



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad?

Perspectiva de los docentes

Cristian Saavedra Bastía

Profesora Guía: Judith Scharager

Profesor co-guía: Gonzalo Gallardo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para
optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Diciembre, 2021

Santiago, Chile

Contents

Abstract.....	3
Introducción.....	4
Antecedentes históricos.....	6
Marco Conceptual.....	9
Antecedentes conceptuales:	10
Antecedentes empíricos.....	12
Docentes y calidad en educación superior	16
Pregunta y Objetivos de Investigación	19
Pregunta Directriz	19
Objetivos de Investigación	19
Metodología.....	21
Construcción del instrumento	21
Selección de la muestra	24
Tipo de Jornada.....	24
Diferencias por disciplina y características de los docentes	25
Procedimiento.....	26
Base de datos y contacto	26
Análisis de los datos obtenidos	27
Resultados.....	29
Caracterización muestra	29
Relaciones: similitudes y diferencias entre grupos	31
Datos sociodemográficos	32
Variables de carácter académico	34
Comparación según perfiles de carácter académico y docente	35
Resultados de respuestas a preguntas abiertas	41
A. Análisis preguntas abiertas: Aspectos que permitieron profundizar los significados de calidad.....	41
B. Análisis de preguntas abiertas: Síntesis breve respecto al concepto de calidad	44
Discusión y conclusiones.....	49
i. Comparación con datos del cuestionario de Dicker et al. (2019)	49

ii. Énfasis curricular, infraestructura y acceso a la información	50
iii. Resultados menos frecuentes: bienestar en la educación superior y la importancia de la retroalimentación	51
iv. Diferencias por género y edad.....	54
v. Discurso e ideología: claves para leer los resultados.....	56
Limitaciones del estudio.....	57
Proyecciones	58
Bibliografía	61
Anexo	65
Cuestionario docente	65

Abstract

La presente tesis trata sobre el concepto de calidad en educación superior desde la perspectiva de los docentes universitarios. En esa línea, se hizo uso de un cuestionario a fin de identificar y sintetizar las concepciones de calidad de los docentes y académicos universitarios y, comparar los resultados según distintos perfiles docentes y los marcos conceptuales de la literatura especializada en el tema.

El cuestionario fue enviado a docentes de diversas universidades, variadas en cuanto a su complejidad institucional. Constó de una parte cuantitativa, donde los docentes podían marcar aspectos de la educación superior y si correspondían o no a una buena calidad en la universidad. Luego, el instrumento ofrecía una parte cualitativa, con preguntas abiertas que permitían agregar aspectos no mencionados antes o profundizar en alguno que sí haya estado. Además, había una pregunta que permitía sintetizar libremente que entendían por una educación de buena calidad en la universidad.

Los resultados arrojaron un fuerte énfasis en la enseñanza-aprendizaje como aspecto central para entender la calidad en educación superior. Además, se encontraron diferencias de género respecto a los beneficios estudiantiles y cantidad y sentido de la retroalimentación a estudiantes, siendo las anteriores más marcadas por mujeres. Por otro lado, dentro de lo menos frecuente, el bienestar estudiantil y docente fue de lo menos frecuentemente marcado. Respecto a los resultados cualitativos, se encontró una profundización en aspectos de enseñanza-aprendizaje, y las síntesis fueron categorizadas ampliamente como concepciones de calidad tendientes a lo transformativo o a la excepcional, muchas de éstas en disputa unas con otras.

Introducción

La presente tesis es una investigación que explora el concepto de calidad en educación superior, específicamente en universidades y desde la perspectiva de los docentes. Si bien la calidad ha estado presente desde el origen de las universidades, esta antigua preocupación hoy se ha reactivado y se ha difundido más allá de los muros universitarios (Scharager, 2017). La discusión más reciente respecto a qué se entiende por calidad se incrementó a partir la década de los años 80 cuando la oferta se masificó y se diversificó. Visto desde una perspectiva histórica, la calidad en educación superior se convirtió en una preocupación mayor al término de la dictadura en Chile, en la que hubo una proliferación desregulada de las instituciones de educación superior (IES). Más tarde, en los años 2000, esta preocupación adquirió mayor visibilidad pública a partir de las movilizaciones estudiantiles del 2006, 2011 y más recientemente el estallido social del 2019. Una consigna crucial en estas manifestaciones era la demanda por una educación de calidad, convirtiéndose en un tema de discusión cotidiana, ampliamente difundida en el territorio chileno.

Las aproximaciones académicas al respecto dan cuenta que lo que se entiende por calidad en educación superior abarca un espectro muy amplio y con visiones no necesariamente compatibles unas con otras. En ese sentido, a la hora de considerar los antecedentes conceptuales, nos enfrentamos a un concepto polisémico (Scharager, 2018) altamente imbricado en medio de discursos de poder en conflicto (Filippakou, 2011) que amerita ser debatido constantemente y por diversos actores. Finalmente, los antecedentes empíricos analizados en la literatura dan cuenta del vacío de información en Chile, especialmente respecto a la perspectiva de docentes y estudiantes.

En virtud de lo anterior, sumándose al momento coyuntural de la sociedad chilena, donde la confección de una nueva constitución enfrentará como uno de sus principales desafíos el plantear una educación para todos y todas y garantizar su calidad, es que surge como objetivo de esta investigación el *identificar y sintetizar las concepciones de calidad de los*

docentes y académicos universitarios, a fin de aportar un insumo a la discusión sobre qué entendemos por calidad en el contexto chileno, en el 2021, considerando la perspectiva de unos de los principales actores del sistema.

Para efectos de la recolección de datos, en la investigación se aplicó un cuestionario basado en el trabajo de Dicker, García, Kelly & Mulrooney (2019) conformado por preguntas cerradas con opciones de respuesta con atributos de la educación superior para que docentes universitarios marcaran aquellos que les parecían los aspectos más relevantes del concepto de calidad. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas para complementar sus opiniones, profundizar algunos aspectos y también para que sintetizaran libremente qué entendían por calidad de la educación superior. El cuestionario fue enviado a 867 docentes universitarios, abarcando cinco instituciones que representaban el espectro completo de las categorías de Reyes & Rosso (2012) sobre los tipos de universidades. Se hizo un análisis de resultados de la distribución de frecuencias de las afirmaciones propuestas, además se usó la prueba chi cuadrado que arrojó ciertas correlaciones significativas. A partir de las respuestas a las preguntas abiertas, se hizo un análisis de contenido con categorías emergentes y también se hizo una comparación con las categorías de Schindler et al. (2015), autores que generaron categorías sintéticas a partir de un metaanálisis de la literatura respecto a calidad en educación superior.

Esta tesis se organiza en 7 secciones, (i) antecedentes históricos que contextualizan el problema (ii) marco conceptual, con modelos teóricos y hallazgos empíricos que argumentan la importancia de estudiar este tema, (iii) formulación de objetivos y pregunta de investigación, (iv) metodología y (v) los resultados obtenidos. Finalmente, se presenta una (vi) discusión de los principales hallazgos y (vii) conclusiones y reconocimiento de las limitaciones y proyecciones de un estudio como este.

Antecedentes históricos

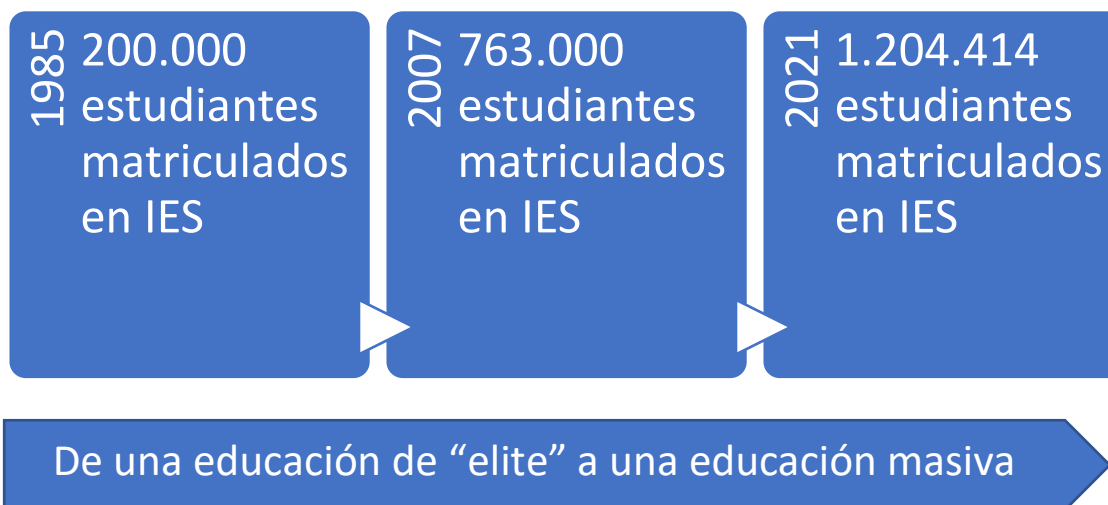
Desde la Reforma Educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva (entre 1964 y 1970), el cual planteaba la educación como pilar fundamental para el desarrollo económico y la industrialización del país (Ruiz, 2010), hasta los movimientos sociales más recientes de los años 2006, 2011 y 2019, se han discutido distintas concepciones del valor o lugar de la educación superior en el Chile moderno. Durante el gobierno de Frei Montalva se consideró la educación como una inversión en capital humano al servicio del desarrollo económico (Ruiz, 2010). Posteriormente, bajo el proyecto de la Unidad Popular, la educación se ponía al servicio de la emancipación de la clase obrera, lo cual fue interrumpido por el golpe de estado de 1973 (Ruiz, 2010).

Desde la dictadura militar en 1973, la educación terciaria chilena, adquiere una forma de organizarse basada en los pilares del mercado y la competencia (Bellei, 2018; Ruiz, 2010), coherentes con la fuerte lógica neoliberal introducida en las décadas de los años ochenta, lo cual estimuló una importante proliferación de instituciones nuevas al alero de este modelo. En ese sentido, la regulación de la calidad de las nuevas instituciones durante los años noventa conllevó a la creación de organismos públicos como la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, más tarde CNA), Consejo Superior de Educación (CSE, posteriormente CNED). Más adelante, en la década de los 2000, se promulgaron las dos leyes más recientes que establecen normativas para la educación superior, en los años 2006 y 2018 (Leyes N° 20.129 y 20.091, respectivamente), dando inicio a un sistema regulado de aseguramiento de la calidad en Chile. Después de la promulgación de la primera ley, el debate por la calidad en las IES fue parte de un movimiento social mayor, el cual, desde las manifestaciones del año 2011, abogaba por una reforma estructural de la educación. Actualmente, cabe destacar que la ley considera obligatoria la acreditación de calidad institucional, lo que hace que investigaciones como la que se informa en esta tesis, tenga relevancia para las políticas universitarias, entre otros. Este y otros movimientos sociales pusieron de relieve en la discusión y el discurso público el modelo

de mercado de la educación superior, particularmente de algunas instituciones privadas creadas después de 1980. Este modelo fue el argumento central que explicaría la debilitación de la educación pública y la calidad de ésta (Bellei, 2018).

Cabe consignar que, además de la proliferación y oferta desregulada de IES, este fenómeno se ve acompañado de un aumento radical en la tasa de matrículas de estudiantes por los diversos mecanismos de acceso que surgen en los noventas, haciendo la transición de una educación superior “de elite” a una educación masiva, tal como se puede ver en la Imagen 1. Lo anterior se puede inferir, a partir de los datos de matrícula, en números brutos, la cual creció de 200.000 a 763.000 estudiantes en el periodo de 1985 al 2007 (Brunner, 2015). De acuerdo a las cifras más actualizadas de la Subsecretaría de Educación Superior, el 2021 se alcanza la cifra de 1.204.414 matriculados (SIES, 2021), por lo que la tendencia hacia una educación masiva se mantiene. Cabe destacar que durante el año 2020 se estancaron las cifras de matriculados en la educación superior, lo que es explicado por la Subsecretaría como efecto de la pandemia. Con un aumento del 4,6% de los matriculados, se volvieron a cifras pre-pandemia (SIES, 2021).

Imagen n°1: Flujo del aumento de matrícula en las últimas 4 décadas



Fuente: Elaboración propia, basada en Brunner (2015) y SIES (2021)

Por otro lado, como se ha señalado, la contingencia histórica de Chile ha originado múltiples manifestaciones sociales que ponen la educación superior como elemento de

debate, cuyos hitos más relevantes se muestran en la Imagen 2. El 2006, hubo movilizaciones a lo largo del país, pidiendo la derogación de leyes, como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y ampliar los beneficios sociales asociados a la educación primaria y secundaria principalmente (Bellei, 2018). Si bien a este movimiento se sumaron muchos universitarios, no fue hasta el 2011 que la educación superior tuvo un lugar preponderante. Bajo las consignas de una educación superior gratuita y de calidad, se generó una importante crítica a la concepción de una educación superior justificada principalmente desde el desarrollo económico y, además, de haberse asentado en una etapa no democrática del país (Bellei, 2018).

Imagen n° 2: Línea de tiempo sobre reformas e importantes hitos educacionales



Fuente: Elaboración Propia

Como se muestra en la Imagen 2, la calidad en la educación fue uno de los elementos centrales de la contingencia política, entre otros, siendo adoptado incluso como uno de los eslóganes de quienes adherían a estos movimientos. Sin embargo, todas las reformas educacionales de las últimas décadas han sido altamente controversiales (Bellei, 2018), por lo que es posible vislumbrar la falta de nociones comunes respecto a educación superior y su calidad.

Estos antecedentes sugieren que el debate por la calidad en educación superior solo puede ser comprendido si se lo analiza con una perspectiva histórica. Desde este marco de análisis, la universalización de la educación superior puede interpretarse desde la lógica de Lucas (2001, en Brunner, 2015), la cual dice que una vez que la masa tenga acceso a

los distintos niveles de educación superior, y así la élite no pueda diferenciarse de la masa en virtud de los títulos formales, el siguiente paso es distinguirse de acuerdo a la mejor calidad educacional posible, lo cual, en conjunto con las lógicas de rendición de cuentas, justifican la discusión política respecto a la calidad en educación.

Se podría hipotetizar que la discusión política respecto a cómo reformar la educación para que sea “de calidad” se entrelaza con la discusión académica sobre qué entendemos por calidad, en virtud de que es un concepto complejo de aprehender y dependiente de muchos factores. Es de vital importancia la discusión actualmente, en virtud de que desde 2021 el país se encuentra en un proceso constituyente, lo cual podría significar importantes cambios en la educación superior chilena.

Marco Conceptual

El concepto de calidad tiene como característica central su polisemia (Scharager, 2018). Como tal, es un concepto que se define en virtud de su problematización situada socio-históricamente, y no como un concepto abstracto y universal. Asume distintos significados dependiendo del contexto, y también de los actores y su posición en el sistema de educación superior. Ouriana Filippakou (2011) plantea que el concepto de calidad tiene una carga ideológica subyacente y connota un régimen de control y poder de ciertos grupos. Plantea que la calidad es definida a partir de múltiples discursos estratificados que son contruidos por la ideología dominante. Así, por ejemplo, el gerencialismo como estrategia de gestión se puede considerar como una ideología que ha influenciado los esquemas de gobernanza de las instituciones de educación superior (en Scharager, 2017, página 27). De este modo, se complejiza la discusión sobre el concepto de calidad, en la misma línea argumental de Newton (2010), quien plantea que es un concepto en disputa, poniendo énfasis en sus significados situados por sobre su significado formal.

En ese sentido, es importante considerar dos tipos de antecedentes, los que discuten estas características conceptuales y problematizan calidad “teóricamente”, y los antecedentes empíricos que se han obtenido de investigaciones respecto al concepto de calidad.

Antecedentes conceptuales:

La discusión respecto a qué se entiende por “calidad” en educación superior tiene sus raíces modernas en el trabajo de Harvey & Green (1993), quienes sostienen lo complejo del concepto, incluso caracterizándolo como “resbaloso” (p.3), en el sentido de que justo cuando pareciera tenerse a mano, se escapa. Cuando se habla de educación de calidad, esta tiende a darse como un supuesto a priori, sin embargo, Harvey & Green (1993) ponen en relieve que el contexto y los actores harán que lo que se esté entendiendo como calidad pueda ser muy distinto. Finalmente, proponen cinco categorías: calidad como excepcional, como perfección, como apropiada a sus propósitos, como relación valor-dinero (value for money) y como transformativa (p. 3). Las definiciones de cada categoría son las siguientes:

1. **Calidad como excepcional:** esta categoría implica buscar “lo mejor”, tanto en estudiantes, docentes y recursos, y se asocia a una visión elitista y tradicionalista de la educación superior (Scharager, 2018).
2. **Calidad como perfección:** se refiere a la ausencia de errores, sin embargo, desde la argumentación de Lomas (2002, citado en Watty, 2005), se entiende que esto es imposible en educación, a menos que el objetivo sea producir resultados estandarizados e iguales.
3. **Calidad como ajuste a propósitos:** calidad sería la capacidad de las instituciones a cumplir sus propósitos y visión, sea cual sea que fuesen estos. Esta categoría reconoce a las instituciones como únicas respecto a sus objetivos y es el concepto más tradicionalmente usado en educación superior (Scharager, 2018)
4. **Calidad como valor por dinero (value for Money):** Surge de la política de rendición de cuentas y considera calidad como valor económico respecto a lo ofrecido. Tiene como

supuesto que es el mismo mercado el que se encargará de corregir desajustes. La rendición de cuentas, altamente importante para esta categoría, también implica un importante énfasis en el aseguramiento de calidad con control externo (Scharager, 2018).

5. Calidad como transformación: esta categoría entiende una educación de calidad como aquella que genera transformaciones, cambios cualitativos en estudiantes, docentes y la institución misma. Tiene un énfasis más ligado al proceso que a los resultados (Scharager, 2018)

Estas categorías se han mantenido en la discusión actual sobre el concepto de calidad y son citadas en la mayoría de las publicaciones sobre calidad en educación superior. Por ejemplo, a partir del metaanálisis realizado por Schindler et al. (2015), estos autores elaboraron un modelo para ilustrar las distintas categorías del concepto, las que comprenden calidad como ajuste a un propósito¹, como transformación, como rendición de cuentas y como excepcional (p. 6-7). Similares conclusiones se derivaron de otro metaanálisis, el de Bowers, Ranganathan & Simmons en 2018.

Por otro lado, para Teeroovengadum et al. (2016), quienes también proponen un modelo que pareciera tener similitudes con los anteriores, sus cinco pilares serían: calidad administrativa, calidad del ambiente físico (infraestructura), calidad del núcleo educativo, calidad en las instalaciones de apoyo y calidad transformativa. Un hallazgo transversal a estos análisis sería la importancia de considerar las voces de los distintos actores en educación superior, debido a que las construcciones sobre qué es calidad, tienden a variar de acuerdo al actor y la posición que ocupan en el sistema de educación superior.

En este contexto, a raíz del crecimiento desregulado de la oferta de educación superior y la escasa inversión en fortalecimiento de la calidad, se hizo evidente la necesidad de impulsar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, para neutralizar por dicha vía, la falta de control. Los sistemas de acreditación han sido el medio a través del cual se han materializado dichas políticas. Bajo este marco, Munita (2012) considera que

¹ *Purposeful* el concepto original usado por Schindler et al.

la discusión por el aseguramiento de la calidad se puede categorizar según el concepto de calidad a la base del sistema, su eje de articulación (externo o interno), el enfoque que tengan (mejoramiento vs. rendición de cuentas) y el nivel a través de los cuales se analizan (micro o macro). Esta tesis se orienta al análisis del primer eje, el concepto de calidad mismo, ya que la aplicación de la política y los sistemas externos e internos de aseguramiento de la calidad son influidos por las nociones subyacentes, especialmente ahora que rige la Ley 21091 sobre educación superior, que incluye importantes normas sobre la regulación de la calidad.

Antecedentes empíricos

En la literatura anglosajona hay diversas investigaciones que apuntan a dilucidar el concepto de calidad, generalmente a través de instrumentos de recolección de datos tipo cuestionarios apuntando a diversos actores en la educación superior. Es importante notar la falta de evidencia empírica, en este ámbito, a nivel latinoamericano y chileno específicamente. Hay pocos estudios que sistematicen las opiniones de los grupos de interés (*stakeholders*); (Scharager, 2018). El peso que tienen los conceptos subyacentes a los sistemas de aseguramiento de calidad de los actores involucrados es indiscutible; entre los más relevantes están los académicos; cuyas perspectivas constituyen el foco de esta tesis. A continuación, se sintetizan algunos de los estudios empíricos en otros países, que orientan el presente estudio.

Watty (2005) en Australia, buscaba explorar la visión de académicos respecto a qué era calidad en el contexto de la educación para la carrera profesional que forma contadores. Su análisis lo realizó a partir de un modelo conceptual coherente con lo expresado ya, reconociendo la dificultad de definir bien calidad, tomando a Harvey & Green (1993) como fuente, y usando su modelo de calidad basado en cinco categorías. Para este efecto, diseñó un cuestionario con 12 atributos implicados en el concepto de calidad para ser respondidos en una escala Likert, el que recogía el nivel de acuerdo de los participantes

respecto a la importancia de cada uno de estos atributos para la calidad en educación superior en la carrera de contabilidad. En este estudio se consideró la disciplina como una categoría de análisis importante para entender sus resultados. La autora analizó los resultados en concordancia con el modelo de Harvey y Green (1993), eliminando la categoría de “perfección” o cero error. Sus resultados arrojaron conclusiones que derivan tanto en implicancias para los académicos como para las políticas públicas. Los principales hallazgos dan cuenta de que los docentes reconocen una discrepancia entre la definición de calidad que se maneja en su programa de estudios y aquella que, según su opinión, es como debiera definirse calidad. En ese sentido, los hallazgos de este estudio sugieren que el aseguramiento de la calidad que prevalece a nivel de las instituciones tendría como resultado una educación orientada a la rendición de cuentas, más que al aseguramiento de la calidad como los docentes estimaban que debería ser promovida.

Cardoso, Rosa & Stensaker (2016) han hecho un trabajo en el contexto de la educación superior portuguesa, partiendo de la pregunta “¿por qué no se logra la calidad en educación superior?” y eligen a los académicos para poder esclarecer la respuesta a esta pregunta, ya que trabajan desde el supuesto de que los académicos parecieran ser particularmente importantes para el positivo impacto de los procesos de aseguramiento de calidad. Westerheijden, Hulpiau, & Waeytens 2007, (citado en Cardoso et al, 2016) dicen que al considerar la diferencia entre las normas y operaciones que regulan los procesos de aseguramiento de calidad y las percepciones de mejoras internas en calidad, en opinión de los docentes, los sistemas externos de aseguramiento de la calidad orientados a la rendición de cuentas no siempre ayudan a promover cambios a nivel individual en los docentes, y, por lo tanto, en la calidad en las instituciones.

Por lo tanto, sus hallazgos y visión respecto al problema planteado debiese ser tomada en cuenta para estos fines. Los autores de este estudio, a su vez, citan a Stensaker (2008), quien argumenta que los procesos de aseguramiento de la calidad no logran, en la práctica, mejorar la calidad de las instituciones de educación superior. Una de las hipótesis que propone Stensaker, apunta a la relación entre aseguramiento de la calidad y el concepto

de calidad en sí mismo, y presume que los procesos de aseguramiento de calidad, a menudo procesos regulados por externos, no necesariamente se hacen cargo de los desafíos que los propios académicos perciben en sus universidades. Este planteamiento sugiere el riesgo de un desacoplamiento entre quienes conforman el cuerpo docente y quienes se encargan del proceso de la gestión de la calidad y las estrategias que se aplica en su evaluación.

En términos metodológicos, para lograr los objetivos de esta investigación, sus autores analizaron temáticamente las respuestas a una encuesta en línea que enviaron a las instituciones de educación superior de Portugal. Específicamente, analizaron dos preguntas abiertas respecto a facilitadores y obstaculizadores para la calidad, a la luz de un modelo conceptual de calidad basado en autores que ya hemos mencionado, como Harvey & Green (1993), además de otros, quienes también sostienen lo difícil que es definir este concepto. Este modelo considera tres factores relevantes para conceptualizar calidad en educación superior, calidad como cultura, como conformidad a estándares² y como consistencia. Con este modelo como eje, clasificaron las respuestas de los académicos de acuerdo con el factor de calidad que correspondiese según el modelo (Cardoso et al, 2016). Sus resultados indican que los académicos consideran que hay una sobrecarga de trabajo por los procesos de acreditación y que no siempre llevan a una mejora en la “calidad” propiamente tal (Cardoso, et al, 2016). En esa línea, conceptualmente ponen el énfasis en la calidad como cultura, es decir, los valores, creencias y expectativas respecto a calidad, sumada al elemento estructural y organizacional que debiese sostener esa cultura. Los docentes encuestados considerarían que los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las IES no están estructurados adecuadamente para cumplir su propósito. Cardoso et al. (2016), sin embargo, agregan que los docentes y académicos tienden a saber muy poco de cómo se organizan la gobernanza universitaria, y en ese sentido, pone en relieve poca conexión entre los

² *Compliance* en el original

sistemas internos de aseguramiento de calidad y los docentes agregando una posible falta de conocimiento y desacoplamiento, como factores a considerar.

Unos años más tarde, Dicker, García, Kelly & Mulrooney (2019) plantearon la pregunta sobre qué significa calidad en educación superior a tres distintos estamentos, estudiantes, académicos y empleadores del Reino Unido. Para esto, crearon cuestionarios adecuados para cada uno de estos de estos grupos; luego hicieron focus groups para analizar temáticas de forma más profunda y finalmente, analizaron los datos para buscar diferencias significativas en las respuestas entre grupos. En cuanto a los resultados, para los docentes fue muy importante -como componente de la calidad- la relación con los estudiantes para el fortalecimiento de enseñanza y aprendizaje. También fueron muy significativos algunos ítems respecto a infraestructura y vinculación con el medio. Por otro lado, encontraron fuertes barreras que impedían la instalación de una cultura de calidad, las cuales se dividieron en tres: 1) factores institucionales, desde la carga y distribución de trabajo (especialmente administrativo) y falta de tiempo, 2) recursos como infraestructura adecuada (laboratorios) y también mayor tiempo para ciertas tareas y, finalmente 3) barreras estudiantiles, haciendo referencia a la irregularidad en la asistencia y la “responsabilidad” de los estudiantes (Dicker et al. 2019).

En síntesis, a través de instrumentos como cuestionarios y entrevistas, ha habido diversos intentos de conceptualizar calidad basado en evidencia, pero siempre siguiendo los supuestos a la base del modelo de Harvey & Green (1993) y los modelos posteriores como el de Schindler et al. (2015), los cuales apuntan a que el concepto es “situado” y depende del contexto y los actores. Por lo tanto, sus objetivos no están dirigidos a dar una respuesta formal y definitiva, sino complejizar nuestro entendimiento de qué sería la calidad universitaria. En resumen, consideran que hay una distancia importante entre lo que los docentes creen que es calidad en la universidad, y cómo ésta es percibida por los actores responsables de la misma, por ejemplo, los gobiernos universitarios. Por otro lado, confirman que el concepto varía según tiempo, lugar y actores, lo que, en conjunto con lo

anterior, dan cuenta de la importancia de tener estudios adecuados al contexto respecto a qué es calidad.

Estos antecedentes se han considerado como una razón robusta para sustentar la elección de los docentes universitarios como actores relevantes a ser consultados por el concepto de calidad en educación superior

Docentes y calidad en educación superior

Los cuerpos académicos y docentes tienen características particulares por la complejidad de las operaciones de las universidades. Se distinguen varios perfiles de acuerdo a las diferentes calidades y vínculos contractuales, número de instituciones en las que trabajan y jerarquías académicas, asociadas también a sus responsabilidades y tiempo de dedicación a gestión, extensión, docencia e investigación. A su vez, estas distinciones impactan en la práctica, específicamente en las responsabilidades y beneficios asociados a los perfiles de docentes que existan en cada institución. En la actualidad, dada la diversidad de IES, la actividad universitaria es también variada. Por lo tanto, los académicos conforman un grupo muy diverso. A esto podríamos agregar la llamativa denominación que reconocen Simbürger & Neary (2016), al hablar de los “profesores taxi”, referida a quienes tienen una función docente muy marcada, muchas veces en varias instituciones y contratos flexibles. Cabe destacar lo distinta de esta caracterización a la de los académicos de planta que tienen mayores funciones de gestión e investigación, generalmente con contratos indefinidos que aseguran una estabilidad laboral.

Es razonable pensar que la opinión de los distintos tipos docentes en educación superior sobre qué es calidad tenga matices propios, distintivos de su estamento, que aporten al debate y justifica la importancia de investigar al respecto, en una muestra de docentes de distintos perfiles. Parece probable que tengan puntos divergentes por las distintas trayectorias profesionales que han desarrollado, asociadas también al rol que cumplen dentro de la institución.

Respecto a estos sub-grupos entre los docentes, Bozu (2010), hizo una investigación con docentes noveles (es decir, máximo 3 años de enseñanza universitaria) respecto a cómo entendían la gestión de la calidad. La autora reporta que buscaban aproximarse a nuevos y distintos modelos de calidad. Un indicador de calidad en la docencia sería la capacidad de adaptación a los cambios (Bozu, 2010), por lo que podría interpretarse como una temática contingente a los docentes noveles que se ve traspasada al ámbito institucional. Otro elemento que aporta Bozu es el cambio paradigmático entre una educación superior tradicional con el traspaso de conocimientos como objetivo, a una educación superior centrada en los estudiantes como sujetos.

Otro antecedente que aporta al presente estudio refiere a los mecanismos que subyacen a la construcción de un concepto central para entender la educación superior, como lo es el de calidad, el cual tiene implicancias importantes en el desarrollo de las prácticas de los docentes. Si se considera la importancia que tienen las creencias epistemológicas y sus efectos en las prácticas docentes (García & Sebastián, 2011) y conducta en general, podría agregarse como elemento en la discusión que la forma en que conceptualicen calidad los docentes afectaría sus prácticas, y, por lo tanto, también el funcionamiento de la institución. Uno de los antecedentes que presentan García & Sebastián (2011) hace referencia a que los profesores de distintos niveles del ciclo escolar presentan diferencias significativas en sus grados de sofisticación respecto a creencias epistemológicas, aludiendo entonces a las diferencias en la formación. En ese sentido, cabría preguntarse qué tan distinto podría ser el grado de sofisticación en las creencias epistemológicas de los docentes universitarios y la cultura del aprendizaje en las IES, elemento clave para pensar la calidad en las mismas. Por ejemplo, en el polo opuesto a creencias epistemológicas sofisticadas, García & Sebastián (2011) citan la conceptualización de Schommer para referirse a creencias más ingenuas (p.31), donde la dimensión del control del aprendizaje parece ser algo más estática, o desde el nacimiento, versus su polo más sofisticado, donde se considera que existe la posibilidad de aprender a aprender. Esto tiene implicancias a la hora de pensar calidad en las IES, por ejemplo, cuando la excelencia se entiende como la capacidad de seleccionar a los mejores (docentes y estudiantes) o, por

el contrario, calidad como tener los mejores mecanismos transformativos para apoyar distintas velocidades o trayectorias en el aprendizaje.

Otro elemento importante para caracterizar a los y las docentes en la educación superior es el género. Por ejemplo, Palomar (2005) dice que el género tiene influencia visibles en cuatro ámbitos de la academia (p.12):

- A. El demográfico: presencia de ambos sexos en IES
- B. Nuevas áreas académicas: desarrollo de estudios de género, por ejemplo.
- C. Institucional: revisar, desde perspectivas críticas las jerarquías, por ejemplo.
- D. Epistemológico: cuestionar académicamente las transmisión de visiones patriarcales y androcéntricas implícitas en los conocimientos y las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, al hacer una investigación respecto a calidad en la educación superior estos ámbitos adquieren relevancia. El género y la epistemología son elementos claves para discernir aspectos de enseñanza-aprendizaje que los cuestionarios de calidad tradicionalmente abordan.

Pregunta y Objetivos de Investigación

Pregunta Directriz

De acuerdo a la revisión bibliográfica anterior, resulta clave que el concepto de calidad sea abordado desde distintas perspectivas, y en este caso, es particularmente adecuado entonces que los actores cuya visión se quiere indagar sean docentes universitarios, con distintas calidades contractuales o jerarquías dentro de sus instituciones, debido a que la realidad de la docencia universitaria puede ser muy disímil entre ellos mismos (Simburger & Neary, 2016).

Basado en lo anterior, la pregunta de investigación que guio esta investigación es la siguiente:

¿Qué entienden por “calidad” en educación superior los académicos y docentes universitarios?

Objetivos de Investigación

El objetivo general la investigación será: **Identificar y sintetizar las concepciones de calidad de los docentes y académicos universitarios.**

Los objetivos específicos son:

- 1) Construir un registro de los conceptos de calidad en educación superior que señalan los docentes universitarios y comparar según:
 - a) Disciplina
 - b) Tipo de Jornada
 - c) Cantidad de instituciones en las cuales trabaja
 - d) Principales labores que desempeñan
 - e) Datos sociodemográficos: sexo y edad

- 2) Contrastar las concepciones de calidad que sustentan los docentes y académicos con los enfoques predominantes en la literatura e identificar convergencias y divergencias, con especial énfasis en referencia a los resultados de Dicker et al (2019)

Metodología

En esta investigación se trabajó con un instrumento tipo encuesta, el cual se detallará y justificará a continuación, junto al proceso de construcción del mismo, la selección de la muestra y el procedimiento desarrollado.

Construcción del instrumento

La construcción del cuestionario aplicado en esta tesis se basó en uno de los tres cuestionarios formulados por Dicker et al. (2019), dirigidos a estudiantes, docentes y empleadores, cada uno con preguntas específicas. El de docentes, que sirvió como modelo para el de esta tesis, contiene 30 preguntas cerradas en el que se pide responder si están de acuerdo o no con ciertas afirmaciones que, en la perspectiva teórica de los autores, estarían aludiendo a calidad. Cabe destacar que entre las fuentes citadas por Dicker et al. (2019) se encuentran Harvey & Green (1993) con la categorización ya mencionada, y Schindler et al. (2015) y su modelo sintético sobre qué sería calidad en la literatura internacional. Por lo tanto, hay congruencia en las bases teóricas para pensar que el cuestionario de Dicker et al. (2019) puede servir como evidencia y base para la construcción de uno adecuado al contexto universitario chileno.

Algunos ejemplos de afirmaciones que usaron Dicker et al. (2019) incluía el estar de acuerdo, o no, con que buenas instalaciones son importantes para una educación universitaria de calidad, el tiempo que se pueda dedicar a los estudiantes, o si el monto de los aranceles influirá en lo que debiese ser “buena calidad”. En el cuestionario de los mencionados autores, se solicitaba marcar todas aquellas afirmaciones que representaban el concepto de calidad para el encuestado. Las afirmaciones pueden ser clasificadas en las siguientes categorías como muestra la Tabla n°1:

Tabla n°1: Grupos por tema y cantidad de afirmaciones contenidas en cada uno

Grupos por tema	Cantidad de afirmaciones
Enseñanza y aprendizaje	7
Apoyo (“support”)	5
Infraestructura	5
Relaciones interpersonales	3
Retroalimentación	3
Currículum	1
Institución	1
Disponibilidad de tiempo (exclusiva docentes)	5

Formulación propia, basada en Dicker et al. (2019)

Las afirmaciones dentro de cada categoría eran puntuadas con 1 o 0, según si era marcada o no y así, Dicker et al (2019) sacaron conclusiones sobre cuáles categorías eran más relevantes para entender calidad de acuerdo a los docentes encuestados.

Para efectos de esta tesis, las 30 afirmaciones del cuestionario de Dicker et al. (2019) fueron analizadas una a una para determinar su adecuación al contexto chileno y eliminar, modificar o agregar afirmaciones; basándose en características específicas del contexto nacional. Por otro lado, los ítems fueron seleccionados a través de la colaboración de jueces expertos, bajo los criterios teóricos sobre calidad ya expuestos y su adecuación al contexto nacional.

Una segunda parte del cuestionario, tal como en Dicker et al. (2019), incluyó preguntas abiertas cuya finalidad es exploratoria, las que permiten recabar información que desconocemos totalmente de antemano o aportan información aclaratoria cuando las

categorías a las que podrían adscribirse son confusas o no corresponden con las empleadas por los autores (López-Roldán & Fachelli, 2015). En este sentido, las preguntas abiertas apuntan a indagar acerca de tópicos emergentes que puedan no haber estado contenidos en las afirmaciones de la primera parte del cuestionario, permitiendo también respuestas menos estructuradas que profundicen o agreguen otros aspectos importantes para los docentes, considerando que es un tema poco explorado en Chile y que podrían aparecer elementos no considerados en la literatura internacional en la cual se basó este instrumento. Este apartado del cuestionario permite, además, proyectar la línea de investigación respecto al concepto de calidad, pudiendo profundizarse en el futuro con entrevistas y análisis cualitativos que aporten a complejizar aún más la construcción de lo que los docentes entienden por calidad.

Finalmente, de los cuestionarios como el de Dicker et al. (2019) y de los modelos teóricos ya mencionados, se derivan las categorías de análisis de las respuestas. En este estudio se usó como base estas categorías; las cuales fueron ajustadas y se agregaron reactivos. Finalmente, el instrumento fue elaborado en base a preguntas abiertas y cerradas, organizado en 4 secciones, tal como se muestra en la Tabla n° 2:

Tabla n°2: *Síntesis de secciones y el tipo de preguntas que buscan ser abordadas*

Secciones y tipo de preguntas	Preguntas cerradas	Preguntas abiertas
Datos Sociodemográficos	Género, edad,	
Formación profesional	Profesión, estudios de posgrado	
Caracterización de tareas académicas	Lugar de trabajo, cargo actual, tiempo de trabajo en el puesto actual, dedicación a docencia/investigación/gestión/extensión	
Concepto de calidad	Afirmaciones basadas en Dicker et al (2018) sobre qué sería calidad	Significado de calidad, criterios y estándares para

		evaluar y gestionar calidad. Impacto de la pandemia en lo que entiendan como calidad.
--	--	---

Fuente: elaboración propia

Selección de la muestra

Tipo de Jornada

Considerando pragmáticamente las posibilidades de tiempo y recursos de este proyecto de investigación realizado además durante la pandemia, cuyas condiciones fueron muy restrictivas para el estudio, es que se tomó la decisión de no abarcar un 100% de la población, y acotarla de acuerdo a ciertos parámetros. Se decidió solo trabajar con docentes y académicos universitarios, con distintos tipos de jornada o relación contractual; no se incluyeron en el marco muestral institutos de educación superior ni centros de formación técnica. Para ello, una primera estrategia fue buscar docentes de distintas universidades, bajo el supuesto de que, ante una importante diversidad de instituciones, también podría haber mayor diversidad en la muestra de docentes. Por ejemplo, para el ámbito nacional, Reyes & Rosso (2012) proponen una categorización de universidades acorde a si tienen programas de investigación doctoral o no, por lo que se asume que instituciones con investigación y programas doctorales han de tener plantas académicas con una asignación de funciones adecuada a estas tareas. Por otro lado, se asumió como supuesto también que universidades de orientación más docente podrían tener menos profesores y profesoras con funciones orientadas a la gestión y la investigación. Cabe consignar que, si bien se disponía de esta distinción, por razones de confidencialidad de las respuestas, que no permitía distinguir la universidad de los

respondientes, no se hizo un análisis de acuerdo al tipo de universidad; sin embargo, se utilizó como “proxy” los datos sobre el tipo de actividades que realiza cada participante, lo que permitió formular algunas conjeturas al respecto.

En resumen, la búsqueda de distintas instituciones en una primera instancia fue usada para promover respondientes más heterogéneos también, bajo el supuesto de que, a mayor diferencia entre las universidades, sus docentes también podrían ser diferentes. Para salvaguardar esto, se usó la categorización de Reyes & Rosso (2012) para distinguir tipos de universidades, tal como se muestra en la tabla n°3.

Tabla n°3 *Categorización según tipo de universidades*

Tipo de universidad	Investigación y programas doctorales
Universidad con orientación docente	Menos de 20 publicaciones anuales, sin programas doctorales acreditados
Universidad docente con investigación limitada	Más de 20 publicaciones anuales, sin programas doctorales acreditados
Universidad con investigación y programas doctorales en áreas escogidas	Con hasta 5 programas doctorales acreditados
Universidad con investigación y programas doctorales	Más de 5 programas doctorales acreditados

Formulación propia, basada en Reyes & Rosso (2012)

Diferencias por disciplina y características de los docentes

Una segunda diferenciación de los participantes se hizo en función de la disciplina a la que adscribe. Esta distinción fue basada en los planteamientos de Watty (2005) quien, en su línea de investigación en universidades australianas, ha sostenido que no es irrelevante la unidad académica donde se pregunte por calidad, ya que parecieran entregar respuestas distintas, por ejemplo, entre docentes de las carreras de medicina y contabilidad. Esta

distinción también fue rescatada en menor medida por Dicker et al. (2019), así que parece importante recogerla además de los aspectos demográficos. Por este motivo, en la selección de la muestra se intentó que respondieran al menos docentes de dos o más disciplinas distintas por institución y así agregar esta variable de caracterización de la muestra.

Finalmente, es importante destacar que el muestreo no fue aleatorio ya que el tamaño dependía de la tasa de respuesta, y, por lo tanto, la generalización rigurosa de los datos obtenido no es adecuada a toda la población de docentes y académicos universitarios.

En conclusión, la base muestral está orientada a invitar a participar en el estudio aquellos y aquellas docentes con distintos tipos de jornada y provenientes de facultades distintas, para poder orientar el análisis hacia lo disciplinar y analizar las posibles diferencias entre los mismos docentes, considerando las diferentes trayectorias profesionales.

Procedimiento

Base de datos y contacto

Tomando lo anterior en consideración, y que el cuestionario puede ser contestado digitalmente, se propuso generar una base de datos de contactos de aquellas universidades que tuvieran esa información a libre disposición. Para ello, se hizo una búsqueda a través de canales oficiales de internet. Las instituciones elegidas para iniciar el muestro son las que aparecen en la tabla n°4:

Tabla n°4 *Instituciones elegidas para el muestro de los docentes*

Tipo de universidad	Instituciones elegidas para la investigación
Universidad con orientación docente	Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM

Universidad docente con investigación limitada	Universidad de O'higgins (UOH)
Universidad con investigación y programas doctorales en áreas escogidas	Universidad del Desarrollo (UDD)
Universidad con investigación y programas doctorales	Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Santiago de Chile

Fuente: elaboración propia

Una vez obtenidos los datos de contacto, fueron invitados a participar en el estudio 867 docentes. La invitación a participar incluyó una carta de consentimiento informado. Se implementó un sistema de seguimiento motivacional con el fin de asegurar un número de respuestas proporcionales por categoría institucional. Se recibieron 148 cuestionarios, que implica una tasa de respuesta del 17,07%%.

Análisis de los datos obtenidos

A partir de las preguntas de caracterización de la muestra según las categorías de Datos Sociodemográficos, Formación profesional, y Caracterización de tareas académicas, se construyeron perfiles de docentes. Posteriormente, con las preguntas de selección de alternativas cerradas, se hizo un análisis estadístico descriptivo, las que se cruzaron con los perfiles de docentes. Para evaluar si había diferencias entre ellos, se utilizó la prueba de chi-cuadrado y comparación de promedios en aquellas variables cuantitativas. Lo anterior fue hecho a través del paquete estadístico SPSS, versión 20.0.

Para analizar los datos que surgieron del apartado de preguntas abiertas, se usó el modelo sintético propuesto por Schindler et al. (2015) como un punto de partida que permitió ordenar los datos, pero no como un fin en sí mismo (el de ordenar las respuestas de los

sujetos y acomodarlas a este modelo), sino para evaluar la adecuación de las respuestas recibidas a este modelo y contrastarlo con las categorías que surgieron del levantamiento de información mismo. Taylor y Bogdan (1987, citado en Colombo y Villalonga, 2006) proponen una serie de tres etapas para el análisis de datos cualitativos: primero, descubrimiento progresivo de la información (identificar temas y conceptos), segundo, codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema investigado, y tercero, comprender los datos de acuerdo al contexto en que fueron recogidos. Si bien cada etapa implica numerosos pasos, la importancia de la gradualidad del análisis en un proceso exploratorio y la importancia de integrar los datos justifican esta metodología.

Se buscó, a través del análisis de las preguntas abiertas explorar la adecuación de las respuestas de los docentes a los marcos teóricos internacionales, especialmente Schindler et al. (2015). Sin embargo, el análisis no se cerró a estas categorías, ya que la metodología abre la posibilidad a que surgieran categorías propias del contexto actual u otras que no tuviesen cabida en el contexto nacional.

Finalmente, el análisis de datos busca comparar las concepciones de calidad entre distintos perfiles de docentes; en base a características demográficas como sexo, edad y años en la institución. Se hicieron estos análisis comparativos orientados por la evidencia empírica que insinúa que podría haber diferencias entre estos perfiles. Por ejemplo, según a las categorías identificadas partir del estudio de Watty (2005) en Australia, o entre académicos con vinculación contractual diferente, como describieron Simbürger & Neary (2016).

Resultados

Caracterización muestra

Como se ha señalado, la base de datos constó de 867 docentes de las universidades ya mencionadas, de los cuales, respondieron 148. En la tabla n°5 se pueden encontrar la síntesis de los datos sociodemográficos.

Tabla n°5: Datos sociodemográficos de los y las participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Femenino	55	62.8
Masculino	93	37.2
Edad		
26-35 años	12	8.1
36-49 años	71	48.0
50-65 años	55	37.2
66 o más años	9	6.1
Prefiere no mencionar	1	.7
Número de universidades en las que se desempeña		
1	109	73.6
2	29	19.6
3	7	4.7
4	3	2.0
Jornada actual como docente		
Académico/Docente fulltime	91	61.5
Académico/Docente Media Jornada	6	4.1
Docente por hora o part time	50	33.8
Otro	1	.7
Grado académico/profesional más alto		
Licenciado	2	1.4
Título Profesional	9	6.1
Especialización	7	4.7
Magíster	36	24.3
Doctorado	94	63.5

Fuente: *Elaboración propia*

La Tabla n°5 presenta la distribución de la muestra en las distintas categorías de clasificación de esta.

En lo relativo a la distribución por género, participaron más hombres que mujeres. Esto es consistente con la caracterización de la base de datos original, la cual constaba de un 70,12% de docentes hombres y un 29,87% de docentes mujeres.

Respecto a la edad, cabe destacar que hubo respondientes en casi todos los rangos de edades, incluyendo el grupo mayor, de 66 o más años; ningún participante tenía menos de 25 años.

En cuanto al tiempo en el empleo actual, se obtuvo una variación importante en las respuestas de los participantes, quienes se dispersaron entre los 0-3 meses y más de 55 años. Las respuestas con mayor frecuencia fueron de 3 a 5 años en el empleo actual, seguidos de quienes llevaban entre 10 y 15 años, respectivamente.

Otro de los datos sociodemográficos consultados fue la cantidad de instituciones en las que se desempeñaban actualmente. La mayoría (73,6%,) trabajaba en una sola institución. De acuerdo a las horas de contratación, resaltan 2 categorías como las principales, el 61,5% de los respondientes tenían jornada completa y un 33,8% se consideraban docente por hora o “part-time”. Estos datos invitan a pensar que quienes respondieron este cuestionario se ubican más dentro del espectro de docente/académico, con responsabilidades investigativas, de gestión y extensión entre sus labores que dentro del espectro docente que enseña en distintas IES, o profesor “taxi”, como lo caracterizaban Simburger & Neary (2016).

Lo anterior es concordante también con el grado académico más alto de los encuestados, que mayoritariamente manifiestan tener el grado de magíster y el de doctor; lo que suma entre ambos casi el 88% de la muestra total.

Finalmente, entre las disciplinas a las que adscribían los participantes, se obtuvo que un 14,2% pertenecía al área de Ciencias y un 27% al área de Tecnología, lo que sumados al 39,9% que pertenecía al área de Ciencias Sociales, genera concordancia con la base de

datos original, considerando que quienes fueron invitados a participar eran docentes del área de Ingeniería y Psicología-Cs. Sociales principalmente. El detalle de las disciplinas se encuentra en la Tabla n°4.

Tabla n°6: *Tabla de distribución de frecuencia según disciplina de los participantes*

Disciplina a la cual adscriben mayoritariamente sus labores	Frecuencia	Porcentaje
Administración y Comercio	3	2.0
Educación	8	5.4
Humanidades	14	9.5
Ciencias	21	14.2
Tecnologías	40	27.0
Ciencias Sociales	59	39.9
Recursos Naturales	3	2.0

Fuente: elaboración propia

Relaciones: similitudes y diferencias entre grupos

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, lo que se hizo fue comparar las respuestas entre subgrupos, según datos sociodemográficos y otros de carácter académico.

Conforme a las categorías mencionadas en la metodología, esta sección presentará los resultados de comparación entre perfiles generados a partir de las variables:

- a. Datos sociodemográficos y,
- b. Variables de carácter académico y docente

Datos sociodemográficos

En este apartado se analizaron la frecuencia y promedios de respuesta en las escalas tipo Likert a las proposiciones, según género y rango de edad. En la tabla n°7³, se presentan las categorías de respuestas más predominantes, en lo que refiere a las condiciones que mejor representan el significado de calidad según género.

Tabla n°7: Distribución de las mayores frecuencia en los enunciados según género

Enunciados	Mujeres		Hombres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Adecuado acceso a la información para estudiantes y docentes	51	92,7%	75	80,6%
Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar	50	90,9%	78	83,9%
Contenidos actualizados en el plan de estudios	48	87,3%	78	83,9%
Un cuerpo docente motivado por la enseñanza	44	80%	73	78,5%

Fuente: elaboración propia

Es interesante notar que hay convergencia entre académicas y académicos, al elegir con más frecuencia las proposiciones que señalan que “Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar” y “Contenidos actualizados en el plan de estudios” representan mejor el significado de calidad. Ambos tienen énfasis en el conocimiento, ya sea de parte de los docentes mismos o de la institución a través de los planes de estudios.

Otro resultado de interés es la distribución por género en la elección de algunos de los enunciados, siendo significativamente más marcados por mujeres que por hombres los enunciados concernientes a retroalimentación con estudiantes, así como la importancia de beneficios académicos y no-académicos para estudiantes.

³ Cabe recordar que se podían marcar las afirmaciones elegidas, sin obligaciones respecto a mínimos o máximos, por lo cual los totales sumados entre hombres y mujeres no necesariamente concuerdan en el total de la muestra.

Para analizar los datos según la edad de los participantes, y presentarlo de manera más clara, se reagruparon los datos en dos grandes categorías, un rango de edad de entre 26 a 49 años, y otro de 50 años o más. El primer rango corresponde al 56,5% de la muestra, mientras que el segundo al restante 43,5%.

Tabla n° 8 *Proposiciones con mayor frecuencia de elección según rango de edad*

Fuente elaboración propia

Enunciados	Rango 26-45 años		Rango 50 o más años	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Contenidos actualizados en el plan de estudios	74	89,2%	51	79,7%
Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar	74	89,2%	53	82,8%
Adecuado acceso a la información para estudiantes y docentes	73	88%	52	81,3%
Adecuado acceso a espacios de trabajo para estudiante	68	81,9%	44	68,8%
Un cuerpo docente motivado por la enseñanza	62	74,7%	54	84,4%

En la tabla n°8 están los enunciados marcados con mayor frecuencia por encuestados de ambos rangos de edad. Nuevamente entre los más marcados por los docentes están aquellos con énfasis en los contenidos. Por otro lado, la única diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) entre los grupos etarios fue respecto al enunciado “*Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno*”, el cual fue más prevalente en el grupo más joven de entre 29 y 49 años.

Variables de carácter académico

a. Comparación según disciplina

Las diferencias por disciplina fueron más numerosas en comparación con las otras categorías, como se muestra en la tabla n°9. Hay una tendencia en las áreas del conocimiento de Tecnología y Ciencias Sociales a marcar más el enunciado “Una buena relación de los docentes con los estudiantes” como un elemento de calidad. Otra tendencia observada con mayor frecuencia entre quienes se identificaban como docentes del área de Tecnología fue la elección de dos enunciados en particular: “*Acceso a beneficios no-académicos para estudiantes (por ejemplo, acceso a atención de salud, residencias estudiantiles, consejerías de diversos temas, etc.)*”, y “*Contenidos actualizados en el plan de estudios*”.

Finalmente, el enunciado “*La cantidad de retroalimentación que entregan docentes a estudiantes*” también tuvo diferencias por disciplina, siendo marcado más frecuentemente por docentes que adscribieron a Ciencias Sociales y Ciencias específicamente, el 54,1% de quienes adscriben a Ciencias Sociales la marcó como relevante, versus el 45,9% de entre quienes adscriben a otras disciplinas.

Tabla n° 9: resumen de diferencias significativas por disciplina

Enunciado con mayor frecuencia de elección por disciplina	Disciplinas
– Acceso a beneficios no-académicos para estudiantes (por ejemplo, acceso a atención de salud, residencias estudiantiles, consejerías de diversos temas, etc.) – Contenidos actualizados en el plan de estudios	Tecnología
Una buena relación de los docentes con los estudiantes	Ciencias Sociales/Tecnología
La cantidad de retroalimentación que dan docentes a estudiantes	Ciencias Sociales/Ciencias

Fuente: elaboración propia

Si bien no constituyen diferencias significativas, otros enunciados se destacaron por la frecuencia que fueron marcados en ciertas disciplinas, como se muestra en la tabla n°8.

Tabla n° 10 Diferencias significativas en cuanto a menor frecuencia por disciplina

Enunciado	Disciplinas
Que el perfil de egreso se cumpla a cabalidad	Educación y Humanidades
Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno	Tecnología

Fuente: elaboración propia

Comparación según perfiles de carácter académico y docente

Para el logro de los objetivos de comparación de las opiniones de docentes según (i) tipo de jornada, (ii) número de instituciones en que se desempeñan y (iii) roles (principalmente docentes versus investigadores), se generaron siete perfiles. Los primeros cuatro perfiles están contruidos según las tres variables mencionadas

1. Docente con alta asignación de tiempo a gestión: Secretarios académicos, jefes de carrera, por nombrar algunos ejemplos. Tienden a desempeñarse en una sola institución con jornada completa.
2. Docente con contratos flexibles en varias universidades. Tienen alta asignación de tiempo a docencia exclusiva, se desempeñan en dos o más instituciones y tienen contratos por hora de docencia. Caben dentro de la definición de Simbürger & Neary (2016) de “profesores taxi”.
3. Docente con alta asignación de tiempo a investigación. Cuentan con contrato de tiempo completo y adscritos a una sola universidad.
4. Docentes con alta asignación de tiempo a extensión. Cuentan con contrato de tiempo completo adscritos a una universidad. También tienen una alta asignación de tiempo a gestión, por lo que tienden a superponerse con el primer perfil, siendo en general quienes ostentan cargos de gobernanza universitaria. Cabe consignar que este perfil fue muy poco frecuente entre los participantes.

Los otros tres perfiles, que constituyen subgrupos dentro de los cuatro perfiles mencionados, fueron contruidos en base a las variables de tipo de contrato y cantidad de

instituciones en las que se desempeñan. Estos tres perfiles permiten profundizar y hacer nuevos análisis respecto a los docentes, en virtud de que las primeras cuatro categorías presentan una gran heterogeneidad intragrupo.

1. Perfil de docente full time adscrito a una sola universidad.
2. Perfil de docente-hora con labores en dos o más universidades.
3. Perfil de docente-hora con labor en una universidad.

Al hacer el análisis para evaluar el grado de asociación entre los significados de calidad y el tipo de perfil docente, se constataron algunos significados de calidad compartido por todos, independiente de su perfil, fueron los siguientes:

- i. la consideración de la cantidad de horas dedicadas a los estudiantes como un aspecto constitutivo relevante de la calidad.
- ii. lo importante que es que el cuerpo docente esté motivado por la enseñanza.

Por otro lado, la proposición menos marcada, fue *“el formato de retroalimentación que se entrega a los estudiantes”*.

Además de las variables socio demográficas (como género, y edad), como se comentó, se generaron categorías relacionadas con el ámbito académico. A continuación, en la tabla n°11, se muestran las afirmaciones marcadas con mayor frecuencia por aquellos participantes categorizados como del perfil docente.

Tabla n° 11 *Perfil docente*

Enunciado	Porcentaje
Una buena relación de los docentes con los estudiantes	87,5%
Un tiempo adecuado para que los docentes dediquen a los estudiantes	75%
Un cuerpo docente motivado por la enseñanza	75%
Acceso a beneficios académicos para estudiantes (por ejemplo, apoyo vocacional o en estudios)	25%
Adecuado acceso a la información para estudiantes y docentes	25%
La existencia de estrategias que resguarden el bienestar docente por parte de la institución	25%
Que se ofrezcan oportunidades de desarrollo académico	25%
El formato de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes	12,5%
La existencia de estrategias que resguarden el bienestar estudiantil por parte de la institución	12,5%

Fuente: elaboración propia

Estos resultados permiten profundizar en el perfil docente que trabaja en varias IES cuyas opiniones muestran que hay énfasis en la relación de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, es llamativa la ausencia de respuestas de los docentes de este perfil respecto a los enunciados sobre bienestar. Cabe mencionar que cuando se aíslan las respuestas de los participantes del perfil docente que solo trabajan en una institución, a diferencia de aquellos que trabajan en varias instituciones (“docente taxi”), la relación cambia, volviéndose un enunciado muy marcado por el grupo que solo trabaja en una sola institución.

Finalmente, muy pocos participantes de perfil docente (ya sea quienes trabajan en una o en varias instituciones) eligieron las oportunidades de desarrollo académico como un aspecto distintivo de calidad, lo que marca una diferencia con los docentes/académicos full-time.

Respecto al perfil investigativo, la tabla n°12 muestra tanto los enunciados más marcados, como los menos, junto con los porcentajes correspondientes al perfil docente para facilitar la comparación.

Tabla n°12 Perfil investigativo

Enunciado	Porcentaje Perfil investigativo	Porcentaje Perfil docente
Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar	93.2%	62.5%
Contenidos actualizados en el plan de estudios	88.6%	62.5%
Adecuado acceso a espacios de trabajo para estudiantes	86.4%	62.5%
Adecuado acceso a la información para estudiantes y docentes	84.1%	62.5%
Un cuerpo docente motivado por la enseñanza	79.5%	75%
Suficientes y adecuadas prácticas en laboratorios para estudiantes	77.3%	50%
Buena infraestructura de laboratorios	70.5%	50%
Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno	70.5%	50%
Un tiempo adecuado para que los docentes dediquen a los estudiantes	70.5%	75%
Que la institución tenga mecanismos internos de mejora continua adecuados	68.2%	62.5%
Una buena relación de los docentes con los estudiantes	65.9%	87.5%
El contenido y sentido de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes	65.9%	50%
Que se ofrezcan oportunidades de desarrollo académico	65.9%	50%
El formato de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes	18.2%	12.5%

Fuente: elaboración propia

Quienes pertenecen a este perfil priorizan como elementos distintivos de calidad que los cuerpos docentes tengan adecuados conocimientos y que los contenidos de los planes de estudios estén actualizados. Esto marca el énfasis en los contenidos ya mencionado anteriormente.

Los docentes del perfil investigativo también consideran como importantes la infraestructura de los laboratorios y que haya suficientes prácticas para estudiantes en ellos. Asimismo, el perfil de docentes que trabaja en una sola universidad también lo considera relevante. Cabe destacar que no hay diferencias entre académicos de este perfil según su disciplina.

Por otro lado, el perfil investigativo considera importante el contenido y sentido de la retroalimentación con los estudiantes, en mayor proporción que los académicos con perfil docente, lo que hace de este un interesante hallazgo, por ser contraintuitivo.

Como síntesis respecto a la comparación entre perfiles, podemos decir que existen diferencias en la concepción de calidad dependiendo de las características de los docentes. Entre ellas, se hizo referencia a diferencias por sexo entre hombres y mujeres respecto a enunciados de retroalimentación. Hubo también diferencias acorde al rango de edad de los docentes, por ejemplo, respecto a considerar la capacidad institucional para responder a cambios del entorno. Por otro lado, cuando consideramos variables de carácter académico y docente, hay diferencias según disciplina y según los distintos perfiles de docentes que fueron creados de acuerdo a tipo de jornada, cantidad de instituciones en las que trabajan y labores realizadas primordialmente.

Para finalizar, considerando que la pregunta de investigación fue **¿Qué entienden por calidad en educación superior los académicos y docentes universitarios?**, a modo exploratorio, se podría decir que ahora se cuentan con más insumos para responder esta interrogante.

Como primer elemento importante, se destaca una tendencia incipiente a considerar como claves para entender calidad el énfasis en los contenidos, ya a nivel curricular o a nivel docente, en la línea de que tengan conocimientos adecuados y actualizados. Es destacable, también, que la elección de tal enunciado como componente de la calidad, no tuvo diferencias significativas entre los participantes al comparar los subgrupos por algún elemento de la caracterización sociodemográfica, siendo más bien transversal a todos los grupos y perfiles.

Por otro lado, son destacables las diferencias según sexo en algunos enunciados, específicamente en aquellos cuyo énfasis eran los estudiantes, ya sea a nivel de beneficios o de retroalimentación.

Respecto a los elementos que fueron marcados con menor frecuencia, aparece el tema de la carga de tiempo (horarios, por ejemplo) tanto para estudiantes como docentes. Hubo dos enunciados al respecto, los cuales obtuvieron dos de las cinco menores frecuencias de elección por parte de los participantes.

Otra temática que no parece crucial para los docentes a la hora de conceptualizar calidad sería el que las instituciones se hagan cargo de acciones orientadas al bienestar estudiantil, observándose que dos enunciados que aluden al bienestar también fueron dos de las menos marcadas (aunque con diferencias entre grupos según el tipo de jornada de los docentes). Esto no implica necesariamente que el bienestar no sea un tema de interés para ellos, lo que no se enfatiza es que el rol de las instituciones respecto a él sea un elemento distintivo de calidad, lo que será retomado en la discusión.

Finalmente, el “formato de retroalimentación entregado por parte de los docentes a los estudiantes” fue el enunciado menos marcado de todos. Cabe destacar que hubo dos enunciados más respecto a la retroalimentación docente a estudiantes (respecto al contenido y a la calidad), los cuales no siguieron esta tendencia siendo marcados frecuentemente por algunos grupos. Un ejemplo de esto es el perfil investigativo, quienes consideraron como distintivo de calidad el enunciado respecto al “contenido y sentido de la retroalimentación”.

Resultados de respuestas a preguntas abiertas

Además de los ítems inspirados en el cuestionario de Dicker et al. (2019), se incorporaron preguntas abiertas para obtener respuestas expresadas directamente por los encuestados. La primera, sobre qué aspectos agregarían a las proposiciones enunciadas en los reactivos del cuestionario y, la segunda, sobre cómo sintetizarían en sus propias palabras el significado de calidad.

La primera de estas preguntas tenía como objetivo explorar elementos nuevos a la discusión y profundizar sobre otros aspectos de la educación superior que para los docentes no hubieran sido suficientemente abordados en la parte inicial del cuestionario. La segunda pregunta tenía como objetivo sintetizar qué entendían por calidad como un todo. Para el análisis de este apartado, se trabajó desde una lógica de análisis de contenido a través de categorías emergentes en la primera pregunta, y de un análisis comparativo con las categorías de Schindler et al. (2015) quienes proponen categorías sintéticas respecto al concepto de calidad. A partir de este análisis se generaron hipótesis respecto a la lógica subyacente de las respuestas a estas preguntas.

A. Análisis preguntas abiertas: Aspectos que permitieron profundizar los significados de calidad

Sobre la primera pregunta, la cual pedía mencionar otros aspectos que no estuvieran incluidos en los ítems del cuestionario, se obtuvieron 59 respuestas, lo que corresponde al 40,14% de los participantes. Entre los hallazgos más importantes están:

1. Hubo 9 menciones a aspectos programáticos y de planificación docente. Por ejemplo, la aseveración “*Asegurar el cumplimiento de la programación académica, en especial la cantidad de horas de docencia efectivamente ejecutadas*” resume bastante bien esta categoría de atributos de la calidad, lo cual además es consistente con los hallazgos de la parte cuantitativa del cuestionario, al mantener un importante foco en la docencia.

Por otro lado, respecto a esta misma temática, hubo respuestas más conservadoras en algunos niveles, por ejemplo:

“Posibilitar que los estudiantes se dediquen mayoritariamente a estudiar y los docentes a enseñar, evitando burocracias administrativas”,

Este planteamiento pone énfasis en las barreras para entregar una educación de calidad, en la misma línea de la investigación de Cardoso, Rosa & Stensaker (2016). Otra forma de ver esto, es a través de la relación desigual entre docente y estudiantes, en el sentido que están quienes estudian y quienes enseñan, lo cual podría ser una concepción de una relación muy asimétrica y/o unidireccional entre los participantes.

2. Otro aspecto relacionado con la calidad de la educación, señalado por varios encuestados fue el de vinculación con el medio, con 10 menciones espontáneas a estas temáticas. Sus propuestas incluyen ámbitos como la extensión e investigación aplicada al contexto comunitario. Por ejemplo,

“Que la institución se vincule y vincule a sus estudiantes con la sociedad, en el sentido de promover relaciones bidireccionales con el entorno”,

Esta respuesta de uno de los encuestados sintetiza bien los comentarios en esta línea. Aquí se vislumbra la importancia para estos docentes, no incluida explícitamente en la lista de proposiciones del cuestionario, de la relación que debiese tener la universidad con su comunidad como elemento importante de la calidad. En ese sentido, la universidad como una institución elitista y aislada en el campo académico, parece ser un paradigma en desuso para este grupo de participantes (Bourdieu, 2008).

3. Finalmente, a pesar de que estas temáticas estaban contempladas en los reactivos del cuestionario, hubo 12 comentarios respecto a la enseñanza-aprendizaje y los contenidos asociados como componentes de la calidad, por lo que se resalta su importancia para los docentes y se profundiza en aspectos no explorados en el cuestionario, por ejemplo:

“Libertad de cátedra que permita desarrollar puntos de vista propios y que cada Escuela de la universidad tenga su propio sello a partir de sus académicos. Realizar trabajo colaborativo y no competitivo, la ‘producción académica’ es un escollo para el libre pensar de sus académicos: Es necesario entender que necesitamos tiempo para la reflexión, ya que el saber no es mercancía ni producto, sino la consecuencia del necesario tiempo de ocio para dedicarse a pensar. Dejar de estimular la "producción en serie" de artículos que nadie lee por su escasa relevancia, pero que son exigidos una y otra vez para cumplir metas en lugar de dedicarse a escribir para desarrollar teorías (que pueden demorar años) que le den alma a las universidades”

La libertad de cátedra, es decir, la facultad de los docentes para investigar, enseñar y publicar sobre sus temas de interés disciplinar (Madrid, 2013), y acá reflejada como un elemento que permite desarrollar nuevos puntos de vista, tanto personales como institucionales, profundiza en los aspectos más transformativos de la enseñanza-aprendizaje, poniendo un énfasis importante en que los dispositivos pedagógicos tengan un efecto en la trayectoria de sus estudiantes, y no solo la mera transmisión de contenidos.

Por otro lado, cuando la respuesta hace alusión a la necesidad de tiempo para reflexión, se entiende que apunta a los recursos que tienen, o deberían tener, los docentes para realizar de buena manera sus labores. La crítica que apunta a que el saber no es ni mercancía ni producto es consistente con este enfoque en la medida que se enfatiza el proceso y no solo las metas de producción científica “en serie”, como apunta este docente.

No todos los comentarios apuntaban a esta línea, y hubo profundizaciones particularmente importantes para esta investigación, al poner en discusión el énfasis en los efectos que puede tener para la enseñanza-aprendizaje el tipo de contrato o jornada de los docentes:

“Que existan estrategias de innovación tanto en currículo como en metodologías de enseñanza. Que el arancel "adecuado" no fuese tema: la gratuidad es necesaria para quien lo merezca. Que se considere en especial la función de profesores/as profesionales que hacen clases por hora, quienes dan el toque de "realidad" que los profesores de planta a veces no logran dar.”

En esta respuesta se puede hipotetizar que los significados de calidad de los docentes según su vínculo contractual (académicos full-time vs docentes “hora”) son cualitativamente distintos, sosteniendo la postura de Simburger & Neary (2016) de que son trayectorias profesionales significativamente distintas y con valores en sí mismas.

B. Análisis de preguntas abiertas: Síntesis breve respecto al concepto de calidad

Sobre la segunda pregunta abierta, esta solicitaba a los docentes sintetizar en pocas frases qué era calidad en educación superior para ellos y ellas como docentes. Esta pregunta no era opcional, por lo que se recogieron 142 respuestas válidas. Las respuestas fueron categorizadas siguiendo la nomenclatura de Schindler et al. (2015), construida en base al metaanálisis de la literatura especializada, la que es una versión actualizada de las categorías de Harvey & Green (1993). El modelo (figura n°13) que generaron, tal como se describió en el marco conceptual, fue el siguiente:

Figura n°13 Modelo sintético sobre calidad

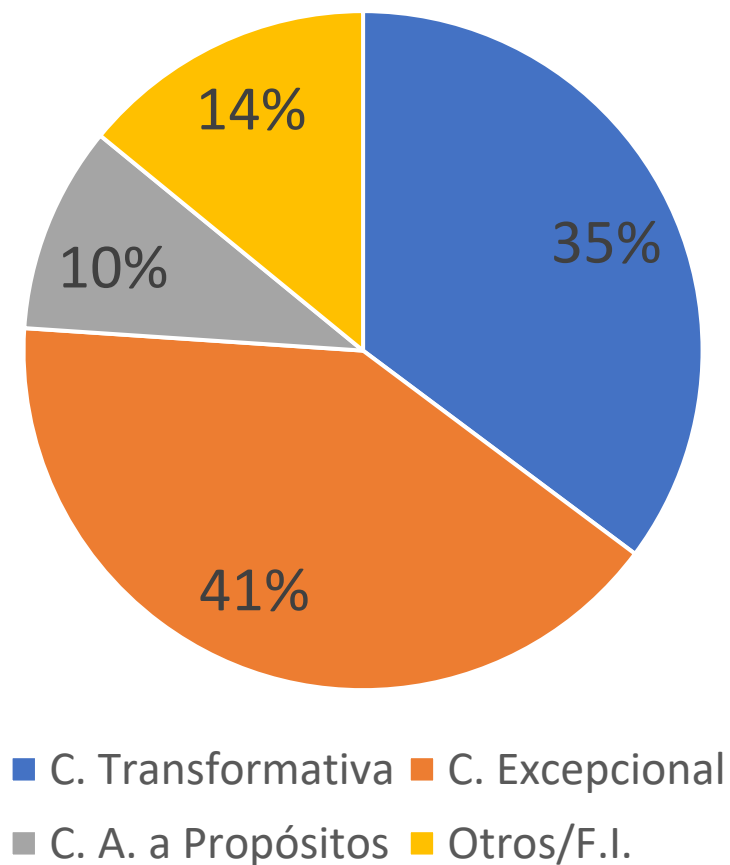


Schindler et al. (2015)

Las definiciones de calidad de los encuestados en esta tesis fueron clasificadas en categorías siguiendo la taxonomía de Schindler y sus colegas (2015).

Tal como se indica en la figura n°14, no hubo ninguna respuesta que señalara la perfección como un atributo de la calidad; el 41% de las respuestas se referían a calidad con conceptos que calificaban en la categoría de “excepcional”, el 35% eran pertenecientes a la categoría de “transformativa”, el 10% lo eran a la categoría de ajuste a propósitos (*purposeful*) y un 14% de las respuestas fueron categorizadas como “otros significados”.

Figura 14: *Categorización de las respuestas síntesis sobre calidad*



Fuente: elaboración propia

dado que cuando faltaba información era muy difícil ubicarlas en las categorías ya mencionadas.

Al respecto, el hallazgo más notorio es la gran preponderancia de dos de las categorías conceptuales de calidad mencionadas, calidad como acción transformativa y calidad como excepcional. En ambas hay énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo muy mencionados estudiantes y docentes como actores relevantes dentro de la conceptualización; sin embargo, el enfoque desde el cual lo mencionan es cualitativamente diferente entre ellos, por ejemplo:

“Una educación de calidad ofrece los más altos estándares en cuanto al conocimiento y técnicas actualizadas, basadas en resultado o evidencia, que permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los/as estudiantes, dándole las herramientas para poder desempeñarse en sus áreas de interés. A su vez, ofrece el ejercicio continuo de una postura crítica, orientada a un trato ético con otros/as y una constante búsqueda de mejores formas de dar solución a problemáticas cambiantes”.

En esta respuesta, si bien hay una mención a estándares, ésta hace referencia a que los conocimientos y técnicas sean lo mejor posible, con un enfoque tradicional respecto al valor de la evidencia hoy en día. González (2009) explica que hay dos grandes polos en cuanto a los propósitos de excelencia en la educación superior, el primero, más “tradicionalista” busca la transmisión de conocimientos a nuevas generaciones, mientras que el otro polo es más innovador, buscando en estudiantes habilidades que les permitan pensar cosas nuevas. La cita antes referida, tiene esa connotación de excelencia, más orientada al polo innovador de la excelencia cuando consideramos la última frase, respecto a poder dar respuestas a “problemas cambiantes”.

Por otro lado, una respuesta que alude a una acción más transformativa tiende a poner en el centro al estudiante, pero no como receptor de esa educación tradicional de alto estándar, sino como un elemento activo y donde el resultado de la educación está *en él*,

por ejemplo, en el siguiente comentario, categorizado como transformativo, el énfasis queda en su bienestar:

“Para mí, es que mis estudiantes puedan estar en un clima de clase acogedor que prioriza su aprendizaje de temáticas pertinentes con su disciplina, que tengan acceso a diversas herramientas (virtuales e infraestructura) que promuevan su aprendizaje y bienestar.”

Los ejemplos anteriores fueron clasificados en categorías distintas por las diferencias de foco (ya sea excelencia versus transformaciones o tradicionalismo versus innovación), las cuales pueden ser sutiles y presentarse como similares para ciertas audiencias, principalmente porque ambos tienen énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, según el análisis de la parte cuantitativa, es lo más frecuentemente mencionado por los docentes. Hay otras menciones en las que las diferencias son más notorias, contradictorias incluso, que valen la pena discutir:

“Una educación de calidad es aquella que en primer lugar se preocupa de seleccionar los estudiantes adecuadamente acorde al nivel de exigencia académica de la carrera o programa que el estudiante cursará. Posteriormente debe proveer un cuerpo académico con conocimientos acorde a los contenidos que se impartirán en el programa, con una visión amplia y experiencia nacional e internacional. Además, la institución educacional deberá cautelar el acceso al material de estudio exigido en el programa y cursos de laboratorio a nivel internacional.”

En esta respuesta, categorizada como de excelencia por el énfasis en los mejores estudiantes, docentes y materiales, hay una mención explícita al proceso de selección universitaria como requisito para una educación de calidad. Por otra parte, el siguiente ejemplo se muestra una postura completamente contraria, por lo que fue categorizado como transformativo:

Una educación de alta calidad sería contar con libre acceso a ella por parte de todos, docentes en permanente asesoría y acompañamiento en su formación con

sueldos acordes al esfuerzo implicados, cursos de menos de 20 alumnos para poder establecer relaciones vinculares de confianza que son el sustento del aprendizaje para los alumnos.

La selección de estudiantes de alto rendimiento versus el libre acceso aparece como un elemento repetitivo en las respuestas de los docentes. Hay una dicotomía importante entre quienes consideran necesario para una educación de calidad un proceso selectivo de estudiantes capaces, mientras que hay otros quienes incluso consideran ciertas estrategias de inclusión como pilares de calidad en educación superior, por ejemplo:

“...que la universidad cuente con instancias de nivelación y de apoyo académico permanente para los estudiantes, de tal manera de disminuir las brechas que existen en la formación previa (enseñanza media) entre los estudiantes de unos y otros colegios”.

Acá, más allá de describir una postura frente a la selección universitaria, en esta afirmación se plantea que una universidad de calidad es aquella que puede hacerse cargo de las problemáticas asociadas a ella, por lo que implícitamente pareciera valorar la diversidad e inclusión como componentes de calidad.

En síntesis, los resultados ofrecen un énfasis importante en términos de contenidos en general como elemento distintivo, el cual no se encontraba en el cuestionario que se usó de base para esta investigación (Dicker et al. 2019).

Por otro lado, en aquel estudio apareció prominentemente el apoyo estudiantil, mientras que, en esta tesis, el apoyo estudiantil entendido como parte del concepto de bienestar no fue priorizado como distintivo para calidad. Respecto a las preguntas abiertas, hubo dos categorías, desde la taxonomía de Schindler et al. (2015) que predominaron a la hora de clasificar las respuestas de los docentes: calidad como excelencia y calidad como transformativa. En consistencia con los resultados cuantitativos, hubo muchas menciones a la enseñanza y el aprendizaje como ejes de la calidad de la educación, a la importancia de buena transmisión de conocimientos y a la innovación curricular

Discusión y conclusiones

Como se discutió en el marco conceptual, hay un vacío de conocimiento respecto a qué se entiende por calidad en educación superior en el contexto chileno, y si bien hay avances respecto a algunos actores como estudiantes y administradores de calidad, en docentes es aún más exiguo el conocimiento. En ese sentido, esta investigación es una primera aproximación, exploratoria, que aporta insumos para discutir el esquivo concepto de calidad desde la perspectiva de los docentes universitarios. El apartado de discusión se dividirá en los siguientes puntos: i. Comparación con el cuestionario a la base, ii. Énfasis curricular, infraestructura y acceso a la información, iii. Resultados menos frecuentes: bienestar en la educación superior y la importancia de la retroalimentación, iv. Diferencias de género y edad y v. Discursos de calidad e ideología.

[i. Comparación con datos del cuestionario de Dicker et al. \(2019\)](#)

Respecto del trabajo hecho por Dicker et al (2019), el cual sirvió de base para esta investigación, se aprecian algunas diferencias interesantes. Los resultados presentados en esta tesis ponen un énfasis importante en temas de contenido, ya sea pensando en un currículum como de la capacidad de los docentes para mantenerse actualizados en los mismos. Estos enunciados aparecieron transversalmente marcados como relevantes por parte de los participantes de esta investigación para entender calidad en educación superior, sin embargo, en el trabajo de Dicker et al (2019), esto no fue así.

Cabe destacar que ellos trabajaron con diferentes instrumentos dependiendo de los actores, así, hubo un cuestionario para docentes y otro para estudiantes. En ninguno de los análisis de resultados de ambos cuestionarios apareció como significativo ese énfasis en contenidos, lo que en nuestra investigación sí lo fue.

Otro punto de comparación interesante es la importancia que le asignaban los docentes al apoyo estudiantil en los resultados de Dicker et al. (2019), el cual en esta investigación no apareció como relevante, a pesar del contexto pandémico.

Si bien esta investigación no incluyó cuestionario a estudiantes, a modo de referencia, cabe destacar que en la investigación de Dicker et al. (2019) los estudiantes consideraban mucho más importantes la retroalimentación que los docentes; en contraste con los resultados de esta tesis, siendo los enunciados sobre retroalimentación los que fueron significativamente menos marcados.

Finalmente, cabe destacar que buena parte de los resultados presentados por Dicker et al (2019) hacen referencia a la comparación entre los distintos estamentos encuestados por ellos (empleadores, estudiantes y docentes), mientras que esta investigación, se focalizó solo al estamento docente.

ii. Énfasis curricular, infraestructura y acceso a la información

Los resultados del cuestionario muestran un importante énfasis en el currículum y los docentes que lo imparten. Sobre los docentes, se plantea que tienen que estar bien formados en lo que enseñan y los programas deben tener contenidos actualizados. Al contrastar esta conclusión con los modelos sintéticos de Schindler et al. (2015) y Bowers et al. (2019), podemos asociar este énfasis con la noción de calidad como transformativa o excepcional, en el sentido que se resalta la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje como central para entender calidad.

Para entender la preponderancia que los docentes asignaron a estos enunciados la noción de calidad como excepcional, en el sentido que la universidad ha de tener los mejores docentes y estar a la vanguardia en términos de la producción de conocimiento, puede ser aclaratoria. Esto podría estar ligado a que, históricamente, los sistemas de aseguramiento de calidad tienden a poner ciertos estándares externos como por ejemplo los rankings o resultados de acreditación, que aplican indicadores de productividad científica para su calificación (Munita,2012).

Otros enunciados relevantes en el análisis fueron aquellos que dicen relación con el acceso a la información y la infraestructura, poniendo énfasis en el aspecto material de calidad en educación superior, por ejemplo, pensando en laboratorios, bibliotecas y otras

instalaciones. En ese sentido, se puede decir que los docentes tienden a considerar como importante estos elementos como referentes de calidad. Esto resulta un hallazgo interesante si se considera la relevancia de los espacios físicos, específicamente, el rol que estos cumplen para el sentido de pertenencia en las instituciones. Para Brea (2014), en una investigación respecto a cuáles son los factores determinantes del sentido de pertenencia, hace referencia a que existen cuatro dimensiones: psicológica-social, afectiva, física y académica. Respecto a la dimensión física, considera que las características físicas de la universidad “pueden potenciar o inhibir la conformación del sentido de pertenencia” (p. 27). Cabría indagar si los enunciados del cuestionario tienen relación, para los docentes, con el sentido de pertenencia y/o políticas de inclusión. Al respecto de éstas, Gallardo et al. (2014) indica que las instituciones son responsables de la provisión de recursos adecuados para la diversidad, haciendo de las instalaciones de la universidad y el acceso a la información focos importantes de investigación para entender la calidad en la educación superior.

Por otra parte, un grupo cercano a la mitad de los académicos con perfil docente (i) no considera prioritaria la infraestructura y equipamiento como un componente importante de la calidad. Podría hipotetizarse que las labores desempeñadas (asociadas a laboratorios, por ejemplo) y el tiempo en que permanecen en las instituciones por estos docentes podría tener influencia respecto a qué entiende por calidad, suponiendo que las actividades de laboratorio son más propias del perfil investigativo, haciendo de este hallazgo uno a interesante a seguir indagando.

iii. Resultados menos frecuentes: bienestar en la educación superior y la importancia de la retroalimentación

El bienestar, tanto estudiantil como docente, fueron de los enunciados menos elegidos como elementos distintivos de calidad. Este resultado llama la atención, en particular porque los datos se obtuvieron en plena pandemia, contexto en el que hubo una especial preocupación por el bienestar de los estudiantes, a nivel nacional e internacional (UNESCO, I. 2020).

Ahora bien, estos hallazgos podrían ser comprendidos al considerar que el ámbito bienestar no ha sido históricamente una dimensión considerada de manera regular a la hora de evaluar calidad. Por ejemplo, en la investigación de Scharager (2018), que fue hecha para conocer las opiniones de profesionales que trabajaban en el ámbito de aseguramiento de la calidad, surgió como hipótesis que el concepto de calidad acotado a los mecanismos de evaluación externos, como la acreditación, hace que aspectos como la creatividad, innovación y el bienestar queden fuera de lo entendido por calidad.

Aun cuando la mencionada investigación estudió la perspectiva de personal universitario no académico, a partir de los resultados, se podría hipotetizar que tienen puntos de encuentro con los académicos. Por ejemplo, la muy baja frecuencia de consideración del bienestar tanto docente como estudiantil como elemento clave de la calidad en educación superior

Por otro lado, la noción de bienestar como preocupación institucional y el trabajo sobre la salud mental como un ámbito comunitario y no sobre individualizado es un desafío del siglo XXI para las instituciones, lo cual fue reforzado por la pandemia (Gallardo, 2021 Comunicación personal). En ese sentido, que cerca de un 13% de los encuestados lo consideren como distintivo de calidad en la educación superior, podría ser hasta positivo.

Al respecto, en la investigación de Cardoso et al. (2016) se plantea como antecedente a considerar la falta de información de muchos docentes acerca de la estructura de sus universidades (o gobierno universitario) y por lo tanto de los servicios y acciones de apoyo al bienestar de los estudiantes con que cuentan las universidades. Probablemente, el privilegiar su labor docente por sobre otros aspectos culturales y organizacionales específicos como componentes de la calidad – en línea con los hallazgos de la IES estudiadas por Cardoso et al. (2016), es algo que amerita ser estudiado en el contexto de IES chilenas. Aun así, es posible hipotetizar que esto se acentúe aún más en los docentes-hora que trabajan en varias instituciones. Sin embargo, no deja de ser interesante considerando el contexto de la pandemia por COVID-19 durante el cual se aplicó el cuestionario, en el cual se hicieron manifiestas las demandas de apoyo emocional de

muchos estudiantes, cuestionando la respuesta institucional de las universidades frente a la crisis a lo largo del país (Seguimos Virtual, 2020).

Cabe resaltar que el análisis de los datos cualitativos profundiza al respecto del bienestar. Por ejemplo, se menciona a veces el bienestar estudiantil dentro de resultados de aprendizajes (“aprender a cuidarse”). También, se mencionan ciertos aspectos que podrían ser relevantes para el bienestar, por ejemplo, las remuneraciones, estabilidad laboral e infraestructura. Sería relevante a indagar si los mismos docentes considerarían tales aspectos como distintivos del bienestar también, para entender mejor la baja frecuencia con que fueron marcados como elementos distintivos de calidad en el cuestionario.

Otros de los enunciados menos frecuentemente mencionados son aquellos respecto a la retroalimentación, tanto en su forma, contenido y sentido. Esto es interesante desde el punto de vista de la pedagogía y didáctica universitaria, ya que es una tendencia que no es convergente con los planteamientos de la literatura especializada. Paolini, Rinaudo y González-Fernanda (2011) sostienen que la retroalimentación es importante y se da en cuatro aspectos íntimamente relacionados entre ellos:

- a. Retroalimentación sobre la tarea como producto
- b. Retroalimentación sobre los pasos o procedimientos para llegar a ese producto
- c. Retroalimentación sobre las estrategias puestas en juego para avanzar en la consecución de esa tarea
- d. Retroalimentación sobre la autopercepción de los estudiantes no necesariamente ligadas directamente a la tarea

En esa línea, las autoras (2011) sostienen que no solo el contenido de las retroalimentaciones es importante, sino el modo en que estas se trabajan con los estudiantes. Esta distinción aparece en nuestro cuestionario con dos aseveraciones distintas respecto a retroalimentación, las cuales fueron de las menos frecuentemente marcadas.

Por otro lado, el perfil investigativo considera importante el contenido y sentido de la retroalimentación con los estudiantes, en mayor proporción que los académicos con perfil docente, lo que hace de este un interesante hallazgo, por ser contraintuitivo. Respecto a las habilidades propias y necesarias para la investigación, un elemento importante es considerar que, por ejemplo, a la hora de escribir una tesis o colaborar con una investigación, la escritura ha de entenderse no como un proceso lineal, sino como uno “recursivo” (Uribe, 2021, p. 214). Así, una de las variables más importantes para trabajar la investigación conjunta entre docentes y estudiantes tiene que ver el ajuste o desajuste entre lo que los docentes solicitan y esperan de los estudiantes y lo que los estudiantes entienden de la tarea de investigar (Uribe, 2021). Si consideramos que el perfil investigativo consta de académicos full-time, quienes cuentan entre sus funciones generalmente el trabajo de guiar tesis e investigaciones con estudiantes es que la retroalimentación de contenido y sentido es particularmente importante para ellos.

iv. Diferencias por género y edad

Respecto a las diferencias entre grupos, el género se convierte en una característica sociodemográfica que marca una diferencia en las creencias sobre calidad recopiladas. Las académicas identifican significativamente más los enunciados de beneficios estudiantiles como componentes de la calidad.

Estos datos permiten poner en discusión ciertos roles estereotipados de profesores y profesoras en educación superior. Aunque las percepciones sobre género cambian en diferentes momentos y a lo largo de la historia, las organizaciones y en particular la educación superior parecen ser más conservadoras en lo relativo a cuestiones de género.

En esta línea, según Scharager -teniendo como referencia el estudio de Priola (2013)- indica

que todas las (académicas) participantes de sus estudios hicieron énfasis en la importancia fundamental de mantener buenas relaciones interpersonales con su entorno de trabajo. La autora sostiene que este acento está generalmente asociado con la feminidad. En su estudio observa además tres discursos generalmente asociados a características femeninas: la habilidad de realizar varias tareas simultáneas, el foco en el apoyo y cuidado de otros y la implementación de un estilo grupal y colaborativo de trabajo por sobre el autoritario (2017, p. 58).

Es en ese sentido, el cuidado en la academia -que podría ligarse a los beneficios a estudiantes- podrían ser pensados desde lo femenino, explicando así la diferencia encontrada en las respuestas del cuestionario. En la misma línea, Leathwood & Hey (2009) hacen referencia a que el imaginario universal del estudiando tiende a tener características masculinas (además de otras, como ser blanco, occidental y de clase media), alejándose de las representaciones femeninas de cuidado ya mencionadas.

Además, siguiendo la conceptualización de Palomar (2005) sobre el género y su influencia en la epistemología, podría ser que la importancia que puede tener considerar beneficios estudiantiles y formas de retroalimentación como elementos distintivos de calidad sea interpretable como un cuestionamiento a la noción de una universidad no tan involucrada con el bienestar estudiantil en general siguiendo una visión más patriarcal de la universidad.

Respecto a las diferencias por grupo etario, solo fue significativa respecto al enunciado “*Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno*”, el cual fue más prevalente en el grupo más joven de entre 29 y 49 años.

Bozu (2010), hizo una investigación con docentes noveles (es decir, máximo 3 años de enseñanza universitaria) respecto a cómo entendían la gestión de la calidad. La autora reporta que buscaban aproximarse a nuevos y distintos modelos de calidad. Un indicador de calidad en la docencia sería la capacidad de adaptación a los cambios (Bozu, 2010),

por lo que podría interpretarse como una temática contingente a los docentes noveles que se ve traspasada al ámbito institucional.

Por otro lado, Rosas (2019), hace una revisión histórica del concepto de capacidad institucional, relevando que el concepto empezó a discutirse en la academia de forma rigurosa en la primera mitad de los ochenta y que ha tenido un auge importante en discusiones respecto a esta variable especialmente en los 90s y en la primera década de los 2000s. En otras palabras, como concepto, es quizás más probable encontrarlo en los debates respecto a la calidad universitaria en la actualidad.

v. Discurso e ideología: claves para leer los resultados

Otro elemento para la discusión tiene que ver con el lugar donde sitúan la importancia de la calidad en educación superior, lo que en esta investigación puede verse a través de que, de los 5 enunciados menos marcados, 3 tienen un importante énfasis en los estudiantes: formato de la retroalimentación a estudiantes, la carga horaria de los estudiantes y un currículum con el que se identifiquen los estudiantes.

Llama la atención que este último enunciado, haya sido el único del grupo de enunciados referente a currículum que tiene una baja frecuencia en todos los grupos. Este resultado es contrastante con el hecho que “la actualización del currículum”, fue uno de los enunciados más importantes para este grupo de docentes considerando toda la muestra.

En ese sentido, siguiendo los postulados de Filippakou (2011), es importante recordar que la discusión sobre calidad en educación superior representa una lucha de poder, donde los términos, los énfasis y los conceptos buscan, de alguna forma u otra, imponer un discurso e ideología por sobre otros. En una situación tan jerárquica como lo es la educación superior, no es de sorprender esta tendencia a minimizar los enunciados referentes al cuidado de los estudiantes. De este mismo enfoque podrían entenderse también las

respuestas tradicionalistas (González, 2009), con estudiantes como receptores de contenido e información altamente actualizada.

En la misma lógica de poder que presenta Filippakou (2011), según los resultados de las preguntas abiertas podemos ver que hay discursos en contradicción explícita respecto a temas como la selección y la exigencia estudiantil. En ese sentido, hay concepciones de calidad opuestas, las cuales no pueden ser absorbidas en un mismo concepto a la hora de hablar de universidades de buena calidad. Siguiendo a Bourdieu (1999), en la práctica, algunas concepciones podrían terminar quedando subordinadas respecto a otras que cuenten con mayor aceptación de los actores de la toma de decisiones, generando un conflicto de poder en las instituciones de educación superior.

Limitaciones del estudio

Esta investigación enfrentó diversas dificultades, por ejemplo, la pandemia ha significado una saturación de instrumentos digitales y, sumada a la sobrecarga laboral, el cuestionario tuvo menos de 20% de la tasa de respuesta. Cabe recordar que hubo una estrategia de seguimiento a través de recordatorios.

Por otro lado, además de la caracterización sociodemográfica, faltaron elementos en el cuestionario que permitiesen la identificación del tipo de institución desde la cual respondían los participantes. La falta de este dato hace inviable una comparación entre docentes de distintos tipos de universidades, lo cual fue un objetivo considerado en un principio. Esto fue, en parte, subsanado utilizando los datos de actividades académicas, tipo y horas de contrato, como un proxy del tipo de universidad de cada participante.

Otra limitante tiene que ver con el instrumento en sí mismo, al poder marcar todos los enunciados que quisieran, no es posible sacar conclusiones respecto a cuáles eran más importantes para cada participante. Para ello, se había agregado una pregunta que pedía priorizar 5 de los enunciados marcados, sin embargo, su análisis fue inviable. Ante la revisión posterior se detectaron errores en la consigna y en la construcción de esa pregunta en el cuestionario. Por lo anterior, no se tomaron en cuenta esos resultados.

Finalmente, hubo análisis que, en virtud del pragmatismo y los tiempos, no se pudieron hacer. Uno muy interesante sería el de correlacionar la categorización de las respuestas cualitativas (excepcional, transformativa u otras) con los datos sociodemográficos, y luego, comparar eso con las respuestas cuantitativas según grupos (mujeres y hombres por ejemplo) y perfiles.

Proyecciones

Siguiendo la premisa de García & Sebastián (2011), sobre cómo las creencias permean la conducta, el tema de cómo conceptualizamos calidad y las creencias a la base son un elemento que requiere mayor profundidad. En la misma lógica, Filippakou (2011) nos habla de la ideología y cómo ciertos discursos de calidad intentan sobreponerse unos a otros, por lo que la misma conclusión parece adecuada: para desentrañar esos discursos es importante adentrarse en mayor profundidad para poder conocer más al respecto de cómo se construye el concepto de calidad en docentes universitarios en Chile. En esa línea, las preguntas abiertas del instrumento permitieron relevar la tendencia importante hacia las conceptualizaciones de calidad como excelencia y como acción transformativa.

Las creencias epistémicas sobre el aprendizaje podrían tener un lugar de intersección con cómo los docentes conceptualizan calidad, y aunque no era uno de los objetivos de esta tesis analizar su relación, los resultados en las preguntas abiertas insinúan, aunque sea exiguamente, que podría ser una pregunta de investigación interesante a abordar.

En términos metodológicos, las respuestas a las preguntas abiertas y las contradicciones encontradas presentan un espacio para seguir profundizando en el concepto de calidad. Una de las proyecciones más importantes es abordar las limitaciones de este estudio y trabajar los mismos datos cualitativos, pero haciendo los análisis según características sociodemográficas y con los perfiles docentes de esta investigación. Se intentará resolver esta limitación en la consiguiente línea de investigación nacida a partir de esta tesis.

Dados los antecedentes, es llamativo que las políticas educativas sigan avanzando como si hubiese unidad y claridad respecto a qué se entiende por una educación superior de buena o mala calidad. Una opción para poder ahondar en la interpretación que tienen los docentes sobre la calidad de la educación es a través de entrevistas. Estas permitirían comprender el foco que tienen los docentes al mencionar ciertos aspectos, como la enseñanza-aprendizaje, y otros componente. Por ejemplo, uno de los resultados importantes de esta investigación tiene que ver con los contenidos y su actualización, sin embargo, no es posible aseverar si eso implica una concepción tradicionalista de transmisión de contenidos a estudiantes pasivos, o si se adscriben al cambio paradigmático que denota Bozu (2010) respecto a poner al estudiante al centro del proceso educativo poniendo a su disposición los saberes más actualizados en las disciplinas que estudien. Acá, vale la pena hacer referencia a las creencias epistemológicas de acuerdo a García & Sebastián (2011), las cuales indican la importancia de las creencias a la base de las prácticas docentes.

Un hallazgo notable fue la diferencia importante respecto a la nivelación estudiantil, o en su defecto, la selección de estudiantes aptos para la universidad. Un supuesto a la base de estas discusiones, respecto al rendimiento de los estudiantes, es el de que para comprender tanto el éxito como el fracaso académico, las narrativas predominantes tienden fuertemente a la responsabilización individual (Sebastián, Gallardo & Calderón, 2016), por ejemplo, a través de la noción de talento.

Los autores dan cuenta de que los discursos disponibles como herramientas culturales para articular sus identidades académicas favorecen lo que ellos denominan como “falacia de abstracción de la situación” (Baquero, 2008, en Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016), es decir, considerando poco los elementos contextuales y sus trayectorias a la hora de pensar sus identidades académicas.

En esa línea, esta postura donde se afirma que un elemento distintivo de calidad el poder disminuir las brechas de formación previa en los estudiantes, supone una ruptura con los discursos de responsabilidad individual hegemónicos en el ámbito escolar.

Por otro lado, considerando las diferencias encontradas entre perfiles de docentes, se abre otro espacio de posible profundización. Por ejemplo, respecto a la importancia del desarrollo de carrera docente/académica, hay diferencias entre perfiles, sin embargo, ante la ausencia de mayor profundización, las razones de por qué es un elemento de calidad en ed. Superior son solo conjeturas.

Una línea de investigación podría ser respecto al lugar que ocupan los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dependiendo del rol que los docentes asignan a los estudiantes, ya sea como los sujetos claves para trabajar el conocimiento o supeditados a un rol secundario y pasivo, pueden clasificarse las respuestas en distintas categorías. Por ejemplo, calidad como transformativa se asocia a generar cambios cualitativos en los estudiantes como sujetos (Schindler et al. 2015), haciendo de ellos el foco principal de la educación superior. Bozu (2010), hace referencia a un cambio paradigmático en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente respecto a que “el foco del proceso formativo pasa a ser el aprendizaje del alumno y su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida” (p. 7). Por otro lado, existen algunas respuestas que todavía consideran un modelo tradicionalista de transmisión de conocimientos (González, 2009), donde el estudiante todavía parece ser un sujeto pasivo que “recibe” los conocimientos estipulados por los docentes. Si bien en esta investigación hay algunas alusiones a la importancia de los estudiantes en las respuestas a las preguntas abiertas, el análisis es apenas incipiente.

Finalmente, la proyección de estas líneas de investigación tiene que considerar a los diversos actores que componen las comunidades, tal como dice la literatura (Schindler et al. 2015). En ese sentido, esta investigación respecto a docentes, más otras como la de Scharager (2018) en administradores de la calidad, podrían verse replicadas y ahondadas en estudiantes, directivos, alumni, representantes de la comunidad y encargados de

políticas públicas. Solo así la discusión conceptual sobre qué es calidad tendrá la robustez necesaria para avanzar en conjunto a una mejor y más justa educación superior.

Bibliografía

Bellei Carvacho, C. I., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., ... & Díaz, R. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización.

Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Doctoral dissertation).

Brunner J.J (2015). “Medio siglo de transformaciones en la educación superior chilena: un estado del arte.” En Bernasconi A. (2015) *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y Crisis*. Ediciones UC, Santiago, Chile

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Tr. Ariel Dilon. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder* (No. Sirsi) i9789502310435).

Bowers, A. W., Ranganathan, S., & Simmons, D. R. (2018). Defining quality in undergraduate education: Directions for future research informed by a literature review. *Higher Learning Research Communications*, 8(1), 51–64. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.392>

Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, vol. 51, num. 3.

Cardoso, S., Rosa, M. & Stensaker, B. (2016) Why is quality in higher education not achieved? The view of academics, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:6, 950-965, DOI: 10.1080/02602938.2015.1052775

Colombo, L. & Villalonga, P. Metodología de análisis de un cuestionario para evaluar el aprendizaje de alumnos de un curso multitudinario de cálculo. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*. Vol.1, No.4 (Enero-Junio de 2006). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Dicker R., Garcia, M., Kelly A. & Mulrooney, H. (2019) What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers, *Studies in Higher Education*, 44:8, 1425-1441, DOI: 10.1080/03075079.2018.1445987

Filippakou, O. (2011) The idea of quality in higher education: a conceptual approach, Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:1, 15-28, DOI: 10.1080/01596306.2011.537068

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(2), 135-151.

García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20(1), 29-43. doi: 10.4067/S071822282011000100003

González, J. L. (2009). Desafíos éticos de la educación superior en el siglo veintiuno. Recuperado de http://www.aresibo.inter.edu/biblioteca/pdf/desafios_eticos.pdf.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9– 34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>

Hernández Arteaga, Isabel (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27),1-21.[fecha de Consulta 19 de Julio de 2021]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011>

Leathwood, C & Hey, V. (2009) Gender/ed discourses and emotional sub-texts: theorising emotion in UK higher education, *Teaching in Higher Education*, 14:4, 429-440.

López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): *Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*. Capítulo II.3. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163567>

Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista chilena de derecho*, 40(1), 355-371.

Majad Rondón, Musa Ammar. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. Recuperado en 20 de agosto de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200008&lng=es&tlng=.

Mertens, D. (2009). Capítulo 1: An introduction to Research (pp.1-46). En *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles, CA: Sage.

Munita, I. (2012) Dilemas actuales en el aseguramiento de la calidad en educación superior. [Manuscrito inédito].

Palomar Vereas, C. (2005). La política de género en la educación superior. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 7-43.

Paoloni, P., Rinaudo, C. y González-Fernández, A. (2010) Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *RED, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento* Número 26. 15 de mayo de 2011. Consultado el [10/07/2021] en: <http://www.um.es/ead/reddusc/3/>

Reyes, C., & Rosso, P. (2012). A New Approach for Classifying Chilean Universities. *International Higher Education*, (67). <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.67.8611>

Rondón, M. (2016). Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria. *Perspectiva Socioeconómica*. 1. 58. 10.21892/24627593.174.

Rosas-Huerta, Angélica. (2019). Capacidad institucional: Revisión del concepto y ejes de análisis. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*. 19. 81-107. 10.14409/daapge.v19i32.8482.

Ruiz, C. (2010). De la República al Mercado. *Ideas educativas y política en Chile*. LOM.

Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Scharager J. (2018) Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile, *Quality in Higher Education*, 24:2, 102-116, DOI: 10.1080/13538322.2018.1488395

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

Seguimos Virtual (15 de Junio 2020), #PulsoEstudiantil: estudio revela el impacto del COVID-19 en la vida de las y los estudiantes chilenos (<https://seguimosvirtual.com/comunicadopulso/>)

Simbürger, E. & Neary, M. (2016) "Taxi Professors: Academic Labour in Chile, a Critical-Practical Response to the Politics of Worker Identity". *Workplace: A Journal for Academic Labor*, v. 0, no. 28: 48-73.

Stensaker, B. (2008) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity, *Quality in Higher Education*, 14:1, 3-13, DOI: 10.1080/13538320802011532

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T.J. and Seebaluck, A.K. (2016), "Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL)", *Quality Assurance in Education*, Vol. 24 No. 2, pp. 244-258.

Theurillat, Daniel, & Gareca, Benjamín. (2015). Organization of teaching and research at universities: an exploration of the chilean case. *Calidad en la educación*, (42), 120-160. <https://dx-doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.4067/S0718-45652015000100005>

Uribe, F. (2021) ¿Cómo acompañar la escritura de tesis y memorias de pregrado? Propuestas para retroalimentar en etapas de finalización de estudios. Material no publicado

Watty, K. (2005), "Quality in accounting education: what say the academics?", *Quality Assurance in Education*, Vol. 13 Iss: 2 pp. 120 - 131

Westerheijden, Don & Hulpiau, Veerle & Waeytens, Kim. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. Tertiary Education and Management. 13. 295-312. 10.1080/13583880701535430.

Wilson, M. (2005). Constructing measures: An item response modeling approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexo

Cuestionario docente

Estimado(a): Está invitado(a) a participar en un estudio respondiendo este cuestionario para docentes universitarios, que explora sus concepciones acerca de la calidad de la educación superior, enmarcado en la Tesis para obtener el grado de magíster llamada "¿A qué nos referimos cuando hablamos de calidad? Estudio sobre la perspectiva docente". En este cuestionario, ponemos a su disposición un conjunto de preguntas que están destinadas a conocer cuáles aspectos se asocian al concepto de calidad en educación superior. Toma alrededor de 13 minutos responderlo. Su participación es voluntaria, anónima y confidencial, y la información obtenida será utilizada solo para fines académicos. Se salvaguardará el uso ético y pertinente de la información, asegurando el anonimato de sus respuestas. Si acepta participar de esta encuesta le pedimos lea con atención las orientaciones y responda con sinceridad; recuerde que de su respuesta depende el alcance de esta investigación. Su opinión es muy importante para nosotros, en la medida de que buscamos aportar a la generación de conocimiento respecto a un concepto clave en la contingencia nacional en el área de la educación. Si tiene cualquier duda o pregunta, ya sea sobre el cuestionario o los procedimientos, puede contactar a Cristian Saavedra al correo electrónico cssaaved@uc.cl o a la profesora patrocinante, Judith Scharager al correo jscharag@uc.cl. Finalmente, le agradecemos por su tiempo y, si acepta participar, por favor, inicie el cuestionario haciendo click en el botton "Continue" o "Siguiente" inmediatamente abajo.

Parte I: Su opinión acerca del concepto de calidad

¿Qué es, para usted, educación superior de buena calidad? Marque todas las afirmaciones que crea que correspondan

1. Un tiempo adecuado para que los docentes dediquen a los estudiantes
2. Buena infraestructura en las salas de clases
3. Un horario de docencia adecuado para las labores comprometidas por los académicos
4. Adecuada asignación a docentes de horas a trabajo administrativo
5. Un horario de clases adecuado para los estudiantes
6. Acceso a beneficios académicos para estudiantes (por ejemplo apoyo vocacional o en estudios)
7. Acceso a beneficios no-académicos para estudiantes (por ejemplo acceso a atención de salud, residencias estudiantiles, consejerías de diversos temas, etc.)
8. Buena infraestructura de laboratorios
9. Suficientes y adecuadas prácticas en laboratorios para estudiantes

10. Una buena relación de los docentes con los estudiantes
11. Adecuado acceso a espacios de trabajo para estudiantes (por ejemplo salas de estudio o bibliotecas)
12. Adecuado acceso a la información para estudiantes y docentes (por ejemplo, plataformas informáticas, bibliotecas digitales, bases de datos, etc.)
13. Adecuadas instalaciones universitarias (por ejemplo edificios administrativos)
14. Un cuerpo administrativo disponible y/o accesible
15. Aranceles universitarios adecuados
16. Una oferta variada y pertinente de actividades extracurriculares para los estudiantes
17. Cómo los contenidos de los cursos son trabajados con los estudiantes (por ejemplo, la metodología de clases y ayudantías)
18. Un currículum con el que los estudiantes se identifiquen
19. Contenidos actualizados en el plan de estudios
20. Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar
21. Un cuerpo docente motivado por la enseñanza
22. Dominio y aplicación de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje
23. La cantidad de retroalimentación que dan docentes a estudiantes
24. El contenido y sentido de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes
25. El formato de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes
26. La existencia de estrategias que resguarden el bienestar estudiantil por parte de la institución
27. La existencia de estrategias que resguarden el bienestar docente por parte de la institución
28. Que se ofrezcan oportunidades de desarrollo académico
29. Que el perfil de egreso se cumpla a cabalidad
30. Que los egresados logren insertarse profesionalmente en ámbitos relacionados con su disciplina
31. Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno
32. Que la institución tenga mecanismos internos de mejora continua adecuados

¿Cuáles serían las cinco afirmaciones más importantes según usted para definir una educación superior de buena calidad? Marque con un uno (1) la más importante y con cinco (5) la menos importante. Marque máximo cinco afirmaciones.

Un tiempo adecuado para que los docentes dediquen a los estudiantes	☐
Buena infraestructura en las salas de clases	☐
Un horario de docencia adecuado para las labores comprometidas por los académicos	☐
Adecuada asignación a docentes de horas a trabajo administrativo	☐
Un horario adecuado de clases adecuado para los estudiantes	☐
Acceso a beneficios académicos para estudiantes (por ejemplo apoyo vocacional o en estudios)	☐
Acceso a beneficios no-académicos para estudiantes (por ejemplo acceso a atención de salud, residencias estudiantiles, consejerías de diversos temas, etc.)	☐
Buena infraestructura de laboratorios	☐

Suficientes y adecuadas prácticas en laboratorios para estudiantes	☐
Una buena relación de los docentes con los estudiantes	☐
Adecuado acceso a espacios de trabajo para estudiantes (por ejemplo salas de estudio o bibliotecas)	☐
Adecuado acceso a información para estudiantes y docentes (por ejemplo, plataformas informáticas, bibliotecas digitales, bases de datos, etc.)	☐
Adecuadas instalaciones universitarias (por ejemplo edificios administrativos)	☐
Un cuerpo administrativo disponible y/o accesible	☐
Aranceles universitarios adecuados	☐
Una oferta variada y pertinente de actividades extracurriculares ofrecidas para los estudiantes	☐
Cómo los contenidos son trabajados con los estudiantes (por ejemplo, la metodología de clases y ayudantías)	☐
Un currículum con el que los estudiantes se identifiquen	☐
Contenidos actualizados en el plan de estudios	☐
Un cuerpo docente con adecuado conocimiento disciplinar	☐
Un cuerpo docente motivado por la enseñanza	☐
Dominio y aplicación de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje	☐
La cantidad de retroalimentación que le doy a los estudiantes	☐
El contenido y sentido de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes	☐
El formato de la retroalimentación que entregan docentes a estudiantes	☐
Que haya estrategias que resguarden el bienestar estudiantil por parte de la institución	☐
Que haya estrategias que resguarden el bienestar docente por parte de la institución	☐
Que se ofrezcan oportunidades de desarrollo académico para docentes	☐
Que el perfil de egreso se cumpla a cabalidad	☐
Que los egresados logren insertarse profesionalmente en ámbitos relacionados con su disciplina	☐
Capacidad institucional para responder a los cambios en el entorno	☐
Que la institución tenga mecanismos internos de mejora continua adecuados	☐

¿Otro(s) aspecto(s) que no esté incluido en las afirmaciones anteriores y que quiera mencionar?

En su opinión, ¿cuáles son las mayores barreras para entregar una educación de alta calidad para estudiantes?

¿Qué aspectos de la educación superior se han visto afectados por la pandemia cree usted?

Finalmente y para sintetizar, por favor resuma en unas pocas frases qué sería una educación superior de alta calidad para usted como docente

Parte II: Sobre usted. Cuestionario sociodemográfico

1. Género

1. Masculino
2. Femenino
3. Otro
4. Prefiero no mencionarlo

2. Edad

1. 18-25 años
2. 26-35 años
3. 36-49 años
4. 50-65 años
5. 66 o más años
6. Prefiero no mencionarlo

3. ¿Cuánto tiempo lleva en su empleo actual? (años)

--

4. Indique el número de Universidades en la(s) cual (es) se desempeña actualmente

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. Other _____

5. Por favor indique su jornada actual como docente

1. Académico/docente fulltime
2. Académico/docente media jornada
3. Docente por hora o “part time”
4. Other _____

6. Sus labores docentes, ¿a cuál área disciplinar se adscriben mayoritariamente?

1. Administración y Comercio
2. Educación
3. Arte
4. Humanidades
5. Ciencias
6. Tecnologías

7. Ciencias Sociales
8. Recursos Naturales
9. Derecho

7. Grado académico/profesional más alto

1. Licenciado
2. Título Profesional
3. Especialización
4. Magíster
5. Doctorado

8. Considerando las horas académicas contratadas en una (1) o más Universidades, distribuya porcentualmente su dedicación a las áreas de la siguiente sección:(Por favor no utilizar decimales, recuerde que la suma de estos porcentajes debe ser igual a 100%)

1. Gestión

--

2. Docencia

--

3. Investigación

--

4. Extensión

--

Si desea ser contactado/a para la entrevista, escriba su correo electrónico acá