrés posee varios factores asociados, que van más allá del mero rigor que toda disciplina exige. A las evaluaciones y laboratorios tradicionales, se le deben sumar las actividades de prácticas simuladas y por supuesto las experiencias clínicas en centros asistenciales: hospitales, centros de salud familiar, comunidad, etcétera. Todas estas actividades son supervisados por profesionales, que muchas veces adolecen de alguna formación pedagógica y que vienen o viven en ambientes laborales poco sanos, transformándose para los estudiantes en otro agravante en la percepción de displacer. En este ambiente es donde los alumnos darán cuenta de sus competencias frente al paciente y donde las demandas emocionales de estos pueden o podrían ser, superiores a las herramientas psicoemocionales de que disponen.

Este otro ser humano (el paciente), generalmente vulnerable ante la pérdida del estado de salud o la enfermedad, más la necesidad de acompañamiento que requieren los familiares por las incertidumbres que despiertan estas experiencias vitales, son las exigencias que enfrentan los estudiantes sanitarios. Estos requerimientos de habilidades interpersonales son, aparentemente, las grandes angustias que sufren estos educandos.

Pareciera que, a pesar de todo el entrenamiento en entregar los cuidados biofisiológicos, no se está preparado necesariamente para acompañar las problemáticas multidimensionales asociadas a la enfermedad, toda vez que se exige cubrir necesidades psicoemocionales que no siempre se pueden satisfacer, ya sea por falta de experiencia, por inmadurez psicológica, o simplemente por falta de formación. Estos ambientes siempre están cargados de fragilidad, pues deben entregar tratamiento y rehabilitación a una persona que sufre desde lo biológico, pero que traspasa hasta lo espiritual. Entonces surgen las preguntas: ¿cómo los centros de formación educacional entregan herramientas para cuidar al estudiante que cuida del sufriente? ¿Existen en las mallas curriculares espacios de autocuidado psicoemocional para cuidar al estudiante que cuida?

En contraposición de esta alarmante realidad psicoemocional que viven los estudiantes sanitarios, la psicología refiere que los efectos negativos del estrés están modulados por el afrontamiento; aquí aparece como clave una buena gestión emocional. Desafortunadamente, si no se adquieren hábitos psicoemocionales saludables, desde la familia y hasta la adultez, estos efectos negativos se van prolongando hasta la vida laboral, como se demuestra en estudios sobre la Inteligencia Emocional (IE).

Son muchos los beneficios asociados a la IE, la que se considera moderan los efectos adversos de la SM y hasta el suicidio. Es decir, una buena formación

o entrenamiento en IE y el desarrollo de competencias blandas en el reconocimiento de emociones, puede actuar como factor protector ante la carga emocional negativa. De hecho, las personas con una mejor IE se asocian a mayor satisfacción, una mejor salud, poseen habilidades sociales más desarrolladas, son menos conflictivas y afrontan mejor las dificultades. Además, en el caso de las carreras de salud, la IE cimienta una mejor toma de decisiones clínicas, quirúrgicas y propicia la empatía. En cambio, personas con baja IE tienen más probabilidades de experimentar dificultades interpersonales y problemas psicológicos significativos. Asimismo, se ha reportado que la IE correlaciona inversamente con la sintomatología de los problemas de SM. Por tanto, potenciar el desarrollo de la IE serviría como mecanismo de prevención y control de distintos trastornos de la SM.

Desde una mirada educativa, es necesario que las políticas públicas apoyen directamente el desarrollo y gestión de emociones, no solo a nivel de educación superior, sino a todo nivel, pues no enfrentar los requerimientos emocionales, más temprano que tarde podría repercutir en licencias médicas, renuncias precipitadas a trabajos, malos tratos a clientes (usuarios, beneficiarios, pacientes), lo que se traduciría, incluso, en un potencial problema económico, dado que, parafraseando a Terris, una disminución del estado de salud, en cualquiera de sus dimensiones, se transforma en pérdidas de capital productivo en cualquier economía.

Asimismo, en edades más tempranas, educación básica y preescolar, es donde se podrían implementar estrategias de promoción en SM, ya que son lugares propicios para educar, a través de la didáctica, el desarrollo y educación de emociones, situación que a la luz de las tasas de problemas de SM aún no sucede.

Reflexiones finales

Urge que las instituciones de educación, no solo a nivel superior o de las carreras de salud, sino a todo nivel educativo, incorporen información actualizada y sostenida sobre las prevalencias del espectro de los problemas de SM que viven los estudiantes, a modo de evaluaciones permanentes o cribados. La importancia del diseño de talleres permanentes para mejorar la regulación emocional (consciencia plena, relajación, etc.), todo aquello que aporte al bienestar de los estudiantes, especialmente los de salud. Estos talleres como fuente promotora y preventiva de problemas de SM ayudarían a la disminución sostenida del consumo de psico-fármacos, bajando las prevalencias de drogadicción, alcoholismo, etc.

Finalmente, considerando el modelo de salud de Chile, “Modelo de atención integral de salud familiar y comunitaria”, que posee como pilar fundamental



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Ardiles-Irarrázabal, R., Pérez-Díaz, P., Valencia-Contrera, M., & Villarroel-Yáñez, L. (2023). Riesgo suicida e inteligencia emocional de rasgo en el retorno presencial estudiantil. *Index de Enfermería*, e14451–e14451. <https://doi.org/10.58807/indexen-ferm20235684>
2. Ardiles-Irarrázabal, R.-A., Pérez-Díaz, P., Pérez-González, J.-C., Valencia-Contrera, M., & Mercado, P. G. (2024). ¿Inteligencia emocional rasgo como factor amortiguador ante el agotamiento académico post-confinamiento pandémico? *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 787–787. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024787>
3. Bisquerra-Alzina, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Síntesis*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=705223>

la educación, se deben propiciar espacios que mejoren nuestros niveles de SM en el país. Por lo tanto, apremia que en el país existan políticas de educación emocional a nivel primario, secundario y superior en estudiantes, pues esto aportaría a un mejor bienestar a corto, mediano y largo plazo. Todo lo anterior en línea con la defensa de la educación emocional como una cuestión de salud pública.



Rodrigo Ardiles-Irarrázabal. Es profesor asistente del Departamento de Enfermería de la facultad de Ciencias de Salud de la Universidad de Antofagasta. Enfermero y Licenciado en Enfermería de la Universidad de Antofagasta (2001); Máster en Recursos Humanos, Escuela de Negocios EOI, España (2007); Magíster en Educación de la universidad Bolivariana (2010); Magíster en Acompañamiento Psicoespiritual Universidad Alberto Hurtado (2016) y Candidato a Doctor en Ciencias Biomédicas y Salud Pública, UNED España. Trabajó como directivo de establecimientos de atención primaria. Ha realizado investigación en la línea de la medición del riesgo suicida, y su relación con inteligencia emocional, espiritualidad, burnout y engagement académico.

correo de contacto: rodrigo.ardiles@uantof.cl

Dirección, planificación y acreditación: procesos claves en educación superior

Patricia Huerta-Riveros | Carolina Leyton-Pavez

La planificación estratégica en instituciones de educación superior

RESUMEN:

El texto releva la importancia de la dirección estratégica en las instituciones de educación superior. Se resalta la necesidad de un enfoque participativo y reflexivo, comenzando con un análisis exhaustivo de la situación actual y futura de la institución. Se enfatiza la importancia de alinear las estrategias a nivel institucional con todas las estructuras, académicas y de gestión, para garantizar el éxito de la implementación. La flexibilidad y adaptabilidad son clave en la planificación estratégica para ajustarse a los cambios internos y externos. Finalmente, se subraya la relación entre la planificación estratégica y el aseguramiento de la calidad y la acreditación.

PALABRAS CLAVES:

Dirección estratégica; planificación estratégica; educación superior.

Cuando se lee sobre dirección, se asocia tradicionalmente a procesos organizativos que provienen del ámbito empresarial, el cual no es privativo al sector educacional, es por ello que cada vez con mayor fuerza se observan estudios sobre educación superior asociados a dirección y planificación estratégica. Siendo la dirección estratégica una disciplina o proceso a través de cual se gestionan o dirigen las organizaciones en la actualidad. Este proceso no está exento de matices, siendo uno de ellos, el número de etapas y elementos que lo componen. Por lo anterior, es relevante identificar cual es el proceso de dirección que elige seguir la institución educacional, y, para ello, se utiliza un instrumento de formalización que se denomina Planificación Estratégica, el cual se presenta a la comunidad que se relaciona con la institución.

La comunidad en general, demanda instituciones de educación superior que contribuyan con el desarrollo de la sociedad, en un marco de transparencia y responsabilidad social, para lo cual, las instituciones de educación superior orientan sus acciones a través de modelos de dirección estratégica y siguiendo rigurosos estándares de calidad que proporciona la Comisión Nacional de Acreditación en Chile, con la finalidad de certificar su proyecto educacional, u otra organización internacional, que la organización determine seguir.

De hecho, este proyecto educacional, es el referente por el cual se guían las universidades y se encuentra sustentado en la planificación estratégica o plan de desarrollo institucional. Este último documento, es un instrumento que disponen las instituciones para plasmar sus desafíos a mediano y largo plazo y se suele construir de forma participativa en torno a grandes etapas. La primera de ellas, es el análisis estratégico, en la cual las instituciones se dedican a realizar un acabado diagnóstico de la situación actual y futura de la institución para lograr descubrir los puntos fuertes y débiles del proceso de análisis, en el cual se suelen emplear una serie de herramientas para realizar análisis interno y externo, en donde la institución recolectará los datos y elementos fundamentales sobre los cuales construye y/o revisa la misión, visión y valo-

res compartidos por la institución. En concreto, en relación a la misión, ésta es el reflejo de la organización y debe reunir los elementos que permitan dar cuenta de lo que es y ofrece la institución en la actualidad a los stakeholders y que se transforma en la carta de presentación de la institución, sumado a la visión. A la vez, la visión proyecta la institución que la organización desea ser en el futuro. En cambio, los valores, representan aquellas normas de conducta que se comparten entre quienes se encuentran presentes en una misma comunidad. Lo anterior siempre debe estar vinculado a objetivos, metas e indicadores claves que permitan dar cuenta del nivel de avance de lo comprometido ante la comunidad, porque la rendición de cuenta y transparencia son premisas fundamentales en educación superior.

Seguida de esta etapa reflexiva de análisis, las instituciones deberán considerar este diagnóstico y plantearse un conjunto de alternativas estratégicas que permitan abordar lo comprometido, para ello las instituciones de educación superior deberán considerar aquellas estrategias que se pueden desplegar a nivel institucional, las cuales tienen que estar en sintonía con el medio y deberán proporcionar su orientación a las diferentes vicerrectorías y direcciones generales, unidades que a su vez desarrollan estrategias de segundo nivel para sus unidades dependientes, las cuales deben estar alineadas a las primeras. Este proceso en cascada es el que se requiere para materializar las decisiones a nivel institucional, en donde la alineación, la conexión e interrelación estratégica es fundamental para el éxito de la estrategia institucional.

Por último, la etapa de implementación estratégica, es aquella en que las instituciones de educación superior despliegan sus recursos y capacidades para la puesta en marcha de la estrategia, sumado al seguimiento y diseño organizativo necesario para su efectiva consecución. En esta fase cobra relevancia el dar cuenta del avance de lo comprometido a la fecha y los ajustes y retroalimentación a todo el proceso.

Se destaca que, a diferencia de la planificación clásica, la planificación institucional debe ser dinámica, flexible o móvil, es decir, debe ser capaz de adaptarse a los cambios en el ambiente interno y externo que experimente la institución, lo cual le permitirá responder a las demandas locales, nacionales e internacionales.

Además, el proceso de elaboración y/o ajuste a la planificación debe constar de fases de revisión y validación, el cual debe estar coordinado por comisiones de trabajo, ya sea ejecutiva y/o directiva, que puedan retroalimentar y entregar sus observaciones sobre su alcance y desafíos.

En definitiva, la planificación institucional, se encuentra dentro del proceso de dirección estratégica institucional, el cual refleja el estilo de gestión

de quien lidera la institución en el periodo de tiempo en el cual se elabora y sigue la planificación. Por lo tanto, ambos procesos están relacionados y uno depende del otro, al ser parte de una misma institución y responden a los procesos de gestión organizacional al cual se someten las instituciones de educación superior.

Planeamiento estratégico y aseguramiento de la calidad

La dirección estratégica y la planificación estratégica son llevadas a cabo por el 100% de las instituciones de educación superior que deseen transmitir y rendir cuenta de los desafíos que abordan y enfrentan sus comunidades, siendo un gran desafío el aseguramiento de la calidad de su proyecto educacional.

De hecho, para el aseguramiento de la calidad, las instituciones disponen de diversas unidades que asesoran en este proceso, el cual tiene un carácter transversal en las organizaciones, porque el nivel de calidad de la institución es un sello que se plasma en su ejecución. Donde este proceso debe utilizar estándares reconocidos por el sistema y deben dar garantía de ser empleados de forma eficiente y efectiva para el logro de los objetivos comprometidos. Por ello, las instituciones de educación superior suelen utilizar estándares nacionales e internacionales, guiados por el deseo de asegurar la calidad de su proceso educativo pero también con el anhelo de obtener el máximo de acreditación que permita el sistema de mejora continua, debido a que la acreditación es el reflejo de la calidad proporcionada por la institución a lo largo del tiempo.

En definitiva, un modelo de dirección estratégica institucional que reúna todo lo anterior, es de gran utilidad para que las instituciones de educación superior puedan alcanzar los desafíos comprometidos, y, su carencia, puede ocasionar desorientación estratégica en la institución.

Por último, los procesos que contemple el modelo de dirección estratégica, deben poseer como base la responsabilidad social, que tienen por esencia las instituciones de educación superior con la sociedad. Es decir, los proyectos educativos y desafíos que se plantean deben estar alineados a las demandas de la sociedad y responder a una vinculación bidireccional de los stakeholders con la institución de forma responsable y sostenible. Esto permitirá dar cuenta con éxito de la implementación de un proceso educativo responsable socialmente, en dirección, en planificación y en acreditación.

Reflexiones finales

En resumen, es fundamental la articulación de los procesos de planificación estratégica y aseguramiento de la calidad en la mejora continua institucional,



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Huerta, Patricia C. y Leyton, C. (2023): *Dirección y Planificación Estratégica: Diferencias y similitudes en el contexto de la ética y la responsabilidad social. Capítulo de Libro N°24. Nuevas Tendencias en Gestión e Innovación Empresarial. Adaptación a los Nuevos Escenarios Globales y Domésticos. Coordinador Ricardo Pérez Calle. N° 110 de la colección Conocimiento Contemporáneo. Pág.506-521. ISBN: 978-84-1122-924-1. <https://www.dykinson.com/libros/nuevas-tendencias-en-gestion-e-innovacion-empresarial-adaptacion-a-los-nuevos-escenarios-globales-y-domesticos/9788411229241/>*
2. Huerta, Patricia C., Gaete, H. y Pedraja-Rejas, L. (2020): *Planificación móvil diseño para una institución de educación superior. Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América, Vol. 45(2), 84-89.*
3. Huerta, Patricia C., Gaete, H. y Pedraja-Rejas, L. (2020): *Dirección estratégica, sistema de información y calidad: el caso de una universidad estatal chilena. Información Tecnológica. Vol. 31(2), 253-266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000200253>*
4. Huerta-Riveros, P. y Pedraja-Rejas, Liliana. (2019). *Planificación Móvil: Nuevos Enfoques de la Dirección Estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Editorial. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 27(3), 346-347. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000300346>*



Patricia Huerta-Riveros, Universidad del Bío-Bío

Doctora en Dirección de Empresas por la Universidad Complutense de Madrid, España. Académica del Departamento de Administración y Auditoría de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Áreas de investigación: educación superior, dirección estratégica, planificación estratégica.

correo de contacto: phuerta@ubiobio.cl

por lo cual los directivos de las instituciones de educación superior deberían considerarlos para llevar adelante con éxito el alineamiento estratégico institucional, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han establecidos en sus organizaciones, en línea con la dirección estratégica que posea la institución.

Por último, las instituciones de educación superior deben estar atentas a explorar la actualización de estos procesos, tales como la planificación estratégica de carácter móvil que entrega mayor flexibilidad ante contingencias que ocasionan inconvenientes en la dirección de las instituciones. Además, se requiere un seguimiento constante a la actualización de los parámetros con los cuales se evalúa la calidad y mejora continua. También es fundamental la comprensión que la disrupción de la inteligencia artificial causará un impacto en estos procesos y en los nuevos estilos de gestión que requiere una institución de educación superior en la actualidad.

Carolina Leyton-Pavez, Universidad del Bío-Bío

Doctora en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad Politécnica de Cataluña, España. Académica del Departamento de Gestión Empresarial de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Áreas de investigación: control de gestión, gestión pública, redes.

correo de contacto: cleyton@ubiobio.cl

La gestión institucional en el aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas

María Jacqueline Rojas.

RESUMEN:

Este artículo analiza los procesos internos y externos de aseguramiento de la calidad de la gestión institucional en universidades chilenas. A partir de la aplicación de un modelo mixto de acreditación institucional, se da cuenta del conocimiento existente sobre los patrones derivados de los resultados de procesos de evaluación interna y externa de la gestión institucional y sus consecuencias en el sistema universitario.

PALABRAS CLAVES:

Gestión institucional; aseguramiento de la calidad; universidades.

El desarrollo de las universidades depende del modo como se resuelve la tensión existente entre las actividades académicas de generación y transmisión de conocimientos y la gestión de éstas. La gestión universitaria considera aspectos organizacionales, de dirección, provisión y uso de recursos, planificación y de control y retroalimentación, los cuales son indispensables para lograr desempeños académicos de calidad.

La acreditación ha sido el principal mecanismo regulatorio para el aseguramiento de la calidad utilizado en Chile desde fines de la década de los años '90, para instituciones y programas. La acreditación institucional consiste en un proceso de evaluación voluntario, el cual ha combinado la mirada interna (autoevaluación) con la externa (evaluación a través de pares), en base a dimensiones y criterios. Históricamente se ha considerado a la gestión como un área obligatoria, al igual que la docencia de pregrado. Otras áreas como investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio han sido voluntarias. Reformas legales recientes han introducido cambios en el carácter voluntario del proceso, las áreas y criterios y el uso de estándares, pero han mantenido la dimensión de gestión en términos del conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y los recursos materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados.

Gestión institucional y efectos en la calidad

Los principales efectos de los procesos de acreditación institucional sobre la gestión de las universidades chilenas han sido la institucionalización de los mecanismos y procesos de aseguramiento de la calidad expresados en la creación y especialización de unidades y equipos internos, y la profesionalización de procesos y unidades de planificación y de análisis institucional. Como consecuencia, se han definido políticas internas e implementado prácticas de gestión de la calidad. Asimismo, los planes estratégicos han mejorado sustantivamente, se han proyectado a plazos medianos y largos y se han

priorizado recursos económicos, físicos y de información para el mejoramiento de las actividades académicas. El uso de información fiable y actualizada para la toma de decisiones y para la verificación de cumplimiento de las definiciones misionales es una práctica creciente. Como contrapartida, se han verificado casos de conflictos de interés y actos de corrupción en procesos de acreditación institucionales.

Evaluación interna de la gestión

La evaluación interna debe ser un proceso analítico que permita identificar las fortalezas y debilidades de la institución para autorregularse y cumplir con los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales. Un estudio realizado en una muestra de universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), reveló que la gestión administrativa y financiera aparecen como un objetivo estratégico en los planes de todas estas instituciones, dando cuenta de la importancia que se le asigna al financiamiento. Desde la percepción de los actores internos, el desempeño de la gestión institucional fue juzgado positivamente. Los aspectos mejor evaluados fueron los financieros y los propósitos institucionales. Los peor evaluados fueron los referidos a recursos humanos (promoción, renovación) y el gobierno institucional. Como aspectos a mejorar se plantearon el alineamiento de las unidades académicas administrativas, flujo de información entre los niveles organizacionales, procesos y normas que mejoren los desempeños, información para la toma de decisiones, sistemas de seguimiento y control, generación de información pertinente, confiable y oportuna.

Evaluación externa de la gestión

La evaluación externa de la gestión, a partir del análisis de las resoluciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) identificó, en esa misma muestra de universidades, las siguientes fortalezas: existencia de propósitos y objetivos claros para guiar el desarrollo institucional y establecer prioridades; visiones estratégicas claras y renovadas; estructuras más funcionales a los propósitos; profesionalización de la gestión, con la existencia de unidades encargadas de la gestión de calidad; políticas financieras y de recursos físicos; generación de recursos propios; planificación en función de políticas claras; mayor importancia asignada a los planes estratégicos; capacidad de efectuar ajustes y cambios y avance en una cultura de evaluación. Los aspectos deficitarios más frecuentemente señalados fueron los siguientes: débil coordinación interna; sistemas de información poco integrados y no suficientemente actualizados; diferencias en las capacidades instaladas en las unidades académicas y administrativas; problemas de solvencia y liquidez.

Congruencias y diferencias entre la evaluación interna y la externa

Ambos procesos evaluativos evidenciaron un moderado grado de consistencia. En ambos se evidenció, principalmente, la necesidad de mejorar la coordinación de las unidades internas y los sistemas de información. Los procesos de evaluación interna a través de autoevaluaciones señalaron menos debilidades que los procesos externos. En general, esta situación ocurre en todas las instituciones estudiadas.



Reflexiones finales

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Bernasconi, A. y Rodríguez, E. (2018). *Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile*, Opción, 34 (86), 20-48.
2. Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). *Cambios en la gestión institucional en universidades a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena*. *Calidad en la Educación*, 36, 22-52.
3. Rojas, M.J. y López, D.A (2016). *La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (2), 180-190.
4. Rojas, M.J (2012). *Efectos de la aplicación de las políticas nacionales de regulación en la gestión de las universidades del Consejo de Rectores de Valparaíso*. Tesis Doctoral. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

La gestión institucional es un factor central en el aseguramiento y mejoramiento de la calidad de las universidades chilenas. Los procesos de acreditación institucional han verificado avances y limitaciones en aspectos centrales que inciden en los desempeños de las áreas académicas, pero también en la gobernabilidad, sostenibilidad económica y viabilidad futura de los proyectos corporativos. La investigación educativa genera algunos conocimientos sobre estos aspectos, pero se requiere un esfuerzo sistemático para poner a disposición de quienes toman decisiones políticas y estratégicas, dentro y fuera de la Universidad, de los antecedentes sobre la evolución de los datos y resultados evaluativos existentes en las resoluciones de acreditación y en los informes de autoevaluación institucional. También las convergencias y diferencias entre tipos de universidades diferenciadas según su régimen jurídico, su acceso al financiamiento público y por su ubicación territorial, entre otras variables.



María Jacqueline Rojas Ríos. Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora Institucional para el trabajo en Red de universidades estatales de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), investigadora del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, y Doctora en Educación ambos por la UPLA. Fue Directora General de la Escuela de Postgrado y Directora General de Investigación de la misma Universidad. Su área de interés es la educación superior, calidad y gestión universitaria. Actualmente coordina en Chile el proyecto: “Experiencias de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Quebec y Chile”.

Correo de contacto: mjrojas@upla.cl

