



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA UC

Calidad desde la perspectiva de estudiantes de Centros de Formación Técnica

Javiera González Arias

Profesora guía: Judith Scharager Goldenberg

Profesor coguía: Gonzalo Gallardo Chaparro

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

Julio, 2021
Santiago, Chile

Agradecimientos

Nunca imaginé que tendría que desarrollar mi tesis en el contexto de una pandemia. Esto significó grandes desafíos, adicionales a los que ya implica una tesis, que nunca hubiese podido superar sin la ayuda de muchas personas a las que quiero agradecer.

Quisiera agradecer, en primer lugar, a las y los estudiantes de centros de formación técnica que tuvieron la confianza de contarme sus historias y compartir conmigo sus opiniones sobre calidad, aprendí mucho de ustedes.

En segundo lugar, agradezco a Judith Scharager, por guiarme, compartir conmigo su valiosa experiencia, hacerse un espacio para conversar conmigo hasta en las semanas más caóticas, creer en mí, apoyarme y, especialmente, inspirarme a seguir este complejo, pero bonito camino de la calidad en la educación superior.

Agradezco a Gonzalo Gallardo y Alejandro Villela por el apoyo, confianza y orientación en este proceso. También a Cristian Saavedra, por todas las conversaciones donde intercambiamos ideas y nos apoyamos mutuamente en este proceso que por suerte hemos compartido de manera cercana.

Finalmente, agradezco a mi familia. A mis hermanos, René y Claudio, por escucharme, enseñarme y hacerme reír cuando más lo necesitaba. A mi padre por priorizar mi educación desde que nací. A mi madre por toda la paciencia y el cariño. A mis abuelos, por el cariño y por creer en mí siempre.

Índice general

<i>Índice general</i>	<i>III</i>
<i>Índice de tablas</i>	<i>IV</i>
<i>Índice de figuras</i>	<i>IV</i>
<i>Resumen</i>	<i>1</i>
<i>Introducción</i>	<i>2</i>
<i>Marco Conceptual y Empírico</i>	<i>4</i>
1. Sistema de Educación Superior Técnica en Chile	4
1.1. Perspectiva histórica	4
1.2 Sistema en la actualidad (año 2021)	15
1.3. Enfoques de la Educación Superior Técnica: entre capital humano y desarrollo de capacidades	27
2. Calidad en Educación Superior	29
2.1 Concepto de calidad.....	29
2.2 Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior chilena.....	35
3. Calidad y Estudiantes de Educación Superior	41
<i>Objetivos</i>	<i>44</i>
<i>Preguntas directrices</i>	<i>45</i>
<i>Método</i>	<i>46</i>
1. Diseño y enfoque metodológico	46
2. Participantes	46
3. Técnica de producción de datos	48
4. Procedimiento	49
5. Análisis de datos	50
6. Aspectos éticos	50
<i>Resultados</i>	<i>52</i>
1. Condiciones del sistema educacional chileno	53
2. Institución o centro de formación técnica	54
2.1 Infraestructura y equipamiento	54
2.2 Procesos de relación con el exterior	55
2.3 Procesos internos	56
2.4 Resultados del proceso formativo.....	61
3. Docentes	62
4. Estudiantes	64

5. Calidad y pandemia	65
6. Diferencias en significados de calidad a partir de características de los/as participantes y las instituciones en la que estudian.....	66
7. Contraste de los significados de calidad de las/os estudiantes con la literatura	67
<i>Discusión y Conclusiones</i>	71
<i>Referencias</i>	78
<i>Anexos</i>	87
Anexo 1: Dimensiones y criterios de acreditación para institutos profesionales y centros de formación técnica	87
Anexo 2: Pauta de entrevista	89
Anexo 3: Síntesis de los principales resultados de la presente investigación	91

Índice de tablas

Tabla 1: Caracterización de las modalidades de estudio de los CFT.....	21
Tabla 2: Composición de la muestra.....	46

Índice de figuras

Figura 1: Evolución del número de instituciones de educación superior entre 1990-2021	17
Figura 2: Evolución de la matrícula total de pregrado de instituciones de educación superior entre 1984-2021	18
Figura 3: Modelo de Deserción Institucional de Educación Superior de Vincent Tinto	26
Figura 4: Síntesis de los principales resultados de la presente investigación	71

Resumen

El aseguramiento de la calidad es un elemento central en el debate de la educación superior, pero es necesario detenerse primero en lo que significa la calidad. Este concepto es de naturaleza polisémica, pues su definición varía según el contexto y agente que lo está utilizando, lo que imposibilita su comprensión de manera unitaria (Harvey & Green, 1993). A pesar de que no tenga sentido aspirar a una sola definición de calidad, la responsabilidad por el mejoramiento de la calidad se mantiene, por lo que algo que sí tiene sentido es entender la perspectiva que distintos actores dentro de la educación superior tienen sobre calidad. Es por esto que esta investigación abordó la perspectiva sobre calidad de actores fundamentales de la educación superior, los estudiantes, específicamente de los que asisten a Centros de Formación Técnica. La investigación tuvo un diseño descriptivo-exploratorio y un enfoque metodológico cualitativo. Se entrevistó a 18 estudiantes de Centros de Formación Técnica principalmente a través de videollamadas en el marco de la pandemia que enfrenta el mundo por el COVID-19. Para analizar los datos se utilizó la estrategia de codificación abierta propuesta por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Entre los principales hallazgos se encuentra que las trayectorias de los/as estudiantes juegan un rol importante en la construcción de sus concepciones de calidad. También, se destacan las competencias pedagógicas de las/los docentes como una temática recurrente dentro de los significados de calidad de las/los estudiantes. En tercer lugar, se identificaron diferencias relevantes en los significados del concepto de calidad entre estudiantes de instituciones acreditadas y no acreditadas, pues los segundos tendían a considerar ámbitos que los primeros daban por sentado y también tendían a destacar la responsabilidad individual como el factor más importante para una educación de calidad.

Palabras claves: *calidad, estudiantes, educación superior, Centros de Formación Técnica.*

Introducción

El sistema de educación superior chileno está compuesto actualmente por tres tipos de instituciones: Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y Universidades. La matrícula total de los CFT ha tenido un crecimiento importante a lo largo de los años, pues este año 2021 el número total de estudiantes matriculados fue de 134.496, aproximadamente tres veces la matrícula de 1984 (www.mifuturo.cl). Si bien la cobertura de la Educación Superior Técnica (EST) en Chile ha aumentado, aspectos como la calidad de la educación entregada por los CFT han entrado en tensión (Arroyo & Pacheco, 2018). Esta tensión en la calidad se explica por el crecimiento desregulado de la educación superior en general que, entre otras cosas, ha significado una expansión inorgánica de la educación superior a lo largo del país sin el acompañamiento de procesos de autorregulación, instalando una industria masiva que compite de manera descarnada por estudiantes (Scharager, 2017). Este crecimiento desregulado de la educación superior y en particular la EST, ha generado distintos episodios críticos que han hecho evidente la necesidad de impulsar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad (Scharager, 2017). El aseguramiento de la calidad hoy en día es un elemento fundamental en el debate de la educación superior y para entenderlo es importante detenerse primero en lo que significa la calidad (Schindler et al., 2015).

Sin embargo, definir la calidad no es tarea sencilla debido a la imposibilidad de pensar en la calidad en educación como un concepto unitario, pues este concepto es relativo al agente y las circunstancias en que está siendo utilizado (Harvey & Green, 1993). Cada agente dentro del sistema de educación superior, entre ellos los acreditadores, administrativos, profesores y estudiantes, tendrá su propia perspectiva sobre lo que es la calidad. Además, estas no son solamente perspectivas distintas sobre la misma cosa, sino que son también perspectivas distintas sobre distintas cosas que solo comparten la misma etiqueta (Harvey & Green, 1993). Esta naturaleza polisémica del concepto de calidad podría explicar por qué la calidad, siendo un concepto atractivo y recurrentemente utilizado en el discurso educativo, parece muchas veces vacío (Barrenetxea et al., 2016), pues no hay definiciones correctas e incorrectas de lo que es la calidad. En este contexto

de diversidad de nociones sobre el significado de la calidad, no es simple encontrar un consenso. No obstante, la responsabilidad de resguardar y mejorar la calidad se mantiene y, por lo tanto, en la práctica, en vez de intentar crear una sola definición de calidad, es esencial que se entiendan las diversas concepciones que distintos agentes tienen sobre calidad (Harvey & Green, 1993).

Por otro lado, un factor que también ha contribuido a posicionar la calidad en educación superior en el debate público educativo en Chile han sido las movilizaciones estudiantiles, en particular la movilización estudiantil del 2011. Una de las demandas de ese movimiento estudiantil era una educación de calidad, lo que se asumió como una demanda legítima, pero no se cuestionó el significado de calidad que relevaba el movimiento. Las investigaciones realizadas sobre este período no han abordado lo que los estudiantes entendían por calidad o lo que esperaban precisamente que fuera una educación de calidad (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014; Inzulza, Assael, Cornejo & Redondo, 2019). Sumado a lo anterior, los estudiantes de EST no tuvieron mucha representatividad en estos movimientos, pues los protagonistas fueron los estudiantes universitarios (Zancajo & Valiente, 2019). En cuanto al panorama internacional, hay investigaciones que analizan la satisfacción estudiantil en torno a distintos aspectos de la educación superior, pero estos estudios no hacen la conexión con lo que la calidad significa para los estudiantes (Jungblut, Vukasovic & Stensaker, 2015) y los que existen tampoco abarcan específicamente la perspectiva que los estudiantes de educación técnico profesional tienen sobre calidad.

Teniendo en cuenta que hay un vacío tanto a nivel nacional como internacional sobre las perspectivas de los estudiantes de EST acerca de la calidad de su educación, es relevante llevar a cabo una investigación sobre esta temática para que las prácticas de mejoramiento de la calidad ya sean internas o externas, se guíen por concepciones de calidad que incluyan la perspectiva de todos los agentes involucrados. En esa línea, esta investigación abordó la pregunta ¿Cuáles son los significados que las y los estudiantes que estudian en Centros de Formación Técnica le atribuyen a la calidad?

Marco Conceptual y Empírico

1. Sistema de Educación Superior Técnica en Chile

1.1. Perspectiva histórica

Este apartado pretende hacer un recorrido histórico de la Educación Superior Técnica (EST) en Chile, destacando los hitos más importantes en su conformación. Se espera que estos antecedentes permitan entender el contexto en el cual se sitúan las y los estudiantes de EST, así como también el problema a investigar, pues a pesar de que los fundamentos y las estructuras sociales que sostienen la EST no son estáticos, sí se pueden identificar elementos que tienen continuidad en el tiempo. No se podría tener una comprensión de la EST, sus actores principales y su relación con la calidad sin tener un marco histórico que permita analizar su evolución. Para esta perspectiva histórica se ha optado por identificar tres períodos articulados en torno a la dictadura militar que dividen el antes, durante y después de este evento. Esta forma de organizar el marco temporal en que se sitúa el problema a estudiar es pertinente al considerar la profundidad de los efectos que ésta dejó, no solo en la esfera de la educación superior chilena, sino que también en el contexto político, social y económico más amplio.

1.1.1 Antes de la dictadura militar

La educación técnica en Chile se remonta a la época donde el país aún era una Colonia Española, se cree que, por mandato del Rey, en este período llegaron los primeros maestros con conocimientos en distintos oficios (Dittborn, 2007). Sin embargo, el registro de enseñanza de oficios durante esa época se encuentra principalmente en la historia de las órdenes religiosas, en particular en la de los Dominicos, Jesuitas y Salesianos (Dittborn, 2007). Durante los primeros años de la república se observó un interés por incorporar la enseñanza técnico profesional al sistema de educación formal, aunque recién en 1849 se concretó esto con la creación de la Escuela de Artes y Oficios, que ofrecía cursos de cuatro años que incluían enseñanza teórica y práctica (Dittborn, 2007; Sanhueza, Cortés & Gallardo, 2014). Cabe destacar que durante este período la educación técnica no estaba exenta de críticas. Algunos críticos la veían como estudios sin importancia y otros,

como Valentín Letelier, planteaban que este tipo de educación materializaba el alma, argumentando que “en los espíritus así educados no hay más preocupaciones que la del enriquecimiento, atrofian sus sentimientos más nobles y delicados” (Vial, 1981 como se citó en Dittborn, 2007). En cambio, los defensores de la educación técnica la veían como una fuente importante para crear personas calificadas y, además, como una buena manera de aumentar los medios y bienestar de las personas (Dittborn, 2007). En 1904, serían aproximadamente 29 los establecimientos secundarios que ofrecían enseñanza técnica y en 1920 entraría en vigencia la nueva Ley de Educación Primaria que, entre otras cosas, dividió las escuelas en elementales, superiores y vocacionales, siendo éstas últimas las que enseñarían comercio, industrias manuales, agricultura, minería y más (Dittborn, 2007). Con los años, la necesidad de más preparación en diversas áreas técnicas impulsó la creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947, que reemplazó la antigua Escuela de Artes y Oficios, y que luego se transformaría en la Escuela de Ingenieros Industriales y el Instituto Pedagógico Técnico (Dittborn, 2007; Sanhueza, Cortés & Gallardo, 2014).

Luego, otro hito importante en la historia de la Educación Técnica fue la Reforma Educacional realizada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, reforma que según algunos autores como Ruiz (2010), se funda en concepciones globales de desarrollo económico ligadas al proceso de modernización, que refiere al proceso de transición de una sociedad tradicional a una industrial. Bajo estas concepciones, el desarrollo económico vendría siendo la meta de la educación y, por lo tanto, la educación sería vista como una inversión en capital humano, siendo una de las inversiones con mayor rentabilidad para el país (Ruiz, 2010). Estas tendencias que le otorgaron gran importancia al estudio económico de la educación y a su importancia en la planificación económica (ya que las fuerzas del mercado no eran vistas como capaces de producir la expansión de la industrialización por si solas) venían del campo educacional internacional, de instituciones como UNESCO, CEPAL y la OEA (Ruiz, 2010). El interés primordial estaba en el *adiestramiento técnico y la formación de una mano de obra especializada*. Existía una crítica hacia el hecho de que la educación se considerara como “una formación para

la vida más bien que como una formación para ganarse la vida” (Ruiz, 2010, p. 86). Cabe destacar, además, que en este período había tasas altas de analfabetismo y baja escolaridad de la población, lo que también fue un factor de motivación para la creación de enseñanza técnica de nivel superior. En esta línea en 1966 se creó el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), desde la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). Además, desde la iniciativa de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el año 1968 se creó el Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica (DUOC), que también ofrecía espacios de enseñanza técnica para adultos (Dittborn, 2007).

En este período de reformas importantes en educación, esta también era vista como un medio de transformación social, sin embargo, hay que destacar que el cambio social era entendido como la selección en base al mérito en educación. Esta selección luego llevaba a la posibilidad de movilidad social y permitiría que las élites surgieran de todas las capas sociales (Ruiz, 2010). Políticamente hablando, la reforma educacional se inscribía dentro de las reformas estructurales llevadas a cabo durante el gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva que esperaba “contribuir a la gestación de una sociedad comunitaria que contrarrestara y marginalizara la fuerza de los partidos socialista y comunista en la sociedad chilena, a través de la integración al sistema imperante del grueso de los sectores populares no organizados que permanecían aún fuera del área de influencia de la izquierda” (Ruiz, 2010, p. 90). La primacía de la educación técnica en este período se traduce, en la práctica, en la flexibilización de las barreras que separaban la educación universitaria de la técnica. Durante los últimos años de los '60 y comienzos de los '70, la Universidad Técnica del Estado experimentó un crecimiento muy significativo, donde quintuplicó su matrícula sobre la base de carreras cortas que se orientaban a formar profesionales para la producción (Sanhueza, Cortés & Gallardo, 2014). Antes de la creación de los CFT en 1981, la educación técnica post secundaria era entregada por universidades, Institutos Tecnológicos, Institutos Politécnicos, Escuelas, Academias y otros centros de capacitación (Corvalán & Sepúlveda, 2000). A fines de los

'70, estos últimos sumaban más de 550 establecimientos y tenían una cobertura que superaba los 65.000 estudiantes (Corvalán & Sepúlveda, 2000).

A pesar de que las reformas estructurales que se dieron en esta época en educación tenían un espíritu democratizador, algunos autores como Ruiz (2010) han sido críticos con esta comprensión de democratización, ya que han postulado que se basa en una noción de meritocracia que carece de fundamentos normativos, cuyo origen son los talentos individuales que no son legítimos si resultan ser “dependientes de las condiciones sociales en que se desarrollan los primeros años de vida de los niños” (Ruiz, 2010, p. 95). En su evaluación de este período Ruiz (2010) también agrega que el sesgo economicista de este período tiende a desconocer el hecho de que es el contexto y no una opción lo que lleva “a la mayoría de los adolescentes de los sectores populares hacia una educación vocacional o técnica” (p. 96).

1.1.2 Cambios durante dictadura militar

La dictadura militar en Chile generalmente se divide en dos períodos, una primera etapa marcada por la represión y un poder extremadamente autoritario, y una segunda etapa caracterizada por la introducción de la ideología neoliberal en muchos aspectos de nuestra sociedad (Brunner, 2008; Ruiz, 2010). Previo al golpe militar (1973), estaba el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) que al igual que el período anterior, se enmarcaba en un modelo desarrollista de la educación (Ruiz, 2010). A pesar de que muchos de sus proyectos no se lograron concretar, sus ideas influyeron poderosamente y dieron lugar a una lucha ideológica importante (Ruiz, 2010). Durante el gobierno de la Unidad Popular, hay una ampliación importante de la cobertura en educación superior y, además, se implementan medidas democratizadoras como “la participación de actores sociales fundamentales (profesores, estudiantes universitarios y secundarios, funcionarios) en la gestación de las políticas del sector” (Ruiz, 2010, p. 98). Una de las principales orientaciones del gobierno socialista fue terminar con la desigualdad educacional, sin embargo, la estrategia política de la Unidad Popular consideraba la educación como una

transformación a largo plazo y, por lo tanto, no le dieron tanta urgencia como a otros proyectos (Ruiz, 2010).

Tras el golpe de Estado, la dictadura desarticula el contenido democratizador del gobierno de la Unidad Popular. Como se mencionó anteriormente, lo que caracterizó la primera etapa (1973-1980) de la dictadura militar fue la represión y el autoritarismo extremo, pocos días después del golpe militar se anuncia la intervención de las ocho universidades que existían en ese entonces, designándoles rectores nombrados por la Junta de Gobierno (Brunner, 2008). La justificación de esta decisión radicaba principalmente en la doctrina de seguridad nacional, pues se creía que el origen del marxismo en Chile venía en gran medida de las universidades y que los agentes universitarios habían desvirtuado su rol, enfocándose en una lucha de poder interna para conseguir la instrumentalización política de sus instituciones (Brunner, 2008). Los principales efectos que tuvo la intervención militar en las universidades fueron la persecución hacia distintos actores dentro de ellas, la supresión de todo tipo de organización política, el congelamiento y disminución de la matrícula, y la disminución de los aportes fiscales a la educación superior. Brunner (2008), quien hace un análisis profundo de los cambios en educación superior durante la dictadura militar, plantea que en este primer periodo se da una situación paradójica, ya que las instituciones estaban intervenidas, muy vigiladas y controladas político-administrativamente, pero el modelo de universidad seguía bajo un universo ideológico de la Reforma Universitaria del año 1967, es decir, todavía había una especie de autodeterminación en ciertos aspectos y una coordinación con la política de desarrollo nacional.

En el segundo período (1981-1990), se establece una hegemonía ideológica neoliberal que queda consagrada en la constitución de 1980 (Brunner 2008; Ruiz, 2010). Los principios orientadores de las políticas neoliberales eran dos, por un lado, abrir mercados para estimular la competencia en la producción de bienes y servicios y, por otro lado, incentivar la participación de los privados en la producción de esos mercados (Brunner, 2008). En esta etapa se manifestó un profundo rechazo hacia las reformas de 1967 y parte del diagnóstico educacional del régimen militar indicaba que había un

carácter monopolístico en la educación superior, donde solo existían 8 universidades y que estas contaban con un financiamiento estatal asegurado sin un control del rendimiento de estos recursos; bajo este escenario se consideraba que no había posibilidad de la conformación de un mercado privado y competitivo. En base a este diagnóstico, entre los cambios más grandes que se hicieron en educación superior durante este período se encuentran la apertura de la educación superior al mercado, las facilidades para la creación de instituciones privadas, la instalación de la idea de que la competencia de las instituciones en el mercado serviría para aumentar la calidad de estas, un nuevo sistema de financiamiento que limitaría el aporte fiscal y obligaría a las instituciones de educación superior a captar recursos del mercado, la reestructuración de las universidades estatales con el fin de combatir su gigantismo y finalmente, la reforma más importante para la EST, la diversificación de la educación superior mediante la consagración legal de tres niveles institucionales diferenciados según los certificados que entregan (Brunner, 2008). Esta última reforma significó la creación de los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) como instituciones de educación superior. Los CFT podrían entregar solo títulos de Técnico en Nivel Superior (TNS), los IP podrían entregar TNS y títulos profesionales, y las universidades podrían entregar todos los títulos anteriores y además grados académicos superiores de licenciado, magíster y doctor (Brunner, 2008). La creación de los CFT se dio en 1981 en el marco del Decreto Con Fuerza de Ley n° 24 donde se establecen sus condiciones, luego estas fueron ratificadas por la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1990 (Corvalán y Sepúlveda, 1990). Lo que fundamentó la creación de los CFT fue cumplir principalmente con dos objetivos (1) entregar una alternativa de educación post secundaria que cumpla con las necesidades e intereses de los jóvenes de acuerdo a posibilidades reales y (2) incentivar la formación de capital humano para apoyar el desarrollo económico del país; se creía que la estimulación a la creación de CFT privados sería una forma de cumplir con estos objetivos (Sepúlveda & Ugalde, 2010).

En cuanto a los efectos de estas transformaciones, se destaca una expansión y diversificación de las instituciones de educación superior, por ejemplo, se pasó de tener

tan solo 8 universidades en 1980 a tener 60 universidades, 56 CFT y 82 IP en 1991 (Scharager, 2017). También, hubo un aumento grande de la matrícula, especialmente en los CFT, en 1990 estos alcanzan un tercio de la matrícula total en educación superior (Brunner, 2008). Al mismo tiempo se destaca una nueva estructura de financiamiento que se caracteriza principalmente por el cobro de arancel y la reformulación del aporte fiscal. Se crean nuevas dinámicas dentro del mercado académico, en el sentido de que se arma un mercado de posiciones académicas, caracterizado por una segmentación interna según los niveles y el prestigio institucional y también hay nuevas dinámicas en el campo de investigación científica que radican en la competencia por ganar fondos para la investigación (Brunner, 2008).

1.1.3 Vuelta a la democracia

Cuando la dictadura militar termina, en 1990, comienza un proceso de transición democrática en Chile que contiene ciertos elementos de continuidad del modelo de mercado instalado en dictadura, pero también ocurren cambios importantes (Ruiz, 2010). La democracia de la transición es una democracia con muchas limitaciones que provienen de la constitución de 1980 y que se caracteriza por una búsqueda de consensos (Ruiz, 2010). La coalición de partidos que obtuvo la mayoría de los votos en la elección presidencial de 1989 fue la Concertación por la Democracia, que en su programa electoral se comprometió con mantener la diferenciación de la educación superior, respetar la libertad de crear nuevas instituciones privadas y a modificar la legislación creada durante dictadura para mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema de educación superior (Brunner, 2008). Es importante mencionar que en el proceso de transición a la democracia “se va produciendo una recepción cada vez más positiva del paradigma neoliberal del mercado por parte de grupos de economistas y dirigentes políticos de la Concertación por la Democracia, que habían sido, durante la dictadura, sus más importantes críticos” (Ruiz, 2010, p. 123).

Según Brunner (2008), las reformas llevadas a cabo en educación superior por los gobiernos de la Concertación por la Democracia, por más de 18 años se enmarcaron en un

modelo mixto de coordinación que se basaba en la participación de tres actores: la profesión académica, el Estado y los mercados. Según este mismo autor, se instalaría un “estado evaluativo” dentro de un sistema de educación superior autorregulado y autogobernado que está interactuando constantemente con los mercados, este sistema permitió que surgiera

la posibilidad de un nuevo contrato entre el Estado, la sociedad y el sistema de enseñanza superior a través del cual las instituciones y la profesión académica ven fortalecidas su autonomía, el gobierno adquiere los medios necesarios para guiar el mercado y éste es regulado en función de objetivos de bienestar social. (Brunner, 2008, p. 207)

En cuanto a la EST, en la década de los 90 “desde el Estado se generaron algunas iniciativas y fondos concursables específicos de apoyo [...] sin embargo, no es posible afirmar que hayan obedecido al desarrollo de una política de carácter sistémico” (Arellano & Donoso, 2020, p. 341). Una iniciativa importante para el sector técnico fue el programa ChileCalifica el 2002 “cuyo principal objetivo fue desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente” (Sepúlveda, 2019, p. 47), sin embargo, este programa se desarticuló al no contar con recursos estatales suficientes. En esa misma línea, algo que sí ha permanecido es el Sistema Nacional de Certificación de Competencias creado por ley el 2008 como una identidad dependiente del Ministerio del Trabajo (Arellano & Donoso, 2020). El 2006, se pueden identificar dos políticas que impulsaron el desarrollo del sector técnico: el Crédito con Aval del Estado (CAE) y la Ley de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior. La segunda permitió que las instituciones que se acreditaran voluntariamente pudieran acceder a recursos del Estado, sin embargo, el financiamiento estatal que recibe este sector es significativamente más bajo que el que reciben las universidades (Arellano & Donoso, 2020).

A pesar de que estos fueron avances importantes en la EST, es importante mencionar que este sector no logró posicionarse en la agenda política de muchas comisiones que se formaron en la primera década de los 2000 para abordar los desafíos

de la educación superior en Chile (Zancajo & Valiente, 2019; Arellano & Donoso, 2020). Tanto la Comisión relacionada a la creación de la Ley N° 20.370 General de Educación, como también las relacionadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior, no tomaron en cuenta las especificidades del sector técnico (Arellano & Donoso, 2020). El 2009, comienzan a aparecer diagnósticos de la EST desde distintos actores, pero que tienen un alto nivel de coincidencia, Arellano & Donoso (2020) plantean que el principal referente es el documento “Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional” (Mineduc, 2009). Es relevante mencionar que algunos autores como Zancajo & Valiente (2019) consideran que las políticas durante el período 2006-2013 tuvieron un fuerte enfoque de capital humano, debido a una fuerte corriente de problematización del sector técnico por actores económicos que presentaban la necesidad de expandir y fortalecer la educación técnica para mejorar la competitividad de la economía chilena.

Un hito que es importante de mencionar en la historia reciente de la EST son las movilizaciones de estudiantes universitarios que iniciaron el 2011, si bien estas movilizaciones no tenían demandas directamente relacionadas con la EST “el nuevo escenario político creado por estas protestas impulsó algunos cambios en orientaciones de las políticas de reformas en la Educación Técnico Profesional” (Zancajo & Valiente, 2019, p. 58). Las demandas de esta movilización se centraban en un rechazo hacia el enfoque de mercado que se había instalado en la educación durante la dictadura militar y también hacia un estado subsidiario sin mucha responsabilidad en la educación pública, su propuesta era entender la educación como un derecho social (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014). La agenda de este movimiento se puede reducir a 5 elementos claves: un acceso igualitario a la educación superior que implicaba que el Estado debía financiar la educación a quienes no podían financiarla, el fortalecimiento y expansión de las instituciones públicas de educación, un fortalecimiento de la capacidad del Estado para regular y direccionar el sistema de educación superior, fin al lucro en la educación y la promoción de la participación estudiantil en todas las instituciones de educación superior (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014). El movimiento estudiantil logró que la educación fuera uno de los elementos centrales en el debate sobre política pública, y probablemente

influyó en las elecciones presidenciales del 2013, en la cual la candidata de centro-izquierda Michelle Bachelet recogió varias de las demandas estudiantiles en su programa (Inzunza et al., 2019). Michelle Bachelet ganó las elecciones y se comprometió con terminar con la dominancia del mercado en la educación y con la idea de la educación como un bien de consumo (Inzunza et al., 2019). Bajo el entendimiento de la educación como un derecho social, el gobierno de Michelle Bachelet tuvo

grandes iniciativas en las políticas que expandieron el rol del Estado en el financiamiento y regulación de la educación: la erradicación del modelo con fines de lucro y costos compartidos en establecimientos educacionales que recibían aportes del Estado mediante la ley de inclusión, la recentralización del sector educativo público que durante el régimen militar había quedado en manos de las autoridades locales, y la gratuidad de la educación universitaria para el 60% de la población proveniente de los estratos socioeconómicos más bajos. (Zancajo & Valiente, 2019, pp 78-79)

A pesar de que estas iniciativas no eran específicas del sector técnico, sí trajeron cambios en la EST; la única iniciativa específica del sector EST fue la creación de 15 CFT estatales en diferentes regiones del país (Zancajo & Valiente, 2019). Para entender el desarrollo de las políticas en EST durante este período hay que considerar el importante rol que jugó la Secretaría Técnico Profesional dentro del Ministerio de Educación. El trabajo de esta secretaría fue en dos áreas, primero en “la designación de una nueva estrategia nacional para la ETP basada en los principios de las capacidades humanas y el derecho a la educación” (Zancajo & Valiente, 2019, p. 79) y, segundo, en garantizar que incorporaran las necesidades y particularidades del sector técnico en las reformas educacionales del momento; por ejemplo, la gratuidad en una primera instancia solo se pensó para el sector universitario, luego se incorporó a los otros sectores de educación superior. La Secretaría Técnico Profesional tuvo el desafío de incorporar un nuevo enfoque dentro del sector técnico sin generar réplicas del sector privado; “esta compleja navegación política dio

como resultado documentos sobre las políticas que combinaban discursivamente el enfoque del capital humano con las agendas de capacidades humanas y del derecho a la educación” (Zancajo & Valiente, 2019, p. 79-80). Finalmente, cabe destacar que hoy en día, el desarrollo de las políticas iniciadas en este período sobre la EST ha sido dispar, la creación de los CFT estatales ha comenzado a materializarse, “pero la adopción de un marco nacional de calificaciones quedó empantanada en debates sobre cuál debía ser la institución que liderara tal iniciativa” (Zancajo & Valiente, 2019, p. 81).

1.1.4 Contexto actual: COVID-19

Esta investigación se desarrolló en el contexto de la pandemia de COVID-19 que actualmente enfrenta el mundo y que comenzó el año 2020. Desde entonces, se han tomado diversas medidas para evitar la propagación del coronavirus, entre éstas, cuarentenas obligatorias y aislamiento social. Como consecuencia, muchas actividades han dejado de realizarse presencialmente, por ejemplo, la enseñanza se ha desplazado hacia modalidades online. Por consiguiente, la educación superior se ha enfrentado a importantes problemas; entre estos, la falta de infraestructura tecnológica y de competencias digitales por parte de las/os docentes y estudiantes, así como también el acceso desigual a internet (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2020). La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) ha tenido que enfrentar desafíos adicionales, por ejemplo, relacionados al foco que este tipo de educación tiene en la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas más que teóricas (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2020). Este movimiento hacia la digitalización de la enseñanza podría tener como consecuencia a corto plazo un mayor nivel de deserción (por razones financieras, motivacionales, etc.) y la pérdida de ciertos contenidos pedagógicos que podrían afectar a las/os estudiantes en términos de empleabilidad e inserción laboral (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2020).

Al discutir sobre los posibles impactos de la pandemia también hay que tener en cuenta que un alto porcentaje de las y los estudiantes de la ESTP viene de niveles socioeconómicos bajos y medios, lo que significa que generalmente carecen de herramientas tecnológicas para continuar su aprendizaje en modalidad online (CPCE,

UNESCO & Vertebral, 2020). Al mismo tiempo, mucho de los estudiantes de este sector trabajan mientras estudian “restringiendo el tiempo que pueden dedicar a interiorizarse de las posibilidades de la docencia a distancia” (CPCE, UNESCO y Vertebral, 2020, p. 23). Estas características del estudiantado de la ESTP hacen que exista el riesgo de que la pandemia aumente la desigualdad en las oportunidades de aprendizaje (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2020). Este contexto es relevante de considerar no solo porque permite situar a las y los estudiantes de CFT en la actualidad, sino que también porque hay que tener en consideración que el desplazamiento a modalidades online de aprendizaje podría tener efectos en sus perspectivas sobre calidad, por ejemplo, podría haber un foco en las herramientas virtuales de aprendizaje que antes no existía.

1.2 Sistema en la actualidad (año 2021)

En este segundo apartado sobre el sistema de EST en Chile, se entrega un panorama del sector en la actualidad. Muchas de las características del sistema hoy en día tienen sentido únicamente considerándolas en el marco de su desarrollo histórico, que fue descrito en el apartado anterior. En una primera instancia, se caracterizarán las instituciones de EST; en segundo lugar, la caracterización se centrará en los actores más importantes de este estudio, las y los estudiantes de Centros de Formación Técnica.

1.2.1 Panorama actual de los Centros de Formación Técnica

La ley 21.091 Sobre Educación Superior, promulgada el 11 de mayo del 2018, define los centros de formación técnica como instituciones de educación superior “cuya misión es cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país” (Ministerio de Educación, 2018, p. 4). Los CFT en Chile se caracterizan por ofrecer carreras de ciclo corto conducentes a títulos de Técnico de Nivel Superior (TNS) (Botero, 2015). Sin embargo, no son las únicas instituciones de educación superior que pueden ofrecer el título de TNS, las universidades e IP también pueden hacerlo, aunque la oferta de programas de TNS está concentrada en

los IP y CFT (Arroyo & Pacheco, 2018). La duración de la mayoría de las carreras técnicas es entre 4 y 6 semestres y, dependiendo del área de estudios y la institución, algunas veces existe la posibilidad de continuar los estudios y alcanzar el título profesional (Arroyo & Pacheco, 2018). Esta articulación que se da entre títulos de TNS y títulos profesionales es facilitada por el hecho de que algunas instituciones cuenten con CFT e IP, como es el caso de INACAP, que es incluso una universidad también (<https://portales.inacap.cl/sobre-nosotros/index>).

Por más de 30 años desde la creación de estas instituciones, su provisión se caracterizó por ser únicamente privada, sin embargo, el año 2016 se aprobó la ley 20.910 que creó 15 centros de formación técnica estatales a lo largo del país (Zancajo & Valiente, 2019), lo que transformó la provisión de los CFT en una mixta. El promedio de los aranceles¹ anuales de los CFT este año (2021) fue de \$1.621.990, este es el promedio más bajo dentro de las instituciones de educación superior, pues luego vienen los IP con un arancel promedio de \$1.738.539 y, en tercer lugar, las universidades con un arancel anual promedio de \$2.622.284 (elaboración propia a partir de base publicada en www.cned.cl).

Actualmente, existen 49 CFT en el país, de las cuales 10 son estatales y 39 son privados, también es relevante agregar que solo 14 se encuentran acreditados (www.mifuturo.cl). Los CFT tienen presencia en todas las regiones de Chile, siendo actualmente la Región Metropolitana la que tiene un mayor número de CFT que son 21, seguido de la V Región con 17 y en tercer lugar la VII Región con 13 (www.mifuturo.cl). A pesar de que los CFT se extiendan por todo el país, algunos postulan que la EST esta disociada de las necesidades de desarrollo propias de cada región, es decir, no existe un vínculo importante entre la oferta educativa y las demandas de las empresas (Arroyo & Pacheco, 2018).

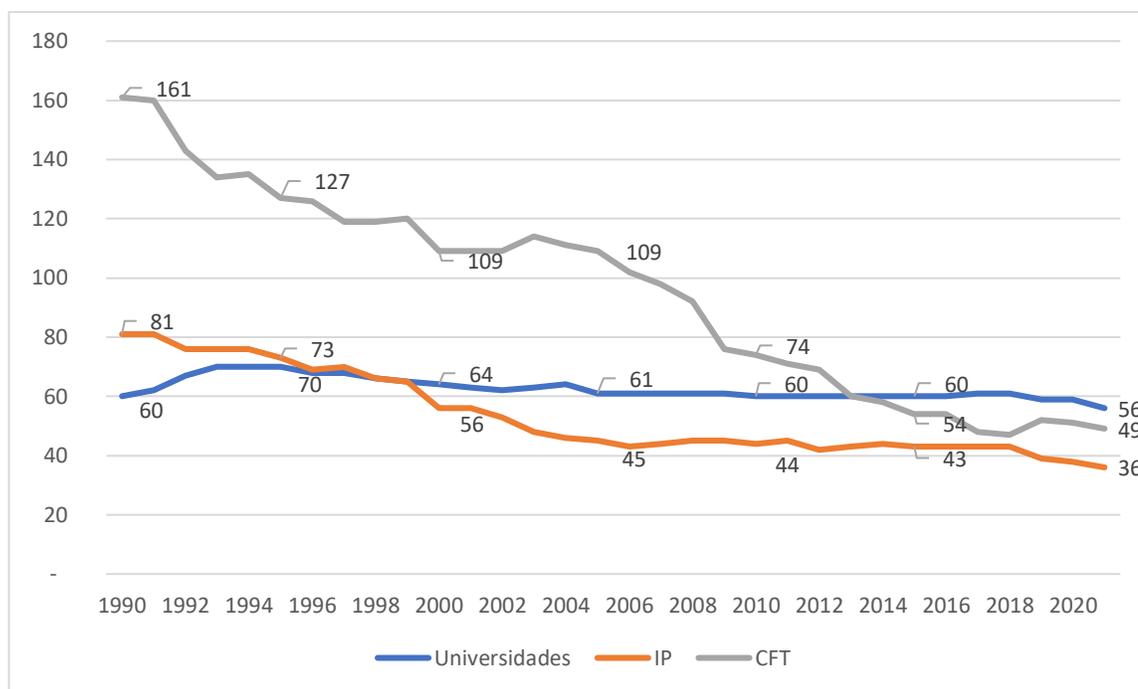
Como se puede observar en la figura 1, los CFT han sido los que han sufrido una mayor disminución en número de instituciones en comparación a las universidades y los IP (www.mifuturo.cl). En 1990, 9 años después de la creación de los CFT, existían 161

¹ Estos promedios de aranceles anuales transformados en UF son para los CFT 54,54 UF, para los IP 58,46 UF y para las universidades 88,18 UF.

CFT, en el 2000 este número se redujo a 109 y hoy en día son 49 los CFT vigentes (www.mifuturo.cl). Autoras como Arroyo y Pacheco (2018), plantean que la disminución del número de instituciones que imparten EST tuvo efectos importantes en la concentración de la matrícula. En relación a lo anterior, en el 2019, cuatro instituciones de educación superior concentraban el 61% de la matrícula total de programas técnicos de nivel superior, están instituciones en orden de mayor a menor eran, IP AIEP (19,5%), CFT INACAP (15,6%), IP Duoc UC (14,6%) y CFT Santo Tomás (11,3%) (CNED, 2019).

Figura 1

Evolución del número de instituciones de educación superior entre 1990-2021



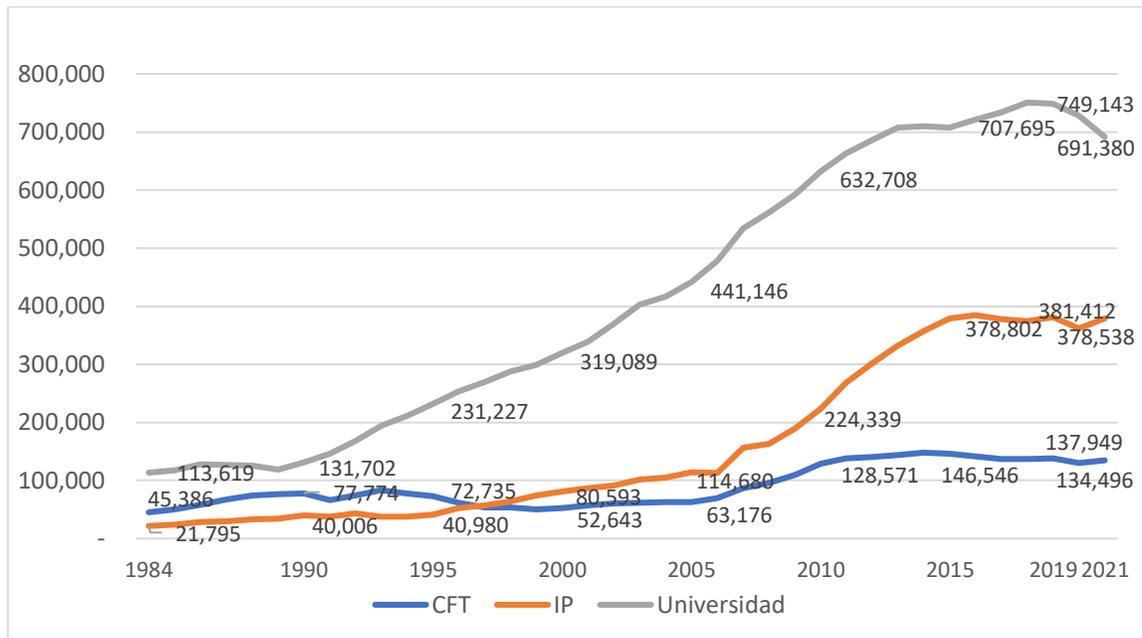
Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

En cuanto a la evolución de la matrícula total en los CFT, la tendencia ha sido distinta a la evolución del número de instituciones, en una primera instancia desde la creación de los CFT, la matrícula creció hasta los principios de los 90' (Salamanca & Espejo, 2015). En una segunda instancia, como se puede observar en la figura 2, la matrícula tendió a

disminuir entre 1990 hasta los 2000, luego incrementaría de manera sostenida entre el 2000 y 2014, para después disminuir entre el 2014 y el 2018, entre el 2018 y 2019 hubo un leve incremento y a partir del 2020 una disminución (www.mifuturo.cl). Se cree que el incremento entre los años 2000 a 2014 se debe a nuevos mecanismos públicos de financiamiento como la Beca Nuevo Milenio en el año 2001 y el Crédito con Aval del Estado el 2006 (Salamanca & Espejo, 2015). En contraste, como se puede apreciar en la figura 2, tanto los IP como las universidades han tenido un mayor crecimiento a lo largo del tiempo, en el 2020 la matrícula de los CFT sería el 11,3% del total de la matrícula de pregrado de la educación superior, la de los IP sería el 31,4% y la de las universidades sería el 57,3% (www.mifuturo.cl). A pesar de que la matrícula de los CFT es significativamente menor a la de los IP y las universidades, un dato importante a considerar es que si se estudia la matrícula total de pregrado a partir del tipo de título el 2020, el título de profesional con licenciatura es el que tiene mayor participación en la matrícula (52,1%), seguido por el título de TNS (27,4%) y luego el de profesional (19,2%) (www.mifuturo.cl). Sumado a eso, el total de la matrícula en programas de TNS es mayor en IP que CFT (www.mifuturo.cl).

Figura 2

Evolución de la matrícula total de pregrado de instituciones de educación superior entre 1984-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl

Cabe mencionar que el 2019, tan solo el 11,9% del total de la matrícula de los CFT estaba adscrita a la gratuidad, número inferior al porcentaje de la matrícula de los IP adscrita que fue de 24,5% y muy inferior al porcentaje de la matrícula de las universidades que fue de 63,6% (CNED, 2019).

La evolución de la matrícula por sexo en los CFT ha tenido una interesante evolución, pues en un inicio la matrícula de sexo masculino fue superior a la matrícula de sexo femenino (www.mifuturo.cl). Este fenómeno duró hasta 1999, donde la composición de la matrícula por cada sexo empieza a ser bastante parecida, con pequeñas oscilaciones por año (www.mifuturo.cl). A partir del 2007, se vuelve a ver un patrón de predominancia de un sexo sobre el otro en la composición de la matrícula, aunque esta vez el sexo que predominó fue el femenino, el 2020 fue 71.493 el total de mujeres matriculadas en un CFT y 58.852 el total de hombres (www.mifuturo.cl). Con respecto a la evolución de la titulación en CFT, los datos que están disponibles son entre el 2007 y el 2020 (www.mifuturo.cl). Entre el 2007 y el 2011 no se observa un patrón de crecimiento o disminución de la titulación, sin embargo, entre 2011 y el 2018 sí hay un crecimiento

sostenido y luego el 2019 y 2020 hay una disminución significativa (en 2018 había 35.123 titulados, en 2019 33.394 y en 2020 22.709).

En cuanto a la retención, el indicador de retención en primer año es importante de mencionar, este es un indicador utilizado internacionalmente para evaluar la eficiencia interna de las instituciones de educación superior (SIES, 2020a). La tasa de retención de primer año es calculada como el cociente entre el número de estudiantes que ingresan al primer año de una carrera o programa en un año determinado y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como alumnos de la misma institución al año siguiente (SIES, 2020a). La tasa de retención de primer año para los CFT incrementó en el período entre el 2014-2018, siendo de 70,5% el año 2018, sin embargo el 2019 disminuyó a 67,8% (SIES, 2020a). Vale la pena mencionar que la tasa de retención en primer año de los CFT es bastante parecida a la de los IP, pero significativamente más baja que la de las universidades. Las carreras técnicas tienen menor retención que las carreras profesionales, pues el 2019 las primeras tuvieron una tasa de retención de 67,2% y las segundas de 78,7%. También hay diferencias importantes en retención entre sexos dentro de los CFT, entre 2014 y 2019 el sexo femenino tuvo tasas más altas de retención, el 2019 la retención en mujeres fue de 72,1% y la de hombres 63,1% (SIES, 2020a). Por otro lado, la modalidad de estudio también presentó diferencias en cuanto a la tasa de retención de primer año el 2019, pues hubo menor retención en carreras técnicas de modalidad vespertina (62,3%) que diurnas (72,5%). En cuanto a la acreditación de la institución, los CFT acreditados tuvieron una mayor tasa de retención en primer año (68,5%), que los CFT no acreditados el 2019 (57,7%) (SIES, 2020a).

En materia de acceso, hay diferencias importantes en acceso inmediato a educación superior entre instituciones, modalidad de enseñanza media de la que vienen los estudiantes y tipo de dependencia de establecimiento de egreso de enseñanza media (SIES, 2020b). El 2019, 15,2% de los estudiantes que entraron de forma inmediata a la educación superior se matricularon en un CFT, 26,7% en Institutos Profesionales y 58,1% en universidades (SIES, 2020b). De estos mismos estudiantes, el 11,3% de los que venían de la modalidad científico humanista de enseñanza media se matriculó en un CFT y de los

que venían de modalidad técnico profesional 26,1% se matricularon en un CFT (SIES, 2020b). De los estudiantes que venían de un establecimiento de enseñanza media municipal 21,4% se matricularon en un CFT, en comparación a un 14,2% de los estudiantes de establecimientos particular subvencionados y un 2,2% de estudiantes de establecimientos particular pagados (SIES, 2020b).

El número de programas que ofrecía el total de CFT el 2019 fue de 1.814 (CNED, 2019). Las áreas de conocimiento predominantes en la matrícula han sido, desde 1984, las de Tecnología y de Administración y Comercio (Salamanca & Espejo, 2015). Las dos áreas anteriormente mencionadas concentraron el 49,8% (24,4% Administración y Comercio y 25,4% Tecnología) de la matrícula total de los CFT el año 2021 (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl). Aproximadamente a partir del año 2000 se vio un incremento de la matrícula en el área de la salud y en el 2010 en el área de la educación (Salamanca & Espejo, 2015). En 2021, 21,5% de la matrícula total de los CFT pertenecía al área de la salud, y 15,9% al área de la educación. Es decir, este año (2021), el área de Tecnología, Administración y Comercio, Educación y Salud concentraban el 87,2% de la matrícula total de los CFT (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl). Cabe mencionar que la distribución de la matrícula entre áreas de conocimiento no es igual para hombres y mujeres. La matrícula masculina tiene una fuerte concentración en el área de Tecnología y Administración y Comercio, en cambio, la matrícula femenina está distribuida de manera homogénea en las cuatro áreas de Salud, Administración y Comercio, Tecnología y Educación (Salamanca & Espejo, 2015).

1.2.2 Estudiantes de Centros de Formación Técnica

Una característica importante, que hace una distinción entre los mismos estudiantes de CFT, es la modalidad de estudios que puede ser diurna o vespertina. La modalidad vespertina consiste en programas o carreras que se imparten durante las últimas horas de la tarde y parte de la noche, con la finalidad de que los estudiantes puedan compatibilizar el trabajo y los estudios (Salamanca, 2015). El porcentaje de instituciones de educación

superior que han incorporado la modalidad vespertina en su oferta de programas y carreras ha aumentado, por ejemplo, en los CFT el incremento fue de 78,6% a 89,7% entre el 2007 y el 2014 (Salamanca, 2015).

Tabla 1

Caracterización de las modalidades de estudio de los CFT

Modalidad	% de matrícula en CFT	Promedio de edad
Diurna	61,70%	24
Vespertina	33,90%	29

Fuente: Elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl.

Cabe mencionar que la matrícula vespertina tiene significativamente mayor incidencia en los IP y los CFT que las universidades, pues el 2021 el porcentaje de matrícula vespertina de los primeros dos fue de 33,9% y 34,2% respectivamente, en cambio en las universidades fue de 11,4% (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl). Por otro lado, la modalidad diurna son aquellos programas o carreras que se imparten durante la mañana y parte de la tarde, las que este año (2021) constituyen el 61,7% del total de la matrícula de los CFT (el 4,1% restante representa a las modalidades semipresenciales, a distancia y otro) (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl). En cuanto al promedio de edad por modalidad de estudio, como se puede apreciar en la tabla 1, los/as estudiantes de modalidad vespertina son en promedio mayores que los de modalidad diurna, pues el promedio de edad de los primeros es de 29 años y de los segundos 24 años (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl).

Es importante mencionar el estudio sobre el origen, las expectativas y el proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes de CFT realizado por Sepúlveda y Ugalde (2010). Entre otras cosas, este estudio permitió entender las diferencias entre el perfil de las/os estudiantes que asisten a modalidad diurna y vespertina. Este estudio señala que las diferencias más relevantes entre los perfiles de estudiantes de estas dos modalidades son que la modalidad diurna tenía estudiantes más jóvenes y mayoritariamente mujeres, en

cambio, la modalidad vespertina tenía estudiantes de mayor edad que eran mayoritariamente hombres (Sepúlveda & Ugalde, 2010). La diferencia etaria en estos dos grupos es relevante de considerar, ya que Sepúlveda y Ugalde (2010) también hallaron que los estudiantes más jóvenes (de 20 años o menos) tenían motivaciones de elección de carrera basadas una orientación vocacional o interés por el tema, en cambio, a medida que aumentaba la edad de los estudiantes el porcentaje que elegía su carrera en base a una orientación económica en función de oportunidades de inserción laboral era más alto. Sumado a lo anterior, también encontraron diferencias importantes en el acceso inmediato a CFT por grupo etario, por ejemplo, el 64% de los estudiantes que tenía hasta 20 años había ingresado a su CFT directamente de la enseñanza media, en cambio este porcentaje se reducía al 10% para estudiantes entre 21 y 25 años (Sepúlveda y Ugalde, 2010). La investigación de Sepúlveda y Ugalde (2010) se puede complementar con información más reciente publicada por Duoc UC sobre las diferencias entre los estudiantes de modalidad diurna y vespertina, si bien esta información es específica para esta institución, es importante considerar que Duoc UC concentraba el 2019 el 14,6% de la matrícula total de TNS en Chile, siendo una de las cuatro instituciones que concentra el 61% de la matrícula (Duoc UC, 2017; CNED, 2019). Entre estas diferencias se destaca que en modalidad vespertina son más los estudiantes que trabajan mientras estudian, así como también los estudiantes de modalidad vespertina tienen un mayor número de experiencias previas en el mundo laboral relacionadas a la carrera que actualmente estudian (Duoc UC, 2017). Es importante mencionar también que los/as estudiantes que estudian en modalidad vespertina tienden a ser el o la jefa de hogar en mayor medida que los estudiantes de modalidad diurna, lo que significa que asumen una importante responsabilidad en otros ámbitos de su vida (Duoc UC, 2017).

En cuanto a la caracterización socioeconómica de los estudiantes de CFT, estos establecimientos concentran una proporción alta de estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos (Arroyo & Pacheco, 2018). En el 2015, en comparación a las universidades y los IP, los CFT eran las instituciones de educación superior que tenían un mayor porcentaje de matrícula de los primeros tres quintiles de ingreso (Arroyo &

Pacheco, 2018). También es importante considerar que los CFT tienen un mayor porcentaje de estudiantes que provienen de educación media municipal en comparación a los IP y las universidades, el 2016 aproximadamente el 42,5% de los matriculados en CFT venía de establecimientos municipales, en cambio esta cifra era de 38% para IP y 26% para universidades (Arroyo & Pacheco, 2018).

Considerar la caracterización socioeconómica de las/os estudiantes es relevante, ya que la clase social es considerada un aspecto identitario clave con relación a las experiencias que las/os estudiantes tienen en la educación superior (Reay, Crozier & Clayton, 2009). Sin embargo, para entender estas experiencias no basta con considerar solamente la clase social del o la estudiante, ya que estas se verán influenciadas también por el tipo de institución a la que acceden (Reay, Crozier & Clayton, 2009). Por ejemplo, Reay, Crozier & Clayton (2009) estudiaron las experiencias sociales y de aprendizaje de estudiantes de clases trabajadoras en distintas instituciones de educación superior en Inglaterra y encontraron que estas eran bastante distintas para las/os estudiantes que asistían a universidades de elite en comparación a estudiantes que asistían a *Further Education Colleges* (que ofrecen educación vocacional en Inglaterra, por lo que se acercaría más a la educación que ofrece un CFT en Chile). Entre estas diferencias se destaca, por ejemplo, que la experiencia de las/os estudiantes en los *Further Education Colleges* se caracterizaba por tener más elementos de continuidad en comparación a los cambios y transformaciones experimentados en el *habitus* de las/os estudiantes de clases trabajadoras que asistían a universidades de elite (Reay, Crozier & Clayton, 2009). Otro elemento relevante que considerar de esta investigación es que las/os estudiantes que asistían a *Further Education Colleges*, al tener otras responsabilidades familiares o relacionadas a su trabajo, solo absorbían parcialmente una visión de ellos/as mismas como estudiantes, su identidad de aprendices era frágil y desconfiada en contraposición a las/os estudiantes universitarios donde ser estudiante permeaba todos los aspectos de sus vidas (Reay, Crozier & Clayton, 2009)

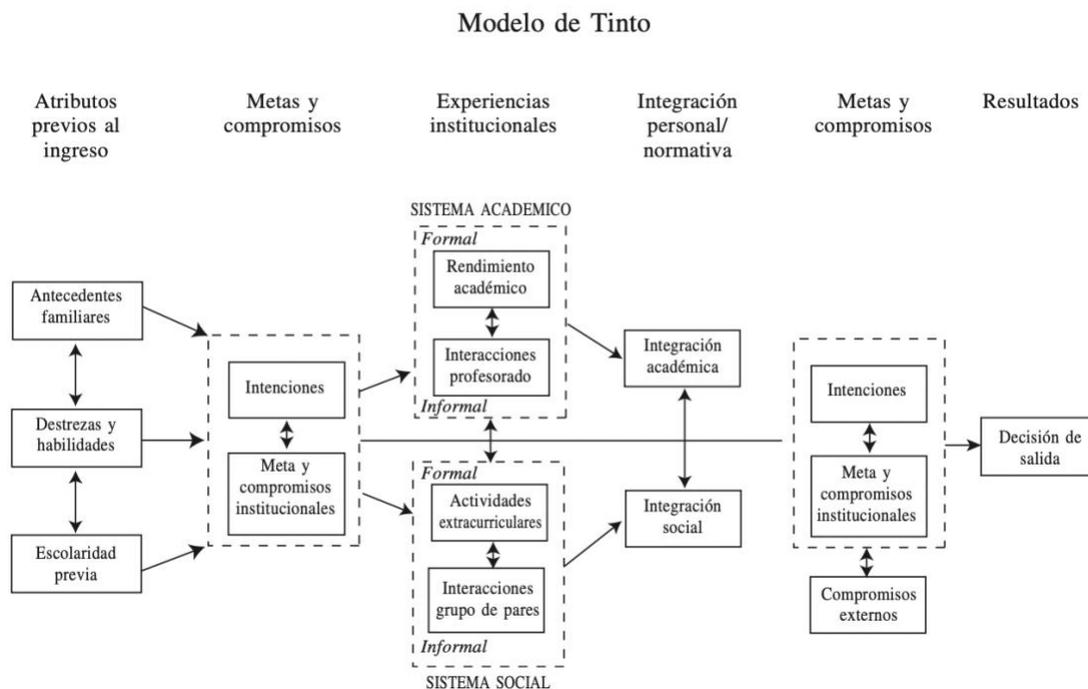
A pesar de que en todas las instituciones de educación superior la mayoría de los estudiantes viene de una enseñanza media científico humanista, los CFT son las

instituciones que tienen un mayor porcentaje de estudiantes que vienen de enseñanza media técnico profesional (aproximadamente un 46%) (Arroyo & Pacheco, 2018). Este es un antecedente importante ya que, como señalan Farías & Carrasco (2012), los estudiantes de enseñanza media técnico profesional obtienen significativamente peores puntajes de desempeño académico en comparación a estudiantes similares que vienen de enseñanza media científico humanista. Es relevante agregar, que los estudiantes que provienen de modalidad científico humanista presentan un menor porcentaje de deserción en el primer año de educación superior (27,2% el 2018) que sus pares que provienen de modalidad técnico profesional (37,3% el 2018) (SIES, 2019). Se podría pensar que estas últimas cifras se relacionan con el estudio de Farías & Carrasco (2012) sobre desempeño académico, pues una de las principales causas de deserción en educación superior tiene que ver con que los estudiantes no puedan cumplir con las exigencias académicas de sus carreras (Casanova et al., 2018).

Sin embargo, las trayectorias educativas no pueden ser solo entendidas a través del desempeño académico. Uno de los modelos más citados para explicar la deserción en educación superior, que puede ser de utilidad en esta investigación para entender las trayectorias educativas de los/as estudiantes de centros de formación técnica, es el Modelo de Deserción Institucional de Educación Superior de Vincent Tinto (1993). El foco de este modelo es explicar cómo y por qué algunos individuos desertan antes de completar su programa de estudio. Es importante considerar que el modelo le presta especial atención al proceso por el que pasan los/as estudiantes que desertan voluntariamente de su institución, es decir, no se centra en casos donde deban abandonar la institución por no cumplir, por ejemplo, con requisitos académicos. Este modelo es longitudinal e interaccional, pues explica cómo las interacciones entre diferentes individuos dentro de sistemas *académicos* y *sociales* de la institución, y la comunidades que los/as comprenden, llevan a estudiantes de distintas características a desertar. Es decir, argumenta que el impacto de los atributos personales en la deserción no puede ser entendido sin hacer referencia al contexto social e intelectual en el que los individuos se encuentran. La siguiente figura sintetiza el modelo de Vincent Tinto:

Figura 3

Modelo de Deserción Institucional de Educación Superior de Vincent Tinto



Fuente: Tinto en Donoso & Schiefelbein (2007).

A grandes rasgos, Tinto (1993) plantea que la deserción puede ser entendida a través de las interacciones entre un individuo con ciertos atributos, habilidades, recursos económicos, experiencias educativas previas, y disposiciones (intenciones y compromisos) y otros miembros de los sistemas académicos y sociales de la institución. La experiencia de los/as estudiantes en estos sistemas, indicada por su integración académica y social, modifica constantemente sus intenciones y compromisos (Tinto, 1993). Al mismo tiempo, el modelo también tiene en consideración que la institución y sus sistemas académicos y sociales, están anidados en un contexto externo que tiene sus propios valores. El modelo reconoce que en muchos casos estudiar en la educación superior sería tan solo uno de los compromisos que tienen los/as estudiantes a lo largo de sus carreras y el resto de los compromisos podrían afectar sus intenciones y metas de

manera independiente del mundo interno institucional (Tinto, 1993). Algunos/as autores postulan que el modelo de Tinto (1993) no sería aplicable a la educación técnica, ya que uno de sus pilares fundamentales es la integración social y generalmente se cree que los/as estudiantes de educación técnica no tienen tiempo para participar en actividades sociales. Sin embargo, investigaciones como la de Karp, Hughes & O’Gara (2010) en *community colleges* de Estados Unidos (que ofrecen educación vocacional, por lo que se acercaría a la educación que ofrece un CFT en Chile), evidencian que los/as estudiantes de estas instituciones sí desarrollan integración, tanto social como también académica, en sus instituciones y ésta integración se relacionaría con su persistencia en la institución durante su segundo año de estudio.

1.3. Enfoques de la Educación Superior Técnica: entre capital humano y desarrollo de capacidades

Los propósitos de la educación técnica han sido tensionados en varias ocasiones y por distintos actores a lo largo de la historia, como se mencionó en sección de la perspectiva histórica de este marco conceptual, uno de sus críticos en Chile el siglo pasado fue Valentín Letelier (Dittborn, 2007). Uno de los enfoques predominantes para conceptualizar la ETP es el de *capital humano*, que ha sido especialmente representado por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, pues estos han entendido las políticas públicas que promueven la ETP como una inversión en capital humano que apoya el crecimiento económico (Tikly, 2013). Quizás a nivel nacional, la institución que más ha representado este enfoque ha sido la Comisión Nacional de Productividad, esto se puede ver, por ejemplo, en un documento que publicaron el 2018 que expresa que la ETP es “fundamental para el desarrollo de Chile, por cuanto tiene el potencial estratégico de orientar la educación hacia las labores de producción, sobre la base de carreras cortas y más accesibles” (Arroyo & Pacheco, 2018, p. 14).

El *capital humano* es un “conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos, habilidades” (Garrido, 2007, p. 74) que el ser humano adquiere y que se encuentran

vinculados a la productividad. El pionero del enfoque de *capital humano* fue Theodore Schultz, pero Gary Becker es quien lo sistematizó y expandió. Bajo este enfoque, la educación y entrenamiento son vistos como la inversión más importante en capital humano, un tipo de capital que, a diferencia del capital físico o financiero, no se puede separar de la persona (Becker, 1993). Este autor se basa en numerosos estudios que aportan evidencia de que la educación aumenta significativamente los ingresos de las personas para resaltar la importancia de invertir en capital humano. Sumado a esto, la inversión en capital humano también sería fundamental para el crecimiento económico de los países al aumentar la productividad de estos (Becker, 1993).

Por otro lado, el enfoque de capacidades humanas ha sido desarrollado principalmente por Amartya Sen y Martha Nussbaum. Este enfoque propone entender la meta humana más allá de un enfoque de desarrollo económico, pues hay aspectos de la calidad de vida que no necesariamente se correlacionan con el crecimiento económico (Nussbaum, 2009). En esa línea, las políticas públicas deben promover un amplio rango de *capacidades humanas*, oportunidades que las personas tienen solo cuando están en la posición de *funcionar* efectivamente en un amplio rango de áreas que son fundamentales para vivir de manera plena. El enfoque de las capacidades humanas parte de la pregunta ¿Qué pueden efectivamente hacer y ser las personas?

Para entender este enfoque hay que detenerse en algunos conceptos como el de funciones y capacidades. Con funciones, Sen (1993) se refiere a la representación de las diversas cosas que una persona logra hacer o ser en su vida y las capacidades reflejarían las alternativas de combinaciones de funciones que la persona puede realizar. El enfoque de capacidades humanas se basa en una mirada de la vida como una combinación de *haceres* y *seres* y la calidad de vida sería evaluada a partir de la capacidad de las personas de lograr funciones que les sean valiosas (Sen, 1993). Las funciones pueden ser elementales, por ejemplo, estar saludable o también pueden ser complejas, por ejemplo, estar socialmente integrado. Las personas les darán distintos valores a las funciones, estas variaciones se explican tanto por elementos personales como contextuales (Sen, 1993). Otro concepto fundamental es el de libertad, pues según este enfoque la libertad de tener

distintos tipos de vida se reflejará en el set de capacidades que tiene una persona (Sen, 1993), el foco está puesto en que las personas tengan la libertad de elegir una vida que les parezca valiosa (Walker, 2005). La calidad de vida sería evaluada a partir la capacidad de las personas de lograr funciones que les parezcan valiosas. El bienestar no es entendido como una cuestión de ingreso económico, los recursos crean oportunidades, pero no son vistos como fines en sí mismos (Walker, 2005).

El enfoque de capacidades humanas tiene una fuerte conexión con la educación en cuanto las funciones no dependen solamente de una agencia personal, sino que también de arreglos sociales o condiciones institucionales (Walker, 2005). Sen (2000), plantea que lo que las personas pueden lograr estará influenciado por oportunidades económicas, libertades políticas y poderes sociales, y será permitido por condiciones de salud y educación. Al mismo tiempo, los arreglos institucionales están influenciados por las libertades de las personas de participar en elecciones sociales y tomar decisiones en el ámbito público para impulsar más oportunidades (Sen, 2000).

En los últimos 10 años, varios autores han tomado el enfoque de capacidades humanas para problematizar el enfoque predominante de capital humano en la ETP y proponer una nueva manera de abordar este tipo de educación. Entre estos autores destacan Lesley Powell, Simon McGrath, Leon Tikly (para más información ver Powell, 2012; McGrath, 2012; Tikly: 2013). La manera en que han unido el enfoque de capacidades humanas con la ETP es entendiendo esta última como una manera de apoyar el desarrollo de un rango de capacidades que son vistas como oportunidades para desarrollar ciertas funciones que los individuos, sus comunidades y la sociedad valoran (Tikly, 2013).

2. Calidad en Educación Superior

2.1 Concepto de calidad

En este apartado de la segunda sección del marco conceptual y empírico, se pretende abordar el concepto de calidad desde la distinción analítica que hace Munita (2011) entre la construcción del concepto de calidad y los significados del concepto. Esta distinción es

útil para el análisis del concepto, pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta que estos dos elementos están constantemente interrelacionándose.

2.1.1 Construcción del concepto

En la literatura sobre cómo es construido el concepto de calidad se encuentran distintos autores y autoras que aportan enfatizando diferentes elementos del proceso de construcción de este concepto. Por un lado, Ourania Filippakou (2011) es una de las autoras que propone que la idea de calidad es construida y conducida ideológicamente. La idea de calidad en educación superior es vista como una red de discursos que permiten la construcción del conocimiento de las personas sobre lo que significa el concepto (Filippakou, 2011). Según esta autora, algunos discursos de calidad son dominantes, representando los intereses de grupos poderosos dentro de la sociedad, estos discursos son muchas veces aceptados como lo natural por la mayoría del colectivo social (Filippakou, 2011). Las ideologías entrarían a organizar los discursos, al actuar como mediadoras que clasifican, categorizan e indican la interacción preferencial de discursos particulares, todo esto en respuesta a prácticas sociales de mayor escala. Los discursos de calidad serían reforzados a través del poder, que al mismo tiempo permite sostener su carácter ideológico y su influencia en la educación superior (Filippakou, 2011).

Por otro lado, Newton (2010), pone énfasis en que el concepto de calidad es esencialmente disputado y que este ha pasado de tener significados *formales* dominantes a tener significados *situados*. Este autor plantea que se puede apreciar un contraste entre los significados *formales* de calidad que dominaban en los '90, relacionados con la satisfacción del cliente o la calidad total, y los significados *situados* que empezaron a ser evidentes a medida que pasaron los años (Newton, 2010). Los significados *situados* empezaron a emerger de estudios etnográficos que exploraban cómo actores del mismo sistema de educación superior estaban lidiando con la calidad y qué significados le estaban dando (Newton, 2010). Para Newton (2010), el contexto es esencial al momento de definir la calidad, las perspectivas levantadas desde el mismo campo de la educación superior serían las que permitirían una mejor comprensión de lo que es la calidad.

También es importante mencionar los hallazgos del metaanálisis que Schindler et al. (2015) llevaron a cabo hace unos años, ya que este estudio aporta importantes características de la construcción del concepto de calidad que son compartidos por muchas investigaciones en el área. En primer lugar, Schindler et al. (2015) llegan a la conclusión de que el significado de calidad dependerá de la perspectiva del *stakeholder*, en segundo lugar, que la calidad es un concepto multidimensional y, en tercer lugar, que este es un concepto dinámico que debe ser considerado dentro de un panorama educacional, económico, político y social más amplio.

2.1.2 Significados del concepto

Poole (2010) plantea que calidad es una palabra resbaladiza ya que, por un lado, puede ser utilizada tanto como un sustantivo como también un adjetivo y, por otro lado, es un sustantivo polisémico en cuanto es utilizada en distintos sentidos interrelacionados. Dos autores pioneros y ampliamente citados con respecto a la definición de calidad son Harvey y Green (1993), que ofrecen diferentes conceptualizaciones de calidad que se agrupan en cinco categorías distintas: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como un ajuste a los propósitos, calidad como valor por dinero y calidad como transformación. A pesar de que estas categorías son discretas, Harvey y Green (1993) plantean que están íntimamente interrelacionadas. Antes de entender cada categoría, es relevante detenerse en que hay dos características del concepto de calidad que estos autores resaltan y que tienen que ver con la naturaleza relativa del concepto (1) que el significado de calidad dependerá de quién lo está definiendo y bajo qué circunstancias y (2) que puede ser entendida a partir de *resultados* que se ajustan a un estándar de referencia o como relativa al *proceso* que conduce a determinados resultados (Harvey & Green, 1993). A continuación, se describe brevemente cada categoría sobre calidad que ofrecen Harvey y Green (1993):

Calidad como algo excepcional: esta noción parte de la base de que la calidad es algo especial y se subdivide en tres variaciones (1) calidad como algo distintivo, (2) calidad

como excelencia y (3) calidad como cumplimiento de estándares (Harvey & Green, 1993). La calidad como algo distintivo tiene que ver con que el producto que la persona está recibiendo le confiere cierto estatus, es una visión bastante elitista de la calidad que implica que esta no puede ser determinada a través de la evaluación de lo que es entregado, sino que está basada en que la exclusividad e inaccesibilidad a ese tipo de educación (Harvey & Green, 1993). La segunda distinción entiende la calidad como una excelencia que excede los estándares más altos, esta visión es parecida a la anterior, pero se diferencia en que identifica los componentes de excelencia y al mismo tiempo se asegura de que estos sean inalcanzables (Harvey & Green, 1993). La última noción de calidad como cumplimiento de estándares se aleja de la noción de excelencia en cuanto entiende a la calidad como aquello que cumple con estándares mínimos que son alcanzables (Harvey & Green, 1993).

Calidad como perfección o consistencia: esta noción de la calidad se basa en procesos y define especificaciones que deben cumplir a la perfección. Este es un tipo de calidad que todos pueden alcanzar, es un tipo de excelencia que se define como una conformidad con la especificación, en contraposición a la excelencia entendida como algo que excede estándares altos (Harvey & Green, 1993). La excelencia aquí tiene que ver con que haya cero defectos en el servicio o producto siendo entregado, lo que implica un trabajo de prevención que se relaciona con la noción de cultura de calidad, donde todos son responsables de la calidad (Harvey & Green, 1993).

Calidad como ajuste a propósitos: esta noción considera que la calidad solo tiene significado en relación al propósito del producto o servicio entregado y, en ese sentido, algo sería de calidad en la medida que cumpla con los propósitos, lo que es de carácter bastante funcional en contraposición a las visiones mencionadas anteriormente (Harvey & Green, 1993). Bajo esta concepción de la calidad inevitablemente surge la duda de cuál es el propósito y cómo se evalúa el nivel de ajuste, por lo que Harvey y Green (1993) proponen dos alternativas de prioridades al momento de especificar los propósitos (1) una que pone el foco en el consumidor y (2) otra que pone el foco en el proveedor. Poner el foco en el consumidor significa que algo es de calidad en la medida que cumpla con las

especificaciones del cliente, esto supone cierto nivel de desarrollo en cuanto los propósitos pueden ir cambiando con el tiempo y, por lo tanto, requieren una constante reevaluación. Es interesante, además preguntarse ¿quién es el consumidor en el caso de la educación superior? Pues las y los estudiantes podrían serlo, así como también otros actores que muchas veces financian la educación superior como el Estado o los empleadores (Harvey & Green, 1993). Por otro lado, el foco puede ponerse en la misma institución de educación superior, lo que implicaría que la calidad se definiría como el cumplimiento de los objetivos y/o misión que la misma institución declara (Harvey & Green, 1993). Bajo este enfoque, las y los estudiantes son incluidos en la misión desde una perspectiva de satisfacción del consumidor, la institución intenta cumplir con los requerimientos de los estudiantes al crear un producto que se ajuste a sus expectativas (Harvey & Green, 1993).

Calidad como valor por su dinero: esta concepción enfatiza “la relación entre la calidad de la educación y su valor monetario, principalmente a través de demandas de eficiencia económica” (Scharager, 2017, p. 30). En el fondo esta noción de calidad es contraria a una fe ciega en la perfecta competencia en el mercado donde uno recibe lo que paga, la lógica más bien va en la línea de recibir un producto de calidad a un bajo precio (Harvey & Green, 1993). Bajo esta concepción la rendición de cuentas es fundamental, la eficacia de las instituciones sería evaluada a través de mecanismos de control y resultados cuantificables (Harvey & Green, 1993). El Estado promueve la competencia entre las instituciones por fondos y estudiantes, ya que es la única manera de que se utilicen los recursos de manera eficiente, además, se supone que con el tiempo el mercado se encargaría de la calidad y las instituciones podrían adquirir mayor autonomía para asegurar la calidad de lo que ofrecen (Harvey & Green, 1993).

Calidad como transformación: la raíz de esta concepción de la calidad está en una forma de cambio cualitativo que no se restringe a lo físico, sino que también incluye una trascendencia cognitiva (Harvey & Green, 1993). La transformación implicaría un proceso negociado donde la relación entre profesor y estudiante sería bidireccional, además esta última relación implicaría una transformación del participante, no un servicio para el consumidor (Harvey & Green, 1993). La *calidad como transformación* puede subdividirse

en dos visiones: mejorar al participante y empoderar al participante. La primera visión tiene un carácter sumativo donde se mejoran los conocimientos y habilidades de las/os estudiantes, en cambio la segunda visión refiere a un tipo de educación donde se da el poder a los participantes para que ellos mismos influyan en su transformación (Harvey & Green, 1993).

Las categorías que ofrecen Harvey & Green (1993), son ampliamente citadas y son bastante útiles en cuanto abarcan distintas dimensiones de la educación superior, sin embargo, al utilizarlas hay que tener en cuenta que no están libres de limitaciones. Scharager (2017), por ejemplo, plantea que es una perspectiva que no considera “el contexto histórico en el momento del análisis, ni contempla aspectos de orden social como la inclusión, equidad socio económica en el acceso a la educación superior, o la pertinencia social” (p. 32), como factores que constituyen lo que sería la calidad en educación superior. Es importante agregar que, a pesar de que las categorías de calidad que Harvey y Green (1993) ofrecen fueron creadas hace veintisiete años, hay estudios como el metaanálisis llevado a cabo por Schindler et al. (2015) que afirman que la mayoría de las conceptualizaciones posteriores de calidad son consistentes con las que Harvey y Green (1993) ofrecieron en los '90.

Entre los autores posteriores a Harvey y Green (1993) que han aportado a la definición del concepto de calidad, se destacan Van Kemenade, Pupius y Hardjono (2008), que plantean que el concepto de calidad puede ser descrito a través de cuatro componentes: objeto, estándar, sujeto y valores. El primer componente, que es el objeto, responde a la pregunta ¿la calidad de qué? ¿De los profesores, el currículum, la institución? Los objetos pueden ser un producto, un proceso o un sistema (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). Luego, cuando hablan de estándar se refieren a la métrica, especificación o categoría que se utiliza para comparar los resultados y declararlos aceptables o inaceptables (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). En tercer lugar, el sujeto tiene que ver con quién establece los estándares, en este componente una distinción importante es entre los *stakeholders* internos y externos, por ejemplo, los empleadores serían

stakeholders externos y los estudiantes serían *stakeholders* internos (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008).

Finalmente, el último componente es el valor, que sería “el motor del comportamiento en un contexto determinado” (Munita, 2011, p. 6). Van Kemenade, Pupius & Hardjono (2008) mencionan cuatro sistemas de valores: control de procesos, mejoramiento continuo, compromiso y ruptura. En los sistemas de control de procesos, las reglas y procedimientos son esenciales, el foco está puesto en la efectividad y la eficiencia y el resultado es la estandarización de la calidad (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). En el segundo sistema de valores, que es el de mejoramiento continuo, el foco está puesto en los resultados y el éxito, la definición de calidad bajo este sistema sería el grado en que el objeto excede las expectativas del cliente (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). En el sistema de valores de compromiso las personas son parte de una comunidad, los factores humanos y la conexión son dominantes, en ese sentido la calidad sería el grado en que las metas de todos los *stakeholders* son cumplidas con una visión del presente y el futuro (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). El cuarto y último sistema de valores es el de ruptura donde el pensamiento sistémico y la libertad intelectual son valores dominantes dentro de un mundo que cambia rápidamente, aquí la calidad es entendida como el grado en que las metas de todos los *stakeholders* serán cumplidas a futuro (Van Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008).

2.2 Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior chilena

2.2.1 Evolución de sistema de aseguramiento de la calidad en Chile

Los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile existen hace varias décadas y han ido evolucionando y tomando diversas formas (Lemaitre, 2005). En una primera instancia se puede distinguir una *regulación corporativa* que se divide en dos periodos. El primer periodo tiene a la Universidad de Chile como la principal responsable por la calidad, pues esta institución estuvo encargada hasta aproximadamente mediados de la década de los '50 de procesos de validación de títulos otorgados por universidades privadas chilenas a través de la examinación de alumnos (Lemaitre, 2005). Luego, las universidades privadas

fueron adquiriendo paulatinamente más autonomía, siendo reconocidos el valor de los grados y títulos otorgados por ellas como el mismo que los otorgados por las universidades del Estado. Esto da paso al segundo periodo de esta primera instancia, que Lemaitre (2005) llama período de *autorregulación corporativa*, ya que las pocas instituciones de educación superior que existían en esa época gozaban de la interferencia casi inexistente por parte del Estado, lo que dejaba la calidad como un compromiso que las propias universidades debían asumir.

Entre 1980 y 1990, hubo un período de *desregulación* de la educación superior, que se caracteriza por una marcada privatización del sistema que se expresó, por un lado, por la emergencia de nuevos proveedores particulares de educación superior, así como también por la creciente dependencia de recursos privados (Lemaitre, 2005). La regulación en este período estuvo en manos del mercado, que fue incapaz de asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, por lo que el mismo régimen militar llegó a la conclusión de que se necesitaba mecanismos externos de aseguramiento de la calidad y en esa línea, en 1990 se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que entre otras cosas “estableció un sistema de licenciamiento para instituciones privadas de educación superior” (Lemaitre, 2005, p. 57), lo que da el primer paso a la instancia de *regulación pública*. La *regulación pública* fue manejada en este período principalmente por el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo público que evaluaba todas las propuestas de instituciones de educación superior, aprobándolas o formulando observaciones que subsanar. Además, durante los siguientes seis años después de la aprobación de una institución de educación superior, venía un período de supervisión, donde la institución debía proporcionar al CSE una serie de antecedentes administrativos, financieros y académicos (pasado estos seis años el CSE podía certificar la autonomía de la institución o aumentar el período de supervisión, lo que podía desembocar en la petición de cierre de la institución) (Lemaitre, 2005).

Durante este período, las instituciones públicas de educación superior y las privadas que ya habían obtenido su autonomía se mantenían al margen de todo este proceso evaluativo, lo que generó una pérdida de confianza en la educación superior e

instaló la necesidad de un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad. Sumado a esto, en este período se experimentó una masificación de la educación superior donde la matrícula dejó de ser homogénea, pues antes de los '80 los estudiantes se caracterizaban por tener altas calificaciones, en cambio en los '90 se comenzó a diversificar la matrícula, muchos estudiantes no tenían buenas calificaciones y eran primera generación de su familia en acceder a la educación superior (Lemaitre, 2005). Las instituciones de educación superior entraron en un proceso de “fuerte y descarnada competencia por la captación de nuevos estudiantes” (Scharager, 2017), donde “la publicidad se convirtió en un ítem de los presupuestos institucionales y comenzó a desarrollarse una preocupación creciente por la disponibilidad de información acerca de la educación superior” (Lemaitre, 2005, p. 59). Al mismo tiempo, había una preocupación por la saturación del mercado de profesionales, ya que había áreas especialmente saturadas (Scharager, 2017), y una desconfianza por el valor relativo de los títulos siendo otorgados (Lemaitre, 2005). Todos estos elementos hicieron “evidente la necesidad de impulsar políticas públicas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, que fueran neutralizando por dicha vía, los procesos de desregulación” (Scharager, 2017).

En este contexto, en 1998 el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), que estuvo “a cargo de diseñar e implementar un proceso experimental de acreditación de carreras y de generar una propuesta que pudiera plasmarse en un proyecto de ley” (Lemaitre, 2005, pp. 59-60). Si bien durante este período la acreditación era de carácter voluntario, muchas carreras decidieron someterse a este proceso, aunque cabe resaltar que las carreras universitarias fueron las más involucradas (Salazar, 2005). En su momento, la CNAP definió procedimientos, guías y manuales y también desarrolló criterios genéricos tanto para la acreditación institucional, como también para la acreditación de carreras conducentes a títulos de Técnico de Nivel Superior y otros (Salazar, 2005).

En el 2006, cuando ya habían pasado 8 años desde la creación del piloto para un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se promulgó la ley 20.129 concretando este sistema a través de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

(Scharager y Aravena, 2010), organismo “responsable de evaluar y verificar la calidad de los programas e instituciones de educación superior autónomas” (Lemaitre et al., 2012, p. 28). Si bien la ley 20.119 no definió explícitamente lo que significaba la calidad, Scharager (2017) plantea que “se infiere su significado a partir de dos premisas: una evaluación de la consistencia interna y una evaluación de la consistencia externa” (p. 80). Esta nueva legislación establece la acreditación institucional de carácter voluntario para CFT, IP y universidades, así como también la acreditación voluntaria de distintos programas a excepción de las carreras de Pedagogía y Medicina (Scharager, 2017). A pesar de que la acreditación era voluntaria, esta era promovida a nivel de política pública al vincularla con el acceso a recursos estatales (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2019). Los organismos encargados de acreditar eran la CNA y agencias privadas autorizadas por la CNA, el rango de tiempo de acreditación en el caso de instituciones, carreras profesionales y técnicas se estableció de 2 a 7 años (Scharager, 2017). A grandes rasgos, los procesos de acreditación estaban compuestos por tres grandes procesos: proceso de autoevaluación, evaluación externa por pares y evaluadores y decisión de acreditación a cargo de un organismo competente (Scharager, 2017). Algo sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SNAC-ES) que ha sido materia de discusión es que este evalúa según criterios, poniendo como “foco prioritario el cumplimiento de los propósitos declarados por la propia unidad que se somete a acreditación” (Scharager, 2017, p. 81), sin mucha atención en resultados basados en indicadores.

Finalmente, el SNAC-ES fue modificado el 2018 con la Ley N° 21.091, entre sus cambios principales esta: el carácter obligatorio de la acreditación institucional que se aplicará de manera progresiva hasta su culminación en 2025, la evaluación de solo un grupo de programas en cada acreditación institucional (a excepción de programas de medicina y de pedagogía que siempre deben acreditarse) y el hecho de que las agencias privadas dejan de ser parte del sistema oficial de acreditación (CPCE, UNESCO & Vertebral, 2019). Los criterios y estándares para la acreditación institucional de institutos profesionales y centros de formación técnica para el 2022 fueron publicados a fines del 2020 y serán descritos en mayor detalle a continuación.

2.2.2 Aseguramiento de la calidad en Centros de Formación Técnica

En cuanto a la evaluación externa de la calidad específicamente de los CFT, como se mencionó anteriormente, los criterios y estándares para la acreditación institucional de institutos profesionales y centros de formación técnica para el 2022 ya fueron publicados a fines del año pasado por la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) (CNA, 2020). Estos establecen 5 dimensiones: docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, vinculación con el medio e investigación, creación y/o innovación. Las instituciones deben acreditarse en las primeras 5 dimensiones y opcionalmente se pueden acreditar en la última. Los criterios son 22, y estos operacionalizan las dimensiones y abordan los elementos más relevantes de ellas. En cuanto a los estándares, estos describen el nivel de logro de cada criterio y están constituidos por tres niveles que mantienen una lógica de progresión acumulativa (CNA, 2020). Es importante mencionar que se establecen 4 criterios que tienen estándares calificados como críticos, significando que su incumplimiento es razón suficiente para que la institución siendo evaluada no sea acreditada por la CNA (para mayor información ver anexo 1). A partir de los cuatro componentes del concepto de calidad que proponen Van Kemenade, Pupius & Hardjono (2008), se puede analizar que en los estándares y criterios de la CNA predominan los procesos (por ejemplo, progresión de los/as estudiantes, análisis institucional) por sobre los resultados, en lo que estos autores llaman objeto del concepto de calidad. El estándar o métrica para comparar resultados y declararlos aceptables están definidos por sus propios niveles de logro, siendo ellos (componente de sujeto) *stakeholders* externos a la institución. En cuanto al componente de valor, pareciera ser que prima el control de procesos, pues el aseguramiento interno de la calidad es entendido como una dimensión y no como algo transversal.

También es relevante mencionar el estudio realizado por Sandoval (2017) sobre mecanismos internos de aseguramiento de la calidad que es un aporte a la comprensión sobre cómo es entendida la calidad en los CFT, pero hay que tener en consideración que este estudio es sobre Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. En este

estudio comparativo, participó Instituto Subercaseaux, INACAP, AIEP, Santo Tomás, IP Chile, Centro de Formación Técnica de la Cámara de Comercio de Chile, ENAC, Centro de Formación Técnica San Agustín de Talca, Escuela de Contadores Auditores de Santiago, ProAndes y DUOC UC. Los resultados del informe se organizan en torno a cuatro temáticas: trayectorias educativas y laborales exitosas, desarrollo docente, transición de educación media a educación superior y relación entre la educación ofrecida y las exigencias del mercado laboral (Sandoval, 2017).

En la primera gran temática, trayectorias educativas y laborales exitosas, hay principalmente iniciativas para mejorar tasas de retención y titulación (a través de distintos programas de seguimiento personalizado, diagnósticos estadísticos y seguimiento de egresados), que muchas veces se vinculan con un trabajo institucional del perfil de ingreso (a través de propedéuticos, diagnóstico de capacidades y nivelación de habilidades) (Sandoval, 2017). El segundo ámbito tiene que ver con el desarrollo docente y todo lo que tiene que ver con su capacitación, acompañamiento, evaluación y retroalimentación, pues antes el foco estaba puesto en la experiencia profesional que tenía él o la docente en su área disciplinar, mientras que ahora el foco está puesto en generar en ellos habilidades pedagógicas a través de distintas unidades o planes de gestión de la docencia y la creación de un perfil docente centrado en el aula (Sandoval, 2017).

El tercer tema tiene relación con la transición de educación media técnico profesional a educación superior técnico profesional, lo que implica la utilización de diversas estrategias de articulación utilizadas por los institutos (por ejemplo, la elaboración de instrumentos que validen aprendizajes previos de la enseñanza media o la creación de ciertos convenios con institutos de enseñanza media técnico profesional) (Sandoval, 2017). El cuarto y último tema es la relación de la educación que ofrecen los institutos con las exigencias del mercado laboral, esto implica mecanismos utilizados para actualizar las mallas curriculares y los perfiles de egreso en función a las demandas del sector productivo, algunos de los mecanismos utilizados son estudios para captar la opinión del sector empresarial y público, la difusión del sello formativo de los estudiantes

y titulados y la creación de unidades dedicadas a fortalecer procesos de prácticas e inserción laboral (Sandoval, 2017).

3. Calidad y Estudiantes de Educación Superior

El surgimiento de la sociedad y economía del conocimiento a comienzos del siglo XXI significó la adopción de comportamientos e ideologías de mercado por parte de las instituciones de educación superior (Cardoso, 2012). Esto último tuvo efectos importantes en el tipo de educación ofrecida por instituciones de educación superior y en la manera en que las y los estudiantes de educación superior son conceptualizados (Cardoso, 2012). Entre estos cambios se destaca un movimiento de la educación vista como crecimiento a una lógica utilitaria donde la educación es entendida como una formación para el empleo (Cardoso, 2012). Al mismo tiempo, se ha instalado un razonamiento de la educación superior como un bien de consumo que beneficia principalmente a las y los estudiantes, lo que entre otras cosas ha significado que estos tengan que asumir una mayor responsabilidad en el financiamiento de su educación. La concepción del y la estudiante ha cambiado desde una donde son actores institucionales a una donde son consumidores (Cardoso, 2012).

Concebir a las/os estudiantes como consumidores implica una noción de ellos como actores conscientes de sus derechos educacionales, que toman decisiones racionales apoyadas por la información disponible que apuntan a optimizar la satisfacción de sus necesidades, expectativas y motivaciones de la educación superior (Cardoso, 2012). Esta visión de las y los estudiantes ha permeado distintos ámbitos de la educación superior, entre estos los procesos de evaluación de la calidad, pues la recolección de la perspectiva de las y los estudiantes se ha vuelto una rutina en estos procesos bajo el argumento de que ellas y ellos invierten en su educación y son sus principales consumidores (Cardoso, 2012). La perspectiva de las y los estudiantes es recogida en relación a sus experiencias como consumidores de procesos de enseñanza-aprendizaje y su satisfacción en relación a estas experiencias resultando en una participación reducida a un rol de informantes pasivos dentro de los procesos de evaluación de la calidad y no como actores participativos

dentro de sus comunidades educativas (Cardoso, 2012). A pesar de que Cardoso (2012) identifica que esta identidad de consumidor ha sido de alguna manera internalizada por las y los estudiantes especialmente en torno a los procesos de evaluación de la calidad, esta autora plantea que la identidad estudiantil es en realidad multidimensional y que muchas veces ellos/ellas mismos/as se ven como participantes activos dentro de las comunidades educativas.

La concepción de las y los estudiantes como consumidores de su educación también ha permeado las investigaciones que han explorado la calidad en educación superior desde las y los estudiantes. Esto último se manifiesta en que muchas de estas investigaciones se han centrado en la satisfacción estudiantil al estudiar la calidad en educación superior, por ejemplo, este es el caso de las investigaciones como la de Joseph & Joseph (1997), Teeroovengadum et al. (2016) y Dicker et al. (2017). Sin embargo, también hay investigaciones como la de Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015) que han estudiado las perspectivas sobre calidad desde estudiantes intentando ir más allá de una concepción de ellos como consumidores, entendiéndolos como personas con identidades multidimensionales. A través de una encuesta a estudiantes universitarios de distintos países europeos, Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015), exploraron las perspectivas que las y los estudiantes tenían sobre calidad relacionando estas con sus motivaciones para estudiar en la educación superior, así como también sus expectativas de esta. Las conceptualizaciones de calidad de Harvey y Green (1993) fueron la base del análisis realizado por Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015) y para analizar las motivaciones se basaron en los conceptos de *motivación instrumental* y *motivación expresiva* que Troiano y Elias (2014) proponen. La *motivación instrumental* es entendida como una motivación por estudiar en educación superior basada en los beneficios en empleabilidad e ingresos que trae. Por otro lado, la *motivación expresiva* tiene que ver con interés en la materia y en expandir los conocimientos (Troiano & Elias, 2014). Las expectativas que las y los estudiantes tenían sobre la educación superior fueron entendidas a partir de principios humboldtianos relacionados con una universidad que enseña, investiga y le da importancia al desarrollo del pensamiento crítico y, por otro lado, en relación con una universidad que

tiene un foco en el mercado laboral, la eficiencia y un abordaje desde el consumismo (Jungblut, Vukasovic y Stensaker, 2015). Entre los resultados de esta investigación se destaca que las perspectivas de las y los estudiantes sobre calidad coincidían con todas las categorías de Harvey y Green (1993), pero en distintos grados, las categorías que tuvieron un mayor nivel de acuerdo fueron las de *calidad como transformación* y *calidad como ajuste a propósitos* (Jungblut, Vukasovic y Stensaker, 2015). Otro hallazgo relevante fue que estudiantes que tenían expectativas más humboldtianas de la universidad estaban más fuertemente de acuerdo con las categorías de Harvey y Green (1993) de *calidad como ajuste a propósitos*, *calidad como valor agregado* y *calidad como transformación*, en cambio, las/os estudiantes que tenían una visión más consumista de la educación superior estaban fuertemente de acuerdo con la categoría *calidad como valor por dinero*.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar los significados que estudiantes de Centros de Formación Técnica le atribuyen a calidad. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- (1) Identificar qué ámbitos de la educación entregada por los CFT están incluidos en el significado de calidad de los/as estudiantes.
- (2) Comparar los significados de calidad en relación a la modalidad de estudio de las/os estudiantes.
- (3) Comparar los significados de calidad en relación al género de las/os estudiantes.
- (4) Comparar los significados de calidad entre estudiantes de CFT acreditados y no acreditados.
- (5) Contrastar las concepciones de calidad de los estudiantes con los enfoques predominantes en la literatura.

Preguntas directrices

Objetivo 1: ¿Qué ámbitos de la educación entregada por los CFT aparecen con más frecuencia en los significados que las y los estudiantes le atribuyen a calidad? ¿Los ámbitos incluidos en el significado de calidad de las y los estudiantes se relacionan más con procesos o resultados educativos?

Objetivo 2: ¿Qué diferencias se identifican entre los significados que estudiantes de modalidad diurna y vespertina le atribuyen a calidad? ¿Qué semejanzas se identifican entre los significados que estudiantes de modalidad diurna y vespertina le atribuyen a calidad?

Objetivo 3: ¿Qué diferencias se identifican entre los significados que estudiantes que se identifican con el género femenino y masculino le atribuyen a calidad? ¿Qué semejanzas se identifican entre los significados que estudiantes que se identifican con el género femenino y masculino le atribuyen a calidad?

Objetivo 4: ¿Qué diferencias se identifican entre los significados que estudiantes que estudian en CFT acreditados y no acreditados le atribuyen a calidad? ¿Qué semejanzas se identifican entre los significados que estudiantes que estudian en CFT acreditados y no acreditados le atribuyen a calidad?

Objetivo 5: ¿De qué manera los significados que las y los estudiantes le atribuyen a calidad se relacionan con las categorías de calidad propuestas por Harvey y Green (1993)? ¿Qué componentes de la definición de calidad planteados por Van Kemenade, Pupius y Hardjono (2008) se identifican en los significados que las y los estudiantes le atribuyen a calidad? ¿Hasta qué punto estarían presentes los discursos dominantes de calidad (Filippakou, 2011) en las concepciones de las y los estudiantes?

Método

1. Diseño y enfoque metodológico

La presente investigación tuvo un diseño descriptivo-exploratorio y un enfoque metodológico cualitativo. Este enfoque se consideró pertinente para esta investigación ya que responde a la necesidad de aproximarse a un fenómeno subjetivo complejo (Krause, 1995), como lo son los significados que estudiantes de educación superior técnica tienen sobre calidad. Además, este enfoque se consideró adecuado considerando que el fenómeno ha sido poco explorado y, por lo tanto, la meta era descubrir algo nuevo desde las perspectivas de los propios actores sin imponer teorías o categorías de antemano (Krause, 1995). El hecho de que el fenómeno haya sido poco explorado produjo limitaciones en el uso del marco conceptual para analizar los resultados de la investigación, por lo que fue necesario complementar los antecedentes conceptuales y empíricos al momento de comprender los hallazgos.

2. Participantes

El muestreo fue de tipo no probabilístico y la estrategia que se utilizó fue de estratificación intencionada que tiene como propósito capturar variaciones (no al nivel de un muestreo de máxima variación) en vez de identificar un núcleo común, a pesar de que este pueda emerger en el análisis posterior (Patton, 1990). La estratificación se hizo a partir de la acreditación de la institución (acreditada/no acreditada), la modalidad de estudios de las/os participantes (vespertino/diurno) y el género con el que se sienten identificados/as (masculino/femenino). La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes de CFT, la composición está detallada en la tabla 2. Se decidió no incluir el área de conocimiento como criterio de muestreo, porque casi el 90% de la matrícula de los CFT está concentrada en cuatro áreas de conocimiento: Administración y Comercio, Tecnología, Salud y Educación (Mi Futuro, 2020).

Tabla 2

Composición de la muestra

	Acreditación institucional	Género	Modalidad de estudio	Edad
E1	Acreditada	Masculino	Vespertina	28
E2	Acreditada	Masculino	Diurna	32
E3	Acreditada	Masculino	Diurna	21
E4	Acreditada	Masculino	Vespertina	29
E5	Acreditada	Femenino	Diurna	20
E6	Acreditada	Femenino	Vespertina	21
E7	Acreditada	Femenino	Vespertina	21
E8	Acreditada	Femenino	Diurna	20
E9	No acreditada	Masculino	Vespertina	38
E10	No acreditada	Masculino	Vespertina	36
E11	No acreditada	Masculino	Diurna	39
E12	No acreditada	Masculino	Diurna	40
E13	No acreditada	Masculino	Diurna	34
E14	No acreditada	Femenino	Vespertina	54
E15	No acreditada	Femenino	Vespertina	41
E16	No acreditada	Femenino	Vespertina	24
E17	No acreditada	Femenino	Diurna	23
E18	No acreditada	Femenino	Diurna	23

Como se puede apreciar, la mitad de los/as participantes era de género femenino y la otra mitad de género masculino. Asimismo, la mitad estudiaba en modalidad vespertina y la otra mitad en modalidad diurna. De los/as 18 participantes, 10 estudiaron en instituciones no acreditadas y 8 en instituciones acreditadas. Se puede apreciar una gran variedad de edades, pues el rango de edad es de los 20 a 54 años (28 y 33 años en promedio de la jornada diurna y vespertina, respectivamente). Otros elemento que permite caracterizar a la muestra es que la mitad de los/as participantes trabajaba mientras estudiaba y la mayoría de este grupo eran hombres. De los/as participantes, 8 tenían hijos o hijas, sin encontrar un patrón de esta característica de acuerdo a edad, modalidad de estudio, género o acreditación de la institución en la que estudiaban. De los/as 18 participantes, 6 estudiaban una carrera del área de Administración y Comercio, 3 del área de Tecnología, 7 del área de la Salud y 2 del área de la Educación. Es relevante mencionar, que los/as participantes que estudiaban en instituciones acreditadas principalmente estudiaban carreras del área de

Administración y Comercio y Tecnología, mientras que los/as que estudiaban en instituciones no acreditadas se concentraban en carreras del área de la Salud y la Educación. No había una mayor concentración de algún género o modalidad de estudio en las distintas áreas de conocimiento. Con respecto a las trayectorias de los/as estudiantes, las cuatro estudiantes mujeres que estudiaban en instituciones acreditadas habían transitado directamente de cuarto medio a su carrera actual, en cambio, los/as 14 participantes restantes habían pasado por otras instituciones de educación superior, ya sea técnico-profesional o universitaria, y 6 habían completado estos estudios previos (sin distinción de la acreditación de su institución actual, género, edad o modalidad de estudio). Estos 14 estudiantes también habían trabajado formal o informalmente antes de comenzar su carrera actual.

3. Técnica de producción de datos

Es importante considerar que la mayoría de los datos de esta investigación fueron recolectados de manera remota para respetar las medidas de distanciamiento social en el marco del COVID-19, sin embargo 3 de las 18 entrevistas fueron realizadas presencialmente en un momento de disminución de contagios en la Región Metropolitana, bajo todas las medidas de seguridad necesarias, según las normas vigentes. Como técnica de producción de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, que permite acceder a las teorías subjetivas de las/os participantes, es decir a los complejos conocimientos y opiniones que tienen del tema que se está estudiando (Flick, 2009). La entrevista semiestructurada está compuesta de una guía que cubre diversos temas relevantes, estos temas son abordados a través de preguntas abiertas que permiten una expresión espontánea del tema (Flick, 2009). Se utilizó la plataforma virtual Zoom para realizar videollamadas donde se entrevistó a la mayoría de las/os participantes. Realizar las entrevistas por videollamada implica ciertos desafíos, por ejemplo, hay autores como Lo Iacono, Symonds & Brown (2016) que plantean que es más difícil establecer el *rapport*, elemento esencial para que las/os participantes sientan la confianza para abrirse durante la entrevista, a través de formatos virtuales. Estos mismos autores sugieren que intercambiar

correos electrónicos antes de la entrevista es un factor que facilita la construcción del *rapport* (Lo Iacono, Symonds & Brown, 2016), por lo que, en esta investigación se siguió esta recomendación obteniendo buenos resultados. Por otro lado, también hay desafíos en torno al lenguaje no verbal al realizar entrevistas de forma remota, ya que muchas veces no permiten ver las expresiones faciales o movimientos corporales de las/os participantes, lo que es importante de considerar ya que el lenguaje no verbal les entrega mayor riqueza a los datos cualitativos (Lo Iacono, Symonds & Brown, 2016). A partir de esto, se decidió que las entrevistas fueran a través de una videollamada grabada (con el consentimiento de cada persona entrevistada), ya que permite ver el rostro de las/os participantes, sin embargo, debido a la mala conexión a internet de algunos/as, en ocasiones solo se pudo realizar llamadas de voz.

Finalmente, es relevante mencionar que la pauta de entrevista (ver anexo 2) incluyó principalmente las siguientes temáticas: motivaciones que las/os llevaron a estudiar su carrera, expectativas que tienen de estudiar su carrera y su opinión sobre lo que sería una educación de calidad impartida por un Centro de Formación Técnica. Se considera relevante incluir estas temáticas al considerar los hallazgos de investigaciones previas como la de Jungblut, Vukasovic & Stensaker (2015), que señalan relaciones significativas entre la concepción de calidad de los estudiantes y sus motivaciones para estudiar en la educación superior y sus expectativas de esta.

4. Procedimiento

Se contactó por correo electrónico y teléfono a distintos centros de formación técnica que cumplieran con los criterios de la muestra. Se le explicó a distintas figuras administrativas (dependiendo de la orgánica de la institución) el propósito de la investigación en curso y se solicitó el contacto de estudiantes que cumplieran con los criterios muestrales. Luego se procedió a contactar a estos estudiantes a través de correo y teléfono para invitarlos/as a participar y concretar una fecha de entrevista. Esta estrategia solo permitió contactar a dos instituciones, pues el resto no contestó o no estuvo interesada en colaborar, por lo tanto, también, se utilizó la estrategia de “bola de nieve” (Patton, 1990) donde los mismos

participantes facilitaron el contacto de otros posibles participantes. Asimismo, se contactaron estudiantes a través de redes sociales profesionales.

5. Análisis de datos

Para el análisis de datos se hizo un proceso de codificación abierta propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). La tradición de la Teoría Fundamentada se caracteriza por dejar que la teoría surja de los datos mismos en vez de iniciar un proyecto con una teoría preconcebida, pues de esta manera es más posible que estas teorías “generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss & Corbin, 2002, p. 22). La codificación abierta es una técnica y procedimiento de análisis de datos definida por Strauss & Corbin (2002), como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110).

6. Aspectos éticos

El hecho de que esta investigación estuviera mediada por tecnologías de comunicación remota añadió ciertas complejidades éticas que se tuvieron en cuenta. En esa línea, se consideró los lineamientos éticos que la *British Psychological Society* publicó en 2017 para tener en consideración al planificar una investigación mediada por el internet. La mayoría de estos lineamientos se basan en los principios éticos generales para la investigación en psicología, pero tienen en cuenta las diferencias en la interpretación y aplicación de estos principios en el nuevo contexto donde la adquisición de los datos es remota (British Psychological Society, 2017). Una consideración ética fundamental es no obtener solamente el consentimiento informado, sino que también asegurarse de que las/os participantes hayan realmente leído y entendido el consentimiento informado, lo que es un desafío en la investigación mediada por herramientas virtuales (British Psychological Society, 2017). Es por esto que, no solo se envió el consentimiento informado por correo electrónico para ser firmado de manera previa a la entrevista, sino que también se utilizó el espacio de la videollamada para que la/el participante leyera este documento y le hiciera

las preguntas que deseara a la investigadora. El consentimiento informado cubrió todos los detalles relevantes del estudio y de la naturaleza de la participación en él, pero al mismo tiempo se priorizó su claridad y síntesis.

En segundo lugar, resguardar la confidencialidad de los datos se consideró algo de suma importancia y, por lo tanto, se tuvo precauciones en torno al almacenamiento y transporte de los datos. Entre estas precauciones se encuentra almacenar y transportar las grabaciones y transcripciones de las videollamadas en un disco duro al que solo la investigadora tuvo acceso, ya que se considera que es inseguro transportar los datos, por ejemplo, a través de un correo electrónico (British Psychological Society, 2017). Otro aspecto importante para asegurar la confidencialidad de los datos fue que la sesión de videollamada era privada, es decir se requería de una invitación que solo el/la participante y la investigadora manejaban para entrar a la sesión de Zoom. También, se tuvo en consideración el ambiente en el que cada persona se encontraba al momento de realizar la videollamada, pues pueden no percatarse de lo que está pasando en su ambiente, por lo que no solo se aseguró que la investigadora estuviera en un ambiente privado, sino que también se le recomendó a la/el participante sobre la elección de un espacio adecuado para realizar la entrevista (Lo Iacono, Symonds & Brown, 2016). En tercer lugar, se resguardó el anonimato de las/os participantes no solo a través de la utilización de seudónimos, sino que también se omitió el nombre del establecimiento en el que estudian y cualquier otro dato que las/os pudiera identificar. En el consentimiento informado se solicitó el permiso para compartir opiniones de las/os participantes en el documento escrito de esta tesis, sin embargo, esto siempre se hizo de tal manera que no se pueda identificar de quienes son estas opiniones. Finalmente, se respetó la voluntariedad de cada participante, explicitando en el consentimiento informado que, sin importar la razón, podían decidir no responder una pregunta o retirarse de la entrevista en cualquier momento.

Resultados

En general, las y los estudiantes cuando hablan de calidad refieren a distintos ámbitos de la educación superior que se pueden organizar en torno a cuatro ejes que se engloban: condiciones del sistema educacional chileno, institución, docentes y estudiantes. A pesar de que los/as docentes son reconocidos como actores que forman parte de la institución, se decidió analizarlos de manera separada porque las/os estudiantes se referían a ellos y ellas como figuras separadas de la institución. La mayoría de los/as estudiantes entendía la calidad como algo que se puede descomponer en partes, es decir, consideraban solo algunos ejes en su perspectiva. Pero, también había casos donde se entendía la calidad como algo que atraviesa todos los ejes propuestos, como queda expresado en la siguiente cita:

para mí, educación de calidad no solamente es una igualitaria o equitativa, que obviamente no es lo mismo, sino que, eh, que sea parte de un todo, eso, infraestructura, ámbito docente, nivel de alumnado, eh, la posibilidad también de poder acceder por capacidad a la carrera que uno quiera y no por posibilidad económica, entonces claro, como bien dices es complejo, es complejo llegar y decir ‘no, esto es’, pero hay que tomarlo como una estrella, entonces hay que mirarla con muchas aristas y tratar de dejarlo lo más equilibrado posible. (Estudiante de género masculino, 32 años, modalidad diurna, institución acreditada).

A continuación, se describirán los distintos ámbitos de la educación superior técnica contenidos en la definición de calidad de las y los estudiantes, partiendo desde lo más amplio que son las condiciones del sistema educacional chileno, seguido por elementos institucionales de un centro de formación técnica, continuado con los elementos correspondientes a las/os docentes y, terminando con los relacionados a los/as estudiantes. A medida que se vayan describiendo estos ámbitos, estos se irán implícitamente conectando con elementos que refieren a la *construcción* del concepto de calidad. En segundo lugar, se abordará la calidad a partir de elementos de la crisis sanitaria que enfrenta el mundo y que ha permeado las experiencias de las y los participantes en distintos sentidos. En tercer lugar, se presentarán diferencias detectadas en las percepciones de calidad a partir de factores diferenciadores de los/as estudiantes y las

instituciones en las que estudian. En cuarto lugar, se presentarán los resultados de esta investigación bajo la perspectiva de la literatura predominante sobre el significado del concepto de calidad. En quinto lugar, se hará una aproximación a los resultados de las concepciones de calidad de los/as estudiantes a partir de elementos como la motivación, expectativas y trayectorias educativas de estos/as.

1. Condiciones del sistema educacional chileno

Las y los estudiantes al hablar de una educación de calidad, no solo mencionaron lo que una educación de calidad significaba en sí, sino que también hicieron referencia a las condiciones sociales necesarias para alcanzar una educación de calidad. Entre estas condiciones la que más se mencionaba era una educación de igual acceso para todos y todas las estudiantes de Chile, por un lado, haciendo referencia a que la educación superior debe ser gratuita y, por otro lado, aludiendo a factores correspondientes a la educación media que también estarían influyendo en el acceso, como queda expresado en la siguiente cita:

en colegios emblemáticos y en colegios así pagados pagados, exageradamente pagados, los enfocan para ser personas grandes, personas que vayan más allá de lo permitido y eso no pasa en las zonas de riesgo, solamente los preparan para poder trabajar, para poder mantenerse en la vida, para poder sobrevivir por decirlo así, entonces eso es lo que a mi me da rabia igual con la educación como está ahora, por eso decía que está mal. (Mujer, 24 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Asimismo, otra temática mencionada por más de la mitad de los/as participantes fueron los prejuicios que existen sobre la educación en los centros de formación técnica en Chile, prejuicios generalmente relacionados a una inferioridad de esta en comparación a la educación universitaria.

que tenga importancia como la universidad, eso sería bueno, porque muchos miran en menos los centros de formación técnica, pero eso es ya como más social [...] cuando yo estaba muy pendiente de la universidad me dijeron bueno, no importa, si no entrái' a un instituto o

cualquier cosa, como que es una segunda opción siempre, entonces eso no es muy bueno. (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

Los/as participantes señalaban que la eliminación de estos prejuicios es un factor necesario para alcanzar una educación de calidad, pues estos prejuicios permeaban a distintos actores del sistema educacional, por ejemplo, las y los docentes y finalmente tenían un efecto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Yo creo que cuando uno piensa en la formación técnica piensa en un prejuicio y un estereotipo de alguna manera, es como ambos. Un prejuicio, porque obviamente uno dice ‘bueno es una educación técnica ¿Qué es lo que puede ser? ¿no?’ Entonces uno piensa en calidad baja ¿Por qué? Porque es más económico, porque es más rápido, porque es menos completo, y no solamente los alumnos pueden pensar eso como expectativa, sino que también los profesores, a lo mejor hay muchos profesores que no le dan la misma importancia. (Hombre, 28 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

En suma, quienes asocian la calidad con las condiciones del sistema, tienden a darle un cierto carácter de causalidad y sugerir que la calidad de los CFT es una consecuencia de como está organizado el sistema, incluida la calidad de la educación media.

2. Institución o centro de formación técnica

De acuerdo con las respuestas de los/a entrevistados/as, el eje de institución se puede subdividir en cuatro grandes categorías: infraestructura y equipamiento, procesos de relación con el exterior, procesos internos y resultados,

2.1 Infraestructura y equipamiento

En cuanto a la infraestructura, las/os participantes expresaron que una institución que entrega educación de calidad contempla en sus instalaciones la presencia de ascensores, casinos, cafeterías, gimnasios, duchas y estacionamientos para bicicletas. Asimismo,

mencionaron la importancia de tener áreas verdes sin ruido para estudiar y descansar, y salas de clases y laboratorios que apoyen el aprendizaje, por ejemplo, en el caso de carreras del área de la educación, una participante habló de salas que apoyen sus ejercicios de simulación de aula. También, las/os estudiantes expresaron que una educación de calidad implica tener recursos materiales para el aprendizaje, como bibliotecas físicas y virtuales, y todos los implementos necesarios para aprender, por ejemplo, un botiquín completo en el caso de carreras de la salud y computadores en el caso de carreras de informática.

Primero con el espacio que este lugar tiene, porque la verdad este es un lugar muy reducido, salones amplios es maravilloso, eh, infraestructura súper importante y no es para algo así eh... nosotros tenemos sillones... y todo el botiquín que esté lleno de productos, que no haya que andar buscando nada ni traerlo, ojalá estuviera todo. (Mujer, 54 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

2.2 Procesos de relación con el exterior

Con respecto a los procesos que vinculan a la institución con el exterior, los/as participantes incluyen dentro de su definición de calidad, por un lado, una educación que resulte en un bien común para la sociedad y que esté articulada con distintos sectores productivos del país, que permitan al o la estudiante entender la realidad, insertarse en ella y reflexionar:

nosotros como humanos igual nos desarrollamos y nos cuestionamos todo el tiempo de lo que somos y por ahí siento que estos cabros que están en centros de formación técnica, intuyo, no tenemos tanto pensamiento crítico, entonces ese pensamiento yo siento que existe cuando hay un gran bien determinado po' ¿cachai? Y tú dices 'oye vamos para allá y vamos a analizar esto y ¿qué opinan de esto? y ¿qué opinan del cobre que le estemos comprando a los chinos?' y empezar desde ahí mismo, desde la realidad de ellos, cuestionarnos nuestra propia realidad. (Hombre, 29 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Por otro lado, las/os participantes también asocian con calidad de sus instituciones la existencia de contactos y convenios del CFT con distintas empresas o instituciones para facilitar el proceso de búsqueda de lugares de práctica y, eventualmente, tener la oportunidad de trabajar en esos lugares:

tienen muchos contactos, tienen relaciones con empresas que uno ni siquiera se imagina, turismo, fábricas, no sé, muchos contactos, entonces a la hora de hacer la práctica... bueno si no hubiese COVID sería más fácil encontrar una práctica, porque hay muchas empresas que están relacionadas con [nombre de la institución], es muy amplia. Uno si encuentra un buen lugar en una empresa es más que nada por contactos, no es tanto por lo que uno logra, sino que los contactos, eso es lo importante. (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

2.3 Procesos internos

Dentro del eje institucional, los procesos internos de la institución fueron los que más se repitieron en las perspectivas de las/os estudiantes sobre lo que es calidad en educación. Un tema recurrente tenía que ver con la comunicación de la institución hacia sus estudiantes. Los/as estudiantes consideraban importante que la institución les proporcionara distintos tipos de información relacionada, por un lado, a su experiencia como estudiantes. Por ejemplo, beneficios estudiantiles, trámites, prácticas profesionales, así como también información relacionada con su futuro una vez titulados, por ejemplo, sueldo, áreas de desempeño y oportunidades laborales. En cuanto a cómo proporcionar esta información, los/as estudiantes mencionaban *newsletters*, correos, charlas y ferias estudiantiles. La proporción de información, a su vez, parecía tener un rol importante en la proyección y motivación de los/as estudiantes.

El tema del desconocimiento también, de no saber cuánto uno iba a ganar una vez que terminara la carrera, o el lugar donde uno se podía desempeñar, también eran, eran como gatillantes como para que uno, o sea por lo menos yo, de tener pocas expectativas en tanto a

seguir el estudio, o a verme en el futuro trabajando en alguna parte... eso era como lo negativo en este caso. Y ahí también reconozco que la Institución... eh... prestó poco apoyo en ese sentido, y poca información. (Hombre, 36 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Que estén presentes siempre, o sea, lo presencial, el tema de las charlas que ellos mismos lo hagan, que nos cuenten su experiencia y poder seguir motivándonos para conseguir algo, conseguir nuestros objetivos. (Mujer, 21 años, modalidad diurna, institución acreditada).

Lo/as estudiantes no solo consideraban importante que la institución les proporcionara información, sino que también que hiciera un seguimiento de sus estudiantes y les brindara apoyo tanto académico como económico.

Pucha, una educación de calidad para mi puede ser preocuparse del estudiante po', preocuparse del estudiante, si tiene los recursos, si no tiene los recursos, yo sé que muchas veces si tú te matriculas para estudiar es porque generalmente están los recursos, pero ¿qué pasa si en el camino no están esos recursos? ¿cachai? O si estay estudiando y tuviste no sé una eventualidad en tu familia, entonces tienes que poner en la balanza tu familia o el estudio y muchas veces el instituto o centro de formación técnica no se ponen en ese caso, porque si a mí me ocurre algo les da lo mismo, yo tengo que pagarles igual, por eso si se preocuparan un poco más del estudiante o de la persona que está dentro de esa institución, sería ideal. (Hombre, 40 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Por otro lado, en relación con la información que la institución solicita a los y las estudiantes, a pesar de que valoraban la realización de encuestas, encontraban que esto no era suficiente, pues hacía falta conversaciones personales. Se repite la necesidad de una comunicación o un trato “humano” que entienda a los/as estudiantes más que como un número, donde los estudiantes se sientan apoyados, valorados y escuchados. Tanto para temas de información como también de seguimiento y apoyo, los/as estudiantes generalmente hablaban de la necesidad de crear (no existía) una entidad encargada de asuntos estudiantiles donde puedan acudir a solicitar información, certificados de estudios

y otros documentos, de manera gratuita y eficaz. Ello en contraposición a la burocracia existente, que reconocían actualmente en sus instituciones. También destacaban la importancia del rol de Jefe/a de Carrera, pues consideraban que este último debería informar a los/as estudiantes, tener disponibilidad para reunirse con ellos/as, hacerles seguimiento y estar al tanto de lo que esté pasando en la carrera.

Los/as estudiantes mencionaban como un componente importante de la calidad de un CFT la presencia de profesionales de la psicología que velen por el bienestar estudiantil, no solo en temáticas relacionadas a la motivación y orientación, sino que también constituyan un apoyo al que los/as estudiantes puedan recurrir cuando estén pasando por momentos difíciles, por ejemplo, estresantes o depresivos de su vida.

yo tenía compañeras que tenían depresión, un ejemplo, y quizás a veces falta como están los colegios, también falta ahí una persona que esté apoyando porque quizás no tiene familia o no tiene alguien que le hable entonces sería ideal para personas que necesitan un empujoncito o un, no sé, un consejo o alguien que las escuche, si puede ser... sí, sería ideal, el estrés también que se ve harto en la educación superior, creo que eso sí sería muy bueno. (Mujer, 23 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Con respecto a los procesos internos relacionados al plan de estudio, los/as estudiantes expresaban que una educación de calidad en el contexto de un CFT requiere un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, pues un/a técnico/a en el campo laboral debe ejecutar, pero para ejecutar se necesitan conocimientos teóricos. En esa línea, destacan modelos de formación que se aproximen a situaciones reales del campo laboral o productivo, por ejemplo, modelos de formación dual.

sería perfecto como si fuera como lo que me pasó en el liceo, yo en el liceo iba 4 veces a estudiar y uno de esos días iba a una empresa y en eso yo aprendí mucho. Me hacían pasar por distintas áreas de... bueno, como estudié logística me pasaban por distintas áreas de logística. Me hubiera gustado ver eso en marketing para aplicar lo teórico con lo físico. (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

Sumado a lo anterior, también destacan otras metodologías que se aproximan a lo práctico, como las simulaciones de aula en el caso de carreras del área de la educación y ferias de emprendimiento e innovación que desafíen a los/as estudiantes a crear sus propios productos en el caso de carreras del área de administración y comercio. En suma, lo que valoran es un aprendizaje situado, es decir que el desarrollo competencias, esté asociado a un contexto real.

A los/as estudiantes también les parecía relevante tener un curso de psicología que les permitiera conocerse a si mismos/as con relación a sus carreras, por ejemplo, entender por qué eligieron sus carreras y conocer su identidad dentro de éstas. Asimismo, destacaban las herramientas que la psicología les podía dar en ciertas situaciones del campo laboral, por ejemplo, al ser desvinculado de un trabajo. Las/os estudiantes también mencionaban la relevancia de desarrollar dos competencias que no eran específicas a sus disciplinas, sino que transversales a distintas disciplinas, tales como el pensamiento crítico y competencias relacionadas con la búsqueda autónoma de información confiable en internet (competencias TIC). Sumado a lo anterior, se levantaba la necesidad de tener talleres que profundicen el material disciplinar que no es cubierto en la malla curricular. En cuanto a las evaluaciones, los/as estudiantes mencionaban la necesidad que hubiese claridad de los contenidos o competencias evaluadas y que estas sean un reflejo real de los aprendizajes de cada estudiante.

La nivelación académica era igualmente una temática frecuente entre los/as participantes al hablar de sus significados sobre calidad, lo que se relacionaba con su percepción que ellos/as mismos/as y/o sus compañeros/as venían con una mala base académica de la enseñanza media. En esa línea, enfatizaban la necesidad de que la institución ofreciera nivelaciones en contenidos directamente relacionados a su disciplina, por ejemplo, en biología para carreras del área de la salud, así como también en competencias transversales como es la expresión oral y escrita.

El tema de la redacción también es muy importante porque hay muchos que salen del instituto o la universidad y aun así no saben escribir, no saben hablar. No sabemos, me incluyo. No sabemos hablar bien. (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

...que siempre trataran de nivelar a todos pero nivelarlos hacia arriba, porque muchos de los estudiantes que llegan a la universidades o institutos, centros de formación técnica, llegan con una muy mala base de enseñanza, porque, si tú me preguntas eh si la enseñanza en las poblaciones o en las periferias de Santiago es buena, no es buena, o sea 50 cabros chicos con un profesor en una sala que está fría en el invierno o en el verano hace mucho calor, no creo que se pueda dar una buena educación. (Hombre, 39 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Asimismo, una institución con flexibilidad de horarios en su plan de estudio fue una temática recurrente, pues también se consideraba como educación de calidad una que se adaptara a las otras responsabilidades que tenía cada estudiante, por ejemplo, responsabilidades de índole familiar o laboral.

Por otro lado, el mejoramiento continuo por parte de la institución era una temática comúnmente mencionada, especialmente en relación con procesos de evaluación docente que asegurasen la competencia pedagógica de las y los docentes. Al hablar de evaluación docente se referían a encuestas dirigidas a los/as estudiantes y también observación de las dinámicas en el aula.

Las/os estudiantes también consideraban que una educación técnica de calidad es una que se articule con la educación profesional, es decir, que permita que las/os estudiantes eventualmente tengan la oportunidad de continuar estudiando una cantidad reducida de años para obtener un título profesional. Si bien la articulación con la educación profesional podría ser entendida como un tema a nivel de sistema educacional, las/os estudiantes la mencionaban como una opción de continuidad ofrecida por sus mismas instituciones, por lo que pareció más pertinente incluirla en este eje institucional.

2.4 Resultados del proceso formativo

En cuarto lugar, otra temática que los/as estudiantes relacionaban con una educación de calidad tenía que ver con los resultados del proceso formativo. Con esto se referían a que la institución les entregara los conocimientos necesarios para desempeñarse profesionalmente, ayudar a los demás y también que les enseñe a “amar” su profesión más allá del factor económico.

De calidad es cuando el alumno es bueno, el alumno sabe, cuando sabe desempeñarse en empresas, a un centro clínico para el tema de nosotros, que lo haga de buena manera, que no solamente los intereses por los que el estudia sean por plata, que sea porque le gustó de corazón, eso pienso que es de buena calidad, que recibimos los conocimientos necesarios para poder desempeñarnos en la carrera. (Hombre, 38 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Primero si me voy por el lado académico una educación de calidad para mi es que me entreguen los conocimientos que me puedan ayudar para desenvolverme en mi carrera y no tan solo para desenvolverme en mi carrera, sino que también para que las personas en mi torno les sirva lo que estoy haciendo. Y ya eso lo puedo complementar no sé, que no me enseñen a ser una máquina de generar plata, que me enseñen a que ame lo que yo estoy estudiando. (Hombre, 39 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

En resumen, a partir de las narrativas de los y las entrevistado/as el eje institucional se puede subdividir en una gran variedad de ámbitos que estaban incluidos en las definiciones de calidad de los/as estudiantes. Sin embargo hay algunos de éstos que se destacan como los más frecuentes y relevantes para los/as estudiantes, que son aquellos que se han puntualizado en los párrafos precedentes: recursos para el aprendizaje, metodologías situadas que se aproximen a contextos reales, flexibilidad de horarios, contactos y convenios de la institución con el sector productivo, comunicación desde la institución hacia los/as estudiantes, apoyo académico, psicológico y socioeconómico de

la institución, nivelaciones académicas y mecanismos de mejora como las encuestas de evaluación docente.

3. Docentes

La referencia a las y los docentes, como una dimensión relevante de la calidad educacional, fue una temática transversal a todas las entrevistas realizadas, especialmente con relación a la dimensión pedagógica de la docencia. Las y los estudiantes consideraban que una educación de calidad requería no solo docentes que tuvieran un sólido conocimiento disciplinar, sino que también competencias pedagógicas para transmitir ese conocimiento.

La idea es conjugar esas dos cosas, una persona con amplio conocimiento de lo que va a impartir y con esa capacidad de entregarte bien lo que tú necesitas recibir. (Mujer, 54 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Dentro de esta dimensión pedagógica de la docencia, se mencionaba la utilización de metodologías dinámicas y participativas en el aula, el monitoreo de la comprensión de los contenidos enseñados, la entrega de retroalimentación oportuna y la disponibilidad (y disposición) para resolver dudas.

...porque muchas veces se pasa la materia y listo, porque muchas veces ellos tienen una programación y tienen que cumplirla no ma', se rigen por eso. Entonces sería entretenido que no sé po, te plantearan la clase 'cómo se pela una pera' y después te preguntarían '¿y entendiste cómo se pela una pera?' ¿cachai? Que se arme una dinámica, pero muchas veces no po', porque los profes están tan enfocados en pasar su materia que se deja de lado. (Hombre, 40 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

En segundo lugar, hacían referencia a características de los/as docentes que incidían en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes tales como su integridad, compromiso,

responsabilidad, paciencia, empatía, amabilidad y flexibilidad. Sumado a lo anterior, se valoraba a aquellos/as docentes que no tenían actitudes machistas, pues estudiantes mujeres de distintas carreras mencionaron haber pasado por situaciones de discriminación de género por parte de docentes.

Mmm, a ver... yo cuando llegué... hay un profesor que se sorprendió por las mujeres que habían en la carrera, las que se habían matriculado. De hecho habíamos ocho. Nunca habían sido tantas. Me acuerdo que lo dijo el profe y como que le molestó, ¿No sé si le habrá molestado o algo? pero un comentario muy machista de él que dijo que a parte que le sorprendía esto, que era una carrera de hombres. (Mujer, 21 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

También se hacía referencia como un atributo valioso el que los/as docentes seleccionaran contenidos actualizados para enseñar, que fueran de utilidad para el campo laboral, y que entregaran material de apoyo tales como textos y guías para complementar las clases. Asimismo, mencionaban las expectativas que los/as docentes tenían de la formación técnica, pues esas expectativas se expresaban en el nivel de exigencia que tenían y, un alto nivel de exigencia se relacionaba con una educación de calidad

Emmm... tendría primero que nada un filtro con el tema de los profesores, no porque sea instituto tiene que ser inferior, no sé cómo explicarlo, en el tema del rendimiento. Tienen que exigirte no menos por ser instituto, tiene que ser igual de bueno que una universidad (Mujer, 21 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

En resumen, dentro del eje de docentes lo que parecía ser más relevante para los/as estudiantes era que los/as docentes tuvieran no solo conocimientos disciplinares, sino que también competencias pedagógicas. Las competencias pedagógicas eran comprendidas por los/as estudiantes de distintas maneras, algunos/as enfatizaban elementos relacionados al componente didáctico y, en cambio, otros/as ponían el foco en aspectos actitudinales de los/as docente como los mencionados anteriormente.

4. Estudiantes

El último eje de análisis lo constituyen los y las estudiantes, que era generalmente contemplado como una dimensión de las concepciones que las y los estudiantes tenían de acerca de la calidad, desde dos perspectivas. Por un lado, se levantaba la importancia del aprendizaje colaborativo entre compañeros/as, del cual más que hacer referencia a instancias formales de trabajo en grupo, destacaban las experiencias espontáneas de intercambio de aprendizajes entre pares.

Entonces al final el conocimiento que, que exista eso, el conocimiento mutuo, no del profe solamente hacia los alumnos, no, una reciprocidad entre nosotros mismos como estudiantes (Hombre, 29 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Tu tení que buscar como al que entiende más la materia y empezar a preguntarle a él o hacer grupos de WhatsApp que está de moda ahora, entonces en ese grupo de WhatsApp empiezan a plantear las dudas ‘sabes que yo entiendo bien esto, pero no entiendo esto otro, yo te ayudo con esto y tú me ayudas con eso’ y así, así se da la dinámica. (Hombre, 40 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Por otro lado, se destacaba la experiencia de sociabilización, particularmente la oportunidad de conocer y compartir con una diversidad de estudiantes de distintos contextos.

...compartir, compartir con gente de todas las edades y.... y esa es una muy linda experiencia eso, el compartir con... salir de ese mundo en el que estaba y siempre he hecho cosas, pero esto fue mucho más allá de lo que hacía (Mujer, 56 años, modalidad vespertina, institución no acreditada)

Tenías la posibilidad de conocer a otras personas, en otros momentos, eh, eran de todas las edades, habían chicos de 20 años, 18, como otros de 40. Ehh, entonces esa diversidad, eh, la encontré interesante, la encontré bastante interesante, que había alguien de 40 y alguien de 18,

eso lo encontré bastante único. De todos los rangos sociales, te puedes encontrar de todos lados, nacionalidades, de todo. (Hombre, 28 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Es suma, dentro del eje de estudiantes, el aprendizaje colaborativo entre pares y la experiencia de sociabilización eran elementos igualmente relevantes dentro de los significados de calidad de los/as participantes sin importar su género, edad, modalidad de estudio o acreditación de la institución en que estudiaban.

5. Calidad y pandemia

La pandemia como consecuencia del COVID-19 fue un tema recurrente en las entrevistas, pues de alguna u otra manera la pandemia afectó la experiencia de aprendizaje de todos/as los/as participantes. En algunos casos manifestaron haber tenido una buena experiencia estudiando a distancia y en otros lo expresaron como una mala experiencia. Las/os que tuvieron una buena experiencia valoraron que la comunicación con sus docentes mejoró en relación con la que tenían en clases presenciales, pues los/as docentes tendían a estar más pendientes a sus correos. También, a raíz de la pandemia, se mencionaba la importancia de la flexibilidad de los/as docentes, pues muchos/as estudiantes tenían una mala conexión a internet que no les permitía entregar trabajos y pruebas a tiempo y valoraban mucho la flexibilidad y comprensión de sus docentes frente a este escenario. La educación a distancia para muchos/as también fue una oportunidad para trabajar mientras estudiaban, ya que podían revisar sus clases desde distintos lugares y a distintas horas.

Por otro lado, mencionaron la relevancia de un “trato humano” por parte de la institución dentro de lo que entendían por una educación de calidad. Algunos hacían referencia a experiencias negativas, en las que se reflejaba que este trato se perdió y fue reemplazado por un trato automatizado como consecuencia de la pandemia. Es decir, los cambios de tipos de comunicación producto de la pandemia son experimentados de manera distinta por los/as estudiantes, pues algunos lo vivieron de manera positiva y otros de manera negativa. Tener clases a través de un computador se planteó como un desafío

para varios/as participantes, llevando a algunos incluso a dudar si seguir o no con sus estudios. Uno de los mayores desafíos de esta modalidad de educación se relacionaba con la autorregulación de los/as estudiantes.

...de repente estar en la casa estudiando es muy fuerte po' porque empezar a desarrollar un hábito distinto po' de la autoresponsabilidad, de decir 'ya yo tengo que estudiar ahora y sentarme' estar ahí en la clase dos horas escuchando y teni' que hacer lo que teni' que hacer. (Hombre, 29 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Asimismo, otro desafío de la educación a distancia se relacionaba con la dificultad de adaptar asignaturas prácticas que requerían de ir a terreno o utilizar un laboratorio para su desarrollo. También es relevante mencionar que una situación recurrente fue la dilatación de los planes de estudio de los/as estudiantes, pues era común que hubiesen terminado sus cursos teóricos a través de la educación a distancia, pero debido a las dificultades para realizar sus prácticas en contexto de pandemia no hubiesen podido finalizar su plan de estudio en las fechas contempladas originalmente.

A modo de síntesis, la consecuencia educacional a partir del COVID-19 que fue mencionada de manera más frecuente por los/as estudiantes se relacionaba con cambios en la comunicación entre la institución y ellos/ellas. Sin embargo, los cambios en la comunicación no eran valorados de igual manera, pues en algunos casos estos cambios fueron vividos como positivos y en otros como negativos.

6. Diferencias en significados de calidad a partir de características de los/as participantes y las instituciones en la que estudian

El factor diferenciador más notorio en los significados de calidad era el estado de acreditación institucional (acreditado-no acreditado) donde estudiaba el/la entrevistado/a. Por un lado, los/as estudiantes de instituciones no acreditadas mencionaban ámbitos de la educación superior que los/as de instituciones acreditadas daban por sentado, por ejemplo, todo lo relacionado a la infraestructura y equipamiento de un centro de formación técnica.

Esto no quiere decir que los/as estudiantes de instituciones acreditadas no lo consideraran, sino que estos aspectos se hacían más evidentes en las concepciones de calidad de los/as estudiantes de instituciones no acreditadas. Por otro lado, los/as estudiantes de instituciones no acreditadas tendían a destacar la responsabilidad individual del estudiante en los resultados de una educación de calidad, no identificando diferencias de calidad entre el centro de formación en el que estudiaron y otras instituciones que ellos/as detectaban que tenían mayor prestigio. Es relevante mencionar que, otro factor común entre a estos/as estudiantes que mencionaban la responsabilidad individual como un factor que influía en la calidad de la educación, eran sus propias trayectorias complejas, pues eran estudiantes que tuvieron que trabajar o criar hijos/as antes de estudiar, o que iniciaron estudios en otras carreras sin completarlas, antes de ser estudiante de la actual.

Yo creo que por el tema de, es que obviamente en el instituto que yo estudié la carrera era mucho, costaba mucho menos que en otro instituto, o sea esa es como una primera, pero yo encuentro que al final son todos los mismo, es más como aprendas tú, o sea como tú tomes la carrera, cómo tú la ejerces más adelante, va en ti, no va en el mejor profesor o el mejor instituto. (Mujer, 23 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

En cuanto a la modalidad de estudio de las y los estudiantes, la diferencia estaba en que los/as que estudiaban en modalidad vespertina tendían a incluir más en sus definiciones de calidad que la institución ofreciera horarios flexibles de estudio que permitieran a los/as estudiantes compatibilizar los estudios con otras responsabilidades, ya sea laborales o personales. Por otro lado, no se detectaron diferencias por género en los significados de calidad pues, tanto participantes de género femenino como de género masculino de alguna manera (como víctima u observador) habían pasado por situaciones de sexismo durante su trayectoria educativa, lo que las/os hacía considerar la equidad de género dentro de lo que entendían por una educación de calidad.

7. Contraste de los significados de calidad de las/os estudiantes con la literatura

Al analizar los resultados a través de las conceptualizaciones de calidad de Harvey y Green (1993), un primer punto importante de resaltar es que el significado de calidad de un/a estudiante generalmente tenía elementos de las distintas categorías que plantean estos autores. Por ejemplo, un/a estudiante podía concebir la calidad a partir de elementos tanto de la categoría de *calidad como ajuste a propósitos*, así como también de *calidad como transformación*. Las categorías de Harvey y Green (1993) presentes en las definiciones de calidad de las/os estudiantes eran tres: *calidad como transformación*, *calidad como ajuste a propósitos* y *calidad como valor por su dinero*.

En cuanto a la categoría de *calidad como transformación*, esta se ve reflejada en las concepciones de los/as estudiantes en cuanto entendían que la relación entre estudiante y docente es bidireccional y que la educación, por un lado, mejoraba los conocimientos y habilidades del estudiante.

Si a mí, un profesor logra entrar a mi cabeza dura, cambiarme y hacerme ver y que yo me dé cuenta de cómo esto va a impactar en mi vida, yo creo que logró su objetivo y yo creo que esa es una educación de calidad y obviamente tener, bueno que el alumno también esté receptivo en el sentido de querer recibir también esa información, yo creo que es un, cómo yo lo llamo en algunas cosas en mi trabajo, es un modelo de responsabilidad compartida. No solamente puede ser un lado, es un modelo de responsabilidad compartida, tiene que ser de ambos, pero el docente tiene que lograr transmitir e inspirar, para tu poder recibir y eso es para mí educación de calidad. (Hombre, 28 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Y, por otro lado, significaba un empoderamiento en él o ella, permitiéndole influir en su propia transformación, siendo una educación “que no sea tanto basado en la competencia, sino que más en el desarrollo propio” (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

En cuanto a la comprensión de *calidad como ajuste a propósitos*, esta categoría de calidad se veía plasmada en las concepciones de los/as estudiantes, por un lado, con un foco en el ajuste a lo que propone el proveedor “si yo te ofrezco un contenido, lo ideal es que el contenido se respete ¿cierto? y la gestión que lleve acompañe el contenido”

(Hombre, 34 años, modalidad diurna, institución no acreditada). Por otro lado, la comprensión de *calidad como ajuste a propósitos* también se manifestaba con un foco en el ajuste a las especificaciones del consumidor, entendiendo el consumidor como el o la estudiante.

La verdad es que cumpla con mis objetivos, con mis horarios como te digo [...] sería como que se adecuaran más a los tiempos que hay hoy en día, porque si yo estuviera trabajando ahora no podría venir a estudiar de partida. (Hombre, 41 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

En último lugar, con respecto a la comprensión de *calidad como valor por su dinero*, esta concepción estaba presente en el discurso de las/os estudiantes, incluso a veces la identificaban como una noción predominante en la sociedad, pero generalmente no se apropiaban de esta concepción, como queda expresado en la siguiente cita:

Una educación de calidad, eh, bueno en forma de, si lo veo de forma de mercado sería que yo obtenga lo que pagué, porque hay muchas veces donde yo, como sí le pasó a gente que estuvo en esas universidades que daban carreras fantasmas, no obtuvieron lo que pagaron. Entonces, ehm, como acá es bien de mercado la educación. (Hombre, 32 años, modalidad diurna, institución acreditada).

En relación con el estudio de Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015), las motivaciones de los/as estudiantes de CFT por estudiar en la educación superior, debido a su complejidad, no eran posibles de ser entendidas a partir de las dos categorías de motivación (*expresivas e instrumentales*) propuestas por estos autores en su estudio. La complejidad radicaba, por un lado, en que ciertas motivaciones no se ajustaban a las definiciones de esas dos categorías y, por otro lado, en que un estudiante podía tener motivaciones *expresivas e instrumentales* al mismo tiempo. Este último elemento restringía el análisis de relaciones entre motivaciones por estudiar en educación superior y las definiciones de calidad de los/as estudiantes, desde las perspectivas de los mencionados autores.

En cuanto a las expectativas de estudiar en educación superior, los/as estudiantes nunca hicieron referencia a *principios humboldtianos* (o concepciones equivalentes) o un *abordaje desde el consumismo* como plantean Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015), más bien al hablar de expectativas las/os estudiantes hacían referencia a temores y necesidades marcados por sus trayectorias educativas. Un ejemplo de esto último era que, entre los/as estudiantes de mayor edad y que no habían estudiado hace muchos años en educación superior, algo que se repetía era la expectativa negativa de no ser capaz de rendir académicamente en la educación superior. Este temor luego se relacionaba con sus definiciones de calidad en cuanto enfatizaban la importancia de nivelaciones y de apoyo y seguimiento académico institucional. Por lo tanto, uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que las trayectorias educativas estarían influyendo en las concepciones que los/as estudiantes tienen sobre calidad, en cuanto la construcción del concepto de calidad se basa en sus experiencias previas y actuales. Esto se ve reflejado en otros hallazgos mencionados previamente en esta sección, por ejemplo, en el hecho de que las competencias pedagógicas fueran un componente tan importante en la definición de calidad de las/os estudiantes, pues esto se relacionaba con buenas y/o malas experiencias que los/as participantes habían tenido con docentes en su proceso formativo.

Este hallazgo no quiere decir que las motivaciones y expectativas no influyan en los significados de calidad de las y los estudiantes como proponen Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015). Sino que, la manera en que las motivaciones (*instrumental* y *expresiva*) y expectativas (*humboldtianas* y *consumismo*) son operacionalizadas por estos autores, tienen limitaciones en el contexto de este estudio. La investigación de Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015), no solo fue realizada en Europa, sino que además solo contempló estudiantes universitarios.

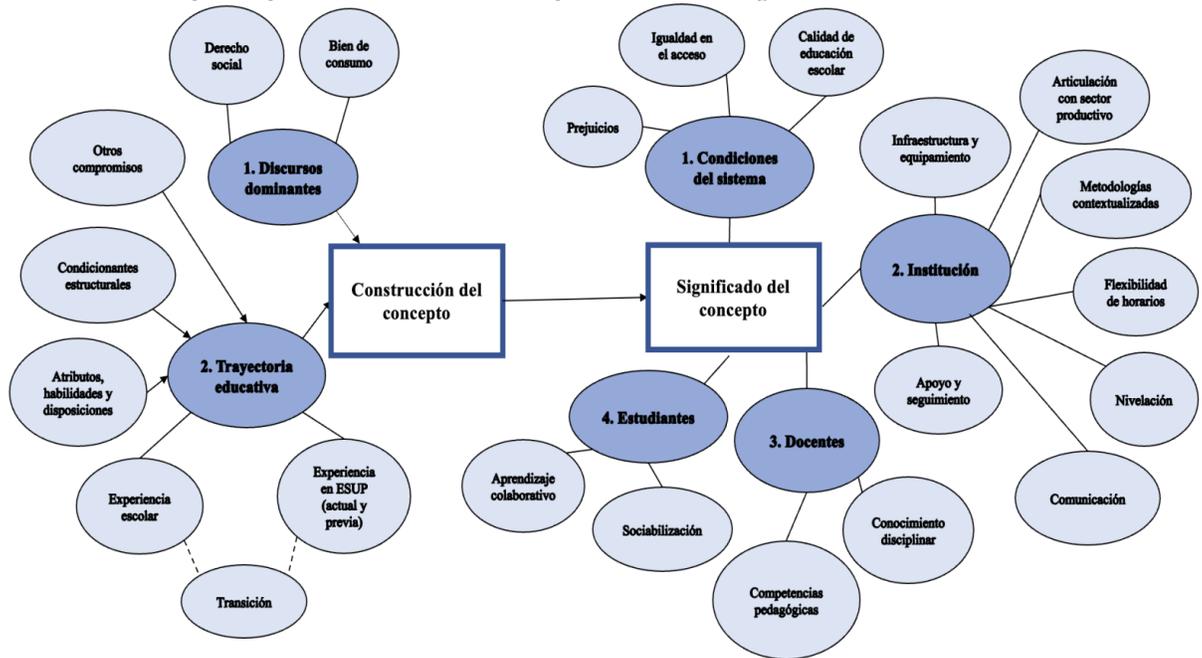
Discusión y Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar los significados que estudiantes de Centros de Formación Técnica le atribuyen a calidad. En la sección anterior, se presentaron resultados que respondían a las preguntas directrices de esta investigación, y a continuación, se analizarán los resultados principales en relación a antecedentes conceptuales y empíricos. Luego, se describirán las principales implicancias y limitaciones de esta investigación y se proponen futuras líneas de investigación.

En primer lugar, se presenta el siguiente diagrama (figura 4) a modo de síntesis de los principales resultados de esta investigación, integrando estos últimos con aspectos centrales de la bibliografía revisada. El diagrama se organiza en torno a dos componentes que refieren a la diferenciación conceptual que hace Munita (2011) entre la *construcción* y el *significado* del concepto de calidad. Si bien esta diferenciación es útil para el análisis, cabe señalar que en la práctica estos elementos son difíciles de disociar. La figura 4 se encuentra aumentada en el anexo 3.

Figura 4

Síntesis de los principales resultados de la presente investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de esta investigación.

La construcción del concepto de calidad de los/as estudiantes se basaba principalmente en sus trayectorias educativas y en complejas interacciones entre discursos dominantes sobre educación (Filippakou, 2011). A su vez, la construcción del concepto de calidad influía en los significados de calidad de los/as estudiantes, que se organizaban en torno a cuatro ejes: condiciones del sistema educativo, institución, docentes y estudiantes. Estos cuatro ejes corresponderían al componente de objeto del concepto de calidad según lo propuesto por Van Kemenade, Pupius y Hardjono (2008), pues respondían a la pregunta ¿Calidad de qué? Haciendo referencia a productos, procesos y sistemas.

Como se puede apreciar en la figura 4, las/os estudiantes construían sus significados de calidad a partir de sus propias experiencias escolares y en educación superior, alejándose de los significados *formales* de calidad que se adhieren a lo normativo y expresando, en cambio, significados *situados* de calidad como plantea Newton (2010). La trayectoria educativa se veía influenciada por condicionantes estructurales, atributos, habilidades, disposiciones y otros compromisos familiares, laborales, etc. (Tinto, 1993). Entre las experiencias escolares, se mencionaba por ejemplo, haber estudiado en un colegio de bajos recursos que preparaba a sus estudiantes para trabajar al terminar cuarto medio, en contraposición a la preparación para ser “grandes personas” que los establecimientos con mayores recursos le entregaban a sus estudiantes (dejando a los primeros en una situación de desigualdad en el acceso a educación superior). Esta experiencia influía en el *significado* que ese/a estudiante tenía sobre calidad, en cuanto consideraba un acceso igualitario a la educación superior como una condición necesaria para una educación superior de calidad. Al mismo tiempo, todos/as los/as estudiantes que incluían un acceso igualitario a la educación superior dentro de sus *significados* de calidad, habían pasado por la experiencia de tener que elegir una institución, durante su proceso de transición a la educación superior, específicamente por el bajo costo de estudiar ahí en contraposición a estudiar en otras instituciones más costosas (ya sea otros centros de formación técnica u otro tipo de institución de educación superior).

Es decir, igualdad en el acceso contemplaba aspectos relacionados al costo de la matrícula en educación superior e igualdad en la calidad de la educación media. El foco

en la igualdad en el acceso se puede entender a partir de la caracterización socioeconómica de los estudiantes de CFT, pues estos establecimientos concentran una proporción alta de estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos y son el tipo de institución con mayor porcentaje de estudiantes de educación media municipal (Arroyo & Pacheco, 2018). A partir de este hallazgo, se puede reafirmar la limitación que Scharager (2017) plantea sobre las categorías de calidad de Harvey y Green (1993), pues estas últimas no contemplan “aspectos de orden social como la inclusión, equidad socioeconómica en el acceso a la educación superior” (Scharager, 2017, p. 32), aspectos que son destacados en las concepciones de calidad de estudiantes de CFT.

Por otro lado, se identificó que la *construcción* de los *significados* de calidad de los/as estudiantes se organiza a partir de la compleja red de discursos sobre educación en la sociedad chilena (Filippakou, 2011). Dentro de esta red de discursos, cabe destacar el construido a partir de la hegemonía ideológica neoliberal instalada en dictadura (Brunner, 2008) que se caracteriza por entender la educación como un bien de consumo y, por lo tanto, conceptualizar a los/as estudiantes como sus principales consumidores (Cardoso, 2012). En contraposición a este discurso, las movilizaciones estudiantiles iniciadas el 2011 instalan una nueva perspectiva que rechaza el enfoque de mercado impuesto en dictadura y propone entender la educación como un derecho social (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014). Entre las demandas de este movimiento, se encontraba un acceso igualitario a la educación superior, elemento que, como se mencionó anteriormente, fue identificado en los significados de calidad de los/as estudiantes de CFT. Sin embargo, otra demanda de este movimiento fue la promoción de la participación estudiantil en las instituciones de educación superior (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014), elemento que no fue identificado dentro de los significados de calidad de los/as estudiantes de este estudio. Es más, se constató que los/as estudiantes, no solo no mencionaban una participación activa dentro de sus comunidades educativas como un elemento de una educación de calidad, sino que de alguna manera internalizaban un rol de consumidores (Cardoso, 2012), consistente con el discurso de la educación como bien de consumo instalado en dictadura. Esto se reflejaba en la visión que tenían de sí mismos como informantes

pasivos, cuya participación quedaba reducida a las encuestas de evaluación docente. Es decir, dentro de los/as significados de calidad se identificaban influencias de dos discursos distintos, contradictorios, que se articulaban de maneras complejas en los/as participantes.

Uno de los hallazgos más relevantes y transversales de esta investigación fue la importancia que las y los estudiantes de centros de formación técnica le daban al componente pedagógico de los/as docentes en sus *significados* del concepto de calidad. En general, los/as estudiantes manifestaban que sus docentes tenían amplio conocimiento disciplinar, pero en muchas ocasiones carecían de competencias pedagógicas que les permitieran transmitir todo ese conocimiento. Este hallazgo se puede interpretar al partir del perfil docente de los formadores de educación superior técnico profesional, pues estas instituciones priorizan la búsqueda de especialistas en un área en particular para asegurar la concordancia entre la educación que entregan y el sistema productivo y las demandas laborales actuales, por lo que los/as docentes se caracterizan por ser profesionales estrechamente ligados a la industria (Barrientos y Navío, 2015). Esta priorización de docentes vinculados/as a la industria, podría no estar siendo compatibilizada con otros criterios fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo son las competencias pedagógicas de las y los docentes.

Relacionado con este hallazgo, está la disociación entre docentes e institución identificada en los *significados* de calidad de las y los estudiantes. Esto último, en parte, podría ser explicado por la cantidad significativa de docentes contratados por hora, por ejemplo, en el caso de los centros de formación técnica, el porcentaje de docentes por horas contratadas el 2020 fue de 54% para menos de 11 horas, 28% entre 11 y menos de 23 horas, 11% entre 23 y menos de 39 horas y 7% para más de 39 horas (elaboración propia a partir de base publicada en www.mifuturo.cl). A partir de esta información se puede hipotetizar una falta de vinculación o identificación de los/as docentes con la institución, debido a que sus pocas horas de contratación podrían estar limitando su participación en distintas actividades dentro de la institución, generando una percepción de ellos/as en los/as estudiantes como actores separados de la institución.

Por otro lado, otro hallazgo que se destaca fue que al explorar diferencias entre significados de calidad a partir de características de los/as participantes (género, modalidad de estudio) y de la institución en la que estudian (acreditación), el factor diferenciador más notorio fue si el/la estudiante pertenecía a una institución acreditada o no acreditada. Había ciertos aspectos, por ejemplo, relacionados a la infraestructura y equipamiento del centro de formación técnica, que se hacían más evidentes dentro de los *significados* de calidad de estudiantes de instituciones no acreditadas. También, existía una diferencia en torno a la *construcción* del concepto de calidad, pues los/as estudiantes de centros de formación técnica no acreditados tendían a construir la definición del concepto a partir de una mayor responsabilidad individual de los/as estudiantes, lo que generalmente iba acompañado de una negación de diferencias en la calidad de su institución y otras instituciones que ellos/as mismos/as planteaban que tenían mayor prestigio (ya sea universidades u otros centros de formación técnica).

Este fenómeno de la *construcción* de la calidad a partir de la responsabilidad del estudiante se puede entender a través de la Teoría de la Disonancia planteada originalmente por el psicólogo social Leon Festinger en 1957 y considerada una de las teorías más influyentes en psicología social (Baumeister & Finkel, 2010). La Teoría de la Disonancia sugiere que dos cogniciones en conflicto (una relacionada con una creencia y otra con el comportamiento inconsistente a la creencia) crean un estado incómodo de disonancia. Debido a que la disonancia es desagradable, la gente estaría motivada a reducirla o eliminarla a través del cambio en sus creencias (Baumeister & Finkel, 2010). Se podría interpretar que los/as estudiantes de CFT no acreditados, al estar conscientes del bajo prestigio de su institución y, por lo tanto, entrar en un estado de disonancia al estar estudiando en una institución de bajo prestigio, reducen la disonancia cognitiva al atribuirse a si mismos la responsabilidad de una educación de calidad. El locus de control pasa de la institución a ellos/as, lo que se conecta con que este grupo de estudiantes compartiera una trayectoria educativa compleja, pues la mayoría de las veces la complejidad de su trayectoria era identificada como consecuencia de factores socioeconómicos o condiciones estructurales en los que no tuvieron mayor control.

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, una de ellas fue que algunos de las instituciones en los que estudiaban los/as participantes, no eran puramente CFT, sino que también eran IP y/o universidades. Se considera que esto pudo haber afectado las concepciones que los/as estudiantes tenían de calidad en cuanto no diferenciaban lo que era propio del CFT de su institución. Por otro lado, otra posible limitación fue que algunas áreas de conocimiento estuvieran concentradas en estudiantes de instituciones no acreditadas y otras en estudiantes de instituciones acreditadas, generando diferencias en las concepciones de calidad a partir de las particularidades de cada disciplina más que el hecho de estudiar en instituciones acreditadas y no acreditadas.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se pueden desprender implicancias en distintos niveles que deben ser tomadas con cautela debido al diseño exploratorio de este estudio. Por un lado, se levanta la importancia de que exista una mayor preocupación por parte de los CFT de las competencias pedagógicas de sus docentes, lo que en la práctica se podría reflejar en el desarrollo y fortalecimiento de la capacitación docente como elemento central del mejoramiento continuo. Sin embargo, hay que considerar que dentro de la comprensión de competencias pedagógicas también se consideraban atributos docentes tales como el compromiso, disponibilidad y flexibilidad. Estos atributos son difíciles de alcanzar si hay una falta de vinculación entre los/as docentes y la institución, que se explica en parte por su condición contractual. Por lo tanto, es relevante que las instituciones tengan en consideración este factor en las condiciones laborales docentes.

Por otro lado, se plantea la necesidad y el desafío de ampliar las concepciones de calidad a un nivel que supera a las instituciones de educación superior y que atañe al sistema educacional y social. Esto último refiere a considerar aspectos relacionados a la igualdad en el acceso, lo que en los últimos años ha sido abordado desde el financiamiento de la educación superior a través de reformas como la gratuidad en educación superior (Zancajo & Valiente, 2019), pero no se ha profundizado lo suficiente en relacionar cómo otros aspectos concernientes específicamente a la desigualdad en la calidad de la enseñanza media podrían estar afectando las transiciones a la educación superior. Si bien los criterios y estándares para la acreditación institucional (CNA, 2020) contemplan

aspectos relacionados a la progresión de los/as estudiantes a partir del acceso a la educación superior, es importante enfatizar que los problemas relacionados a las dificultades en la progresión en la educación superior, responden en gran parte a condiciones estructurales del sistema educativo escolar. El estudio de Sandoval (2017) sobre mecanismos internos de aseguramiento de la calidad de instituciones técnico-profesional menciona la transición desde la educación media como una preocupación que se refleja en mecanismos de articulación entre los dos niveles educativos. Esta articulación facilita la progresión de los/as estudiantes, pero sin cambios estructurales, podría estar determinando sus trayectorias educativas.

Futuras líneas de investigación debiesen explorar variables mediadoras entre las trayectorias de los/as estudiantes y sus significados de calidad, para entender de manera más precisa cómo se relacionan estos elementos. Entre éstas variables podrían estar las motivaciones y expectativas de estudiar en educación superior, que son investigadas por Jungblut, Vukasovic y Stensaker (2015) en relación a los significados de calidad de los/as estudiantes, pero sin tener en consideración sus trayectorias. También, considerando el Modelo de Deserción Institucional en Educación Superior de Vincent Tinto (1993), que es de utilidad para comprender las trayectorias educativas de los/as estudiantes, otras posibles variables mediadoras podrían ser sus metas y compromisos.

Finalmente, es relevante reflexionar sobre la subjetividad de la investigadora de este estudio y se abordó en la investigación. La investigadora de este estudio forma parte del sistema de educación superior en dos roles (1) como estudiante de posgrado de una universidad y (2) como trabajadora de una agencia evaluadora de la calidad en educación superior, por lo que, como plantea Scharager (2017) se da un fenómeno de doble vinculación al estar en condición de investigadora y ser de alguna manera parte del objeto de estudio. Para reducir el sesgo, la investigadora mantuvo una reflexión constante de esta condición, intentando separar de la mayor manera posible sus experiencias y prejuicios del análisis de los datos. Sumado a esto, se realizaron instancias de análisis de información en conjunto a expertos/as en educación superior, lo que permitió una triangulación del análisis. Esto fue una decisión ética para asegurar la validez de la información.

Referencias

- Arellano, M. & Donoso, G. (2020). Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En Corvera, M. T. & Muñoz, G. (Eds.). *Horizontes y propuestos para transformar el sistema educativo chileno* (1ra ed., pp. 336-359). Ediciones Biblioteca del Congreso.
- Barrenetxa, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M. & Mijangos, J. J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs*, 8(1), 63-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/saberes/v8n1/v8n1a05.pdf>
- Barrientos, C. & Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>
- Baumeister, R. F., & Finkel, E. J. (Eds.). (2010). *Advanced social psychology: The state of the science*. ProQuest Ebook Central. https://ebookcentral.proquest.com/t/_blank
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. (3ra ed.). The University of Chicago Press.
- Bellei, C., Cabalin, C. & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, (39)3, 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Botero, J. (2015). *Análisis de Modelos de Educación Superior Técnica Profesional para Chile*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/239/Modelos%20de%20Educaci%c3%b3n%20Superior%20T%c3%a9cnica%20Profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brunner, J. J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007*. (Tesis doctoral, Universidad de Leiden, Leiden, Holanda). Recuperada de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/13305>.

- British Psychological Society. (2017). *Ethics Guidelines for Internet-mediated Research*. Recuperado de [https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20%20Files/Ethics%20Guidelines%20for%20Internet-mediated%20Research%20\(2017\).pdf](https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20%20Files/Ethics%20Guidelines%20for%20Internet-mediated%20Research%20(2017).pdf)
- Cardoso, S. (2012). Students' perceptions of Quality Assessment: Is There an Option Besides Treating Them as Consumers? En Stensaker, B., Valimaa, J. & Sarrico, C. (Eds.), *Managing Reform in Universities* (1era eds., pp. 135-154). Palgrave MacMillan.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/107334/psicothema2018.155>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2020). *Criterios y estándares para la acreditación institucional de institutos profesionales y centros de formación técnica*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/subsistema%20FTP.pdf
- Consejo Nacional De Educación. (2019). *Tendencias de Matrícula de Pregrado Educación Superior*. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf
- Corvalán, J. & Sepúlveda, L. (2000). *Educación Técnica Superior en Chile: reflexiones sobre nuevas políticas*. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9610/txt1343.pdf?sequence=1>
- CPCE, UNESCO & Vertebral. (2019). Sistemas de aseguramiento de la calidad en perspectiva comparada. Recuperado de <https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2019/09/Sistemas-de-aseguramiento-de-la-calidad-en-perspectiva-comparada-CPCE-Vertebral.pdf>

- CPCE, UNESCO & Vertebral. (2020). *La Educación Superior Técnico Profesional frente al COVID-19*. Recuperado de http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2020/05/CPCE_8_REV-2.pdf
- Arroyo, C. & Pacheco, F. (2018). *Los resultados de la educación técnica en Chile*. Recuperado de <http://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-T%C3%A9cnica-3.-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Dicker, R., García, M., Kelly, A., Modabber, P., O'Farrell, A., Pond, A., Pond, N. & Mulrooney, HM. (2017). Students perceptions of quality in higher education: effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1). <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i12.2332>
- Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Calidad en la Educación*, (27), 18-33. <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.216>
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Duoc UC. (2017). *El perfil de los estudiantes vespertinos en Duoc UC*. Recuperado de http://observatorio.duoc.cl/sites/default/files/boletin_ndeg25_observatorio_duoc_uc_el_perfil_de_los_estudiantes_vespertinos..pdf
- Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, (36), 87-121. <https://doi.org/10.31619/caledu.n36.118>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4ta ed.). Sage.
- Garrido, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), p. 73-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617701010.pdf>

- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., & Redondo, J. (2019) Public education and student movements: the Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Joseph, M. & Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 15-21. <https://doi.org/10.1108/09684889710156549>
- Jungblut, J., Vukasovic, M. & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>
- Karp, M. M., Hughes, K. L., & O’Gara, L. (2010). An Exploration of Tinto’s Integration Framework for Community College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(1), 69–86. <https://doi.org/10.2190/CS.12.1.e>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 1-22. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Lemaitre, M.J. (2005). *Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*. Recuperado de <https://www.cned.cl/seminario/aseguramiento-de-la-calidad-impacto-y-proyecciones-anos-2005>
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 22-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>

- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. (2016). *Skype a Tool for Qualitative Research Interviews*. *Sociological Research Online*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- McGrath, S. (2011). Where to now for vocational education and training in Africa? *International Journal of Training Research*, 9(12), 35-48. <https://doi.org/10.5171/ijtr.9.1-2.35>
- Mi Futuro. (2020). Buscador de instituciones Mi Futuro 2020 [Base de datos]. Recuperada de <https://www.mifuturo.cl/mi-futuro-buscadores/>
- Ministerio de Educación. (2009). *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile*. Informe técnico. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2257>
- Ministerio de Educación. (2018). *Sobre Educación Superior (Ley 21.091)*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación & Unesco. (2018). *Estrategia Nacional de Educación Técnico Profesional*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>.
- Munita, I. (2011). Dilemas actuales en el aseguramiento de la calidad en educación superior [Manuscrito inédito].
- Newton, J. (2010) A Tale of Two 'Quality's': Reflections on the Quality Revolution in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51-53. <http://doi.org/10.1080/13538321003679499>
- Nussbaum, M. (2009). Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation. *Hypatia*, 24(3), 211-215. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20618174?seq=1>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Poole, B. (2010). Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education*, 18 (1), 6-18. <http://doi.org/10.1108/09684881011015963>
- Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET- Expanding the capability to aspire in South African Further Education and Training Students. *International Journal*

- of Educational Development*, 32, 643-653.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.008>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'Standing out': Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 1-18. <http://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM.
- Salamanca, J. (2015). *Evolución de oferta y matrícula 2007-2014: Educación Superior Vespertina en Chile*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/educacion%20vespertina%20en%20chile_sies.pdf
- Salamanca, J. & Espejo, M. I. (2015). *Evolución de la matrícula técnica nivel superior*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/informe_matricula_tecnica_nivel_superior_1984_2015.pdf
- Salazar, J. M. (2005). *Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile*. Recuperado de https://www.academia.edu/2436974/Estudio_sobre_la_Educaci%C3%B3n_Superior_No_Universitaria_en_Chile
- Sandoval, P. (2017). *Primer estudio comparativo sobre mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior técnico profesional*. Recuperado de <http://vertebralchile.cl/2017/04/13/primer-estudio-comparativo-sobre-mecanismos-de-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-tecnico-profesional/>
- Sanhueza, J.M., Cortés, O., & Gallardo, R. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Educacion-Superior-TP-CEFECHE-.pdf>

- Scharager, J. (2017). *Nuevos actores en un viejo escenario: la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile*. (Tesis doctoral, Universidad de Leiden, Leiden, Holanda). Recuperada de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/46325/PhDDissertationJudithScharager.pdf?sequence=1>
- 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. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En Nussbaum, M. & Sen, A. (Eds), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. (1era eds). Alfred A. Knopf, Inc.
- Sepúlveda, L. (2019). Cincuenta años de educación media técnico profesional en Chile: continuidad, rupturas y desafíos para el futuro (a manera de introducción). En Sepúlveda L. & Valdebenito, M. J. (Eds), *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (1ra ed., pp. 25-54). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad en la Educación*, (33), 63-99. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.139>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2019). *Informe retención de 1er año de pregrado, cohortes 2014-2018*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf
- Servicio de Información de Educación Superior. (2020a). *Informe 2020 Retención de 1er año de pregrado cohortes 2015-2019*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/12/Informe_retencion_pregrado_SIES_2020.pdf

- Servicio de Información de Educación Superior. (2020b). *Informe 2020 Acceso a educación superior*. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/10/Acceso-a-educacion-superior_SIES_2020.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. (1a ed.). Universidad de Antioquia.
- Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T.J. & Seebaluck, A.K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028>
- Tikly, L. (2013). En *Revisiting Global Trends in TVET* (cap. 1). Recuperado de https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_chapter1.pdf
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2a ed.). The University of Chicago Press. <https://ereader.perlego.com/1/book/1851055/4>
- Troiano, H., & Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T.W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14 (2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13538320802278461>
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Zancajo, A. & Valiente, O. (2019) TVET policy reforms in Chile 2006–2018: between human capital and the right to education. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(4), 579-599. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1548500>
- Zancajo, A., & Valiente, O. (2019b). Evolución de las políticas de ETP en Chile: Entre el capital humano y el derecho a la educación. En Sepúlveda L. & Valdebenito, M. J. (Eds), *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas*,

reformas y nuevos contextos de desarrollo (1ra ed., pp. 25-54). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Anexos

Anexo 1: Dimensiones y criterios de acreditación para institutos profesionales y centros de formación técnica

Dimensiones y criterios de acreditación para institutos profesionales y centros de formación técnica

Dimensión	Criterios
I. Docencia y resultados del proceso de formación	1. Propósitos y política para la oferta formativa
	2. Modelo educativo
	3. Perfiles de ingreso y egreso*
	4. Admisión y condiciones de acceso
	5. Progresión de los estudiantes*
	6. Empleabilidad*
	7. Vida estudiantil
	8. Cuerpo docente
II. Gestión estratégica y recursos institucionales	9. Sistema de gobierno y estructura organizacional
	10. Planificación
	11. Desarrollo de personas
	12. Gestión de recursos para el aprendizaje, materiales y tecnologías
	13. Gestión de recursos económicos*
III. Aseguramiento interno de la calidad	14. Política y mecanismos para el aseguramiento interno de la calidad
	15. Análisis institucional
	16. Aseguramiento de la calidad de los programas formativos
	17. Integridad institucional
IV. Vinculación con el medio	18. Política y recursos
	19. Entorno de interés, resultados y contribución

V. Investigación, creación y/o innovación	20. Política institucional
	21. Gestión para la innovación
	22. Resultados y contribución

*Corresponden a los criterios que tienen estándares críticos.

Fuente: Elaboración propia a partir de CNA, 2020.

Anexo 2: Pauta de entrevista

Tesista: Javiera González

Profesora guía: Judith Scharager

Magister en Psicología Educacional

Escuela de Psicología UC

Pauta de entrevista proyecto de tesis “Calidad desde la perspectiva de estudiantes de Centros de Formación Técnica”

Consigna: Este estudio es sobre la perspectiva que estudiantes de centros de formación técnica tienen sobre el significado de calidad en educación. Seguramente ha escuchado en discursos políticos o hasta en conversaciones cotidianas a gente hablando de “una educación de calidad”, sin embargo, esto a veces es confuso porque no hay una sola definición de calidad. Es decir, lo que uno piensa que es una educación de calidad puede ser distinto a lo que otros estudiantes o profesores/as piensan. A pesar de que es complejo definir lo que es la calidad, siempre hay un esfuerzo tanto de los mismos centros de formación técnica o a nivel de gobierno por mejorar la calidad y, es por eso que, me parece relevante saber qué es lo que piensan las y los estudiantes, porque la idea es que se consideren distintas voces al construir lo que se entenderá por una educación de calidad. Para comenzar, me gustaría saber un poco más de ti/usted.

Datos personales

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Esta casado/a y/o tiene hijos/as?
3. ¿Con quién vive?
4. ¿Trabaja? ¿En qué trabaja?
5. ¿Es primera generación en su familia que estudia en la educación superior?

Trayectoria

6. ¿Qué estaba haciendo antes de entrar a estudiar?

7. ¿Qué está estudiando y en qué año de estudio se encuentra? ¿Me podría contar un poco en qué consiste su carrera?
8. ¿Estudió algo antes? ¿Lo terminó? En el caso de que no lo haya terminado estudios anteriores preguntar ¿Por qué no?
9. ¿Su carrera es en modalidad vespertina o diurna? ¿Por qué eligió esa modalidad?

Motivación

10. ¿Por qué entró a estudiar XX? ¿cuál fue su motivación?
11. ¿Le hubiese gustado estudiar algo distinto? ¿por qué no estudió eso?
12. ¿Por qué decidió estudiar (carrera) en (institución)? ¿Qué es lo que le gustó de esta institución que hizo que la escogiera?
13. ¿Recuerda cuáles eran sus expectativas sobre estudiar en un centro de formación técnica? ¿Se cumplieron esas expectativas? ¿Cómo se imaginaba el centro de formación técnica antes de entrar?
14. ¿Cuáles son sus planes una vez que termine los estudios?

Calidad

15. Ahora quiero pedirle que piense en una mala experiencia que haya tenido durante sus estudios y me la cuente ¿Por qué la considera una mala experiencia? ¿Qué le hubiese gustado que fuese diferente?
16. Ahora quiero pedirle lo mismo, pero esta vez que piense en una buena experiencia y me la cuente. ¿Por qué la considera una buena experiencia?
17. ¿Cómo describiría un centro de formación técnica ideal?
18. Finalmente, para usted ¿Qué es una educación de calidad?

Anexo 3: Síntesis de los principales resultados de la presente investigación

