
POLÍTICA PÚBLICA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA PEDAGOGÍA: TENSIONES Y APRENDIZAJES INSTITUCIONALES EN UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL EN CHILE

MAURICIO BARRA-RANNI, GERARDO MUÑOZ-TRONCOSO,
GUSTAVO GUERRERO-MOLINA, HUGO SAAVEDRA-HERNÁNDEZ,
CLAUDIO RIVERA-MERCADO Y JOSÉ VERA-GARNICA

RESUMEN

El artículo examina las tensiones y aprendizajes en carreras pedagógicas de una universidad tradicional chilena tras la entrada en vigencia de una política pública de aseguramiento de la calidad dirigida a la formación docente. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo y se realizaron entrevistas a directivos, académicos, profesionales de aseguramiento de la calidad y estudiantes de carreras pedagógicas. El análisis consideró tres dimensiones: la autonomía universitaria frente a los mecanismos de aseguramiento de la calidad derivados de la acreditación de carreras; la vinculación con el medio y la formación pedagógica; así como la relación

entre acreditación y libertad académica para diseñar programas pedagógicos con sellos distintivos. Se identificó una desarticulación entre los mecanismos de planificación estratégica y gestión, tensionada por la política pública; la vinculación con el medio mostró un avance hacia la bidireccionalidad, mediante la consolidación de vínculos de reciprocidad y pertinencia; y, aunque la mayoría de las carreras incorporaron las orientaciones pedagógicas de la política educativa, la resistencia y el resguardo de la autonomía de los proyectos formativos plantean riesgos para la sustentabilidad de los programas de formación inicial docente.

Introducción

 En Chile, el crecimiento de la oferta de programas académicos experimentado durante las décadas de 1980 y 1990 generó una desregulación del Sistema de Educación

Superior, lo que impactó negativamente en la calidad de la formación ofrecida (Comisión Nacional de Pregrado [CNAP], 2007). Este escenario impulsó el desarrollo de políticas públicas, destacando la Ley 20.129 de 2006, que establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la creación de

la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (López *et al.*, 2022), configurándose como los primeros avances en aseguramiento de la calidad a nivel institucional. No obstante, estos avances resultaron insuficientes para garantizar estándares mínimos de calidad en programas formativos de pregrado (Organización

PALABRAS CLAVE / Aprendizaje Institucional / Aseguramiento de la Calidad / Autonomía Institucional / Formación Inicial del Profesorado / Vinculación con el Medio /

Recibido: 17/12/2024. Modificado: 08/08/2025. Aceptado: 13/08/2025.

Mauricio Barra-Ranni. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Los Lagos. Doctorando en Ciencias Sociales, FLACSO. Académico, Departamento de Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Los Lagos, Chile.

Gerardo Muñoz-Troncoso. Doctor en Educación, Universitat Autònoma Barcelona. Académico del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Chile.

Gustavo Guerrero-Molina. Magíster en Gobierno y Gestión de Políticas Públicas, Universidad de Los Lagos. Doctorando en Educación, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Amador Neghme 551, Arica, Chile. e-mail: gustavoignacio.guerrero2@alumnos.ulagos.cl.

Hugo Saavedra-Hernández. Magíster en Métodos para la Investigación Social, Universidad Diego Portales. Profesional Dirección Académica, Facultad de Artes de la Universidad de Chile, Chile.

Claudio Rivera-Mercado. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Académico del Departamento de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Los Lagos Chile.

José Vera-Garnica. Doctor en Empresas, Universitat de Barcelona. Académico, Departamento de Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Los Lagos Chile.

para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2013).

Estos antecedentes propiciaron que en 2016 se promulgara la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente e impulsa una reforma orientada a mejorar la calidad de los(as) profesores(as) (Figueroa, 2018), mediante transformaciones en la formación inicial docente (FID) relacionadas con la regulación de los planes de estudio, las condiciones institucionales y el aumento progresivo de los puntajes mínimos para el acceso a carreras pedagógicas (Vezub y Cordero, 2022). En general, las exigencias han tenido como efecto positivo la disminución de la desregulación de los programas pedagógicos. Sin embargo, la normativa ha tendido a homogeneizar la formación (Barra-Ranni *et al.*, 2023) y a transgredir proyectos académicos con pertinencia territorial (Barra *et al.*, 2022).

Autonomía y aseguramiento de la calidad

La promulgación de la nueva Ley Sobre Educación Superior (República de Chile, 2018) destaca el concepto de autonomía universitaria, en el que las instituciones diseñan sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad para cumplir con las políticas, normas y expectativas de la sociedad. Pérez y Rodríguez (2020) identifican una tipología de sistemas de aseguramiento de la calidad que subraya la necesidad de proponer sistemas prospectivos que fomenten la autonomía universitaria y articulen de manera coherente los mecanismos de control externo con las demandas sociales, integrando los lineamientos estratégicos, la autonomía académica, el compromiso con el desarrollo social, la mejora continua y la participación de la comunidad. Todo ello supone un desafío y una nueva etapa en el modelo de desarrollo de las universidades en Chile.

En el marco normativo chileno, la libertad académica implica la potestad de abrir, organizar y mantener programas conforme a la ley, así como buscar y enseñar la verdad acorde con la razón y los métodos científicos (República de Chile, 1980). En este contexto, se identifican dos amenazas principales a la autonomía universitaria: la pérdida de proyectos territorializados con pertinencia a los contextos regionales, por una parte, y la restricción de la libertad de cátedra, por otra. Dicha situación responde a una política con tendencia al centralismo y la homogeneización en torno a “estándares” (Barra-Ranni *et al.*, 2023), que inciden tanto en la medición externa del proceso formativo mediante

los procesos de acreditación e instrumentos —por ejemplo, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END)— como en la evaluación interna, reflejada en las evaluaciones de desempeño de los académicos.

A pesar de que se evidencia una tensión entre aseguramiento de la calidad y autonomía universitaria, el aseguramiento de la calidad puede propiciar la autoevaluación institucional y, con ello, un desarrollo endógeno que favorezca una cultura de calidad y, en consecuencia, un mejor desempeño ante procesos de acreditación (Rodríguez *et al.*, 2020). Así, un incremento de autonomía conllevaría una mayor responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) (Bernasconi, 2015).

Aprendizaje institucional

Para autores como Zhaochuan *et al.* (2012), instalar el paradigma del aprendizaje institucional en las universidades permitiría superar los defectos de la administración burocrática y desarticulada, avanzando hacia una estructura organizacional abierta y flexible a los requerimientos del entorno. Madiono (2017) presenta evidencia sobre la relación entre la instalación de una cultura organizacional de aprendizaje y el crecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior, lo que favorece un alto rendimiento e innovación institucional.

Echeverría y García (2022) analizan el aprendizaje institucional en 14 universidades chilenas con acreditación superior a cinco años —lo que implica una calidad de avanzada y de excelencia— y observan que los procesos de autoevaluación favorecen el aprendizaje institucional, lo que se refleja en el desarrollo de capacidades para el análisis reflexivo en torno al aseguramiento de la calidad, el compromiso de las autoridades para liderar el aprendizaje de la comunidad, el desarrollo de instrumentos de planificación y una cultura favorable al aprendizaje. No obstante, esa cultura institucional podría construirse con una baja implicación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones, lo que limitaría la posibilidad de alcanzar un “aprendizaje profundo” (Senge, 2012). En una muestra similar de 14 universidades chilenas, se identificaron aprendizajes institucionales tales como la instalación de sistemas de información y gestión para fortalecer la toma de decisiones sobre estrategias orientadas a mejorar la calidad, así como el desarrollo de una cultura de la calidad. Estos procesos surgieron inicialmente como consecuencia de la acreditación y, en la actualidad, se basan en la

voluntad institucional de avanzar hacia una cultura de la evaluación (Aguirre *et al.*, 2024).

Vinculación con el medio

En los últimos años, se ha instado a las universidades a desarrollar una formación pedagógica centrada en la vinculación con el medio (Compagnucci y Spigarelli, 2020). En Chile, esta directriz ha sido impulsada mediante el concepto de vinculación con el medio, área de evaluación del aseguramiento externo de la calidad (Casas y Torralbo, 2023). Dicho concepto se caracteriza por la bidireccionalidad, que implica que las instituciones de educación superior establezcan relaciones de beneficio mutuo (Fleet *et al.*, 2017) y de construcción conjunta del conocimiento con su entorno (Baer, 2009). Se define como un conjunto de actividades de generación, uso, aplicación y transferencia del conocimiento y de otras competencias en entornos distintos al académico, con énfasis en la investigación, la enseñanza y el compromiso social (Secundo *et al.*, 2017).

Sin embargo, durante su desarrollo se ha cuestionado que las universidades realicen la vinculación con el medio, ya que no serían eficientes para garantizar actividades de compromiso comunitario y los beneficios resultantes serían menores en comparación con los derivados de la docencia y la investigación (Etzkowitz *et al.*, 2000; Vargiu, 2014). En este contexto, se han identificado como problemas para el desarrollo de una formación académica que considere esta área: 1) tensiones con la autonomía y la excelencia, dado que su quehacer podría verse afectado por influencias externas; y 2) la ausencia de una metodología consensuada (Kapetaniou y Lee, 2017), pues las existentes se enfocan en aspectos económicos, ignorando lo social y cultural (Chessa y Vargiu, 2011).

A pesar de estas limitantes, se sostiene que un rol activo de las universidades en la sociedad civil permitiría aportar al desarrollo de la innovación, favoreciendo el crecimiento económico y la competitividad de un país, así como contribuyendo a la solución de problemas sociales (Kapetaniou y Lee, 2017). De esta manera, las instituciones universitarias podrían colaborar con las transformaciones requeridas (Chessa y Vargiu, 2011). Adicionalmente, el vínculo con otros actores mediante la cogeneración de conocimiento favorece que las instituciones incrementen la confianza con quienes colaboran (Aranguren y Larrea, 2011).

Marco Metodológico

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo (Mira *et al.*, 2004), particularmente mediante un estudio de caso (Álvarez y San Fabián, 2012), que permitió examinar las tensiones y aprendizajes institucionales asociados a la implementación de la Ley 20.903 en la formación pedagógica de la Universidad Austral de Chile (UACH) entre 2016 y 2021. La selección del caso respondió a las siguientes razones: la universidad posee una significativa oferta de programas de pedagogía, es la única institución de la Macrozona Sur en ingresar al Ranking de Leiden sobre desempeño en investigación, alcanzando un top 5 a nivel nacional (Centre for Science and Technology Studies, 2023), mantiene una larga tradición en formación de calidad y ha liderado en años de acreditación institucional en la zona. No obstante, en consonancia con la tendencia nacional, tras la entrada en vigencia de la ley se observó una disminución en el número de años de acreditación de sus programas, evidenciándose un fenómeno disonante entre los niveles de calidad de la universidad y de sus carreras. En consecuencia, fue necesario que la institución desarrollara nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad para responder a las exigencias de la normativa, aspecto de interés para analizar los aprendizajes institucionales generados frente a los desafíos de la política pública.

Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Díaz *et al.*, 2013) a 14 participantes, entre los que se incluyeron directores(as) de carrera, académicos(as), estudiantes, profesionales de aseguramiento de la calidad y el decano. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017). Los criterios de inclusión fueron: 1) representantes de centros de estudiantes de carreras, 2) directores(as) de carrera con participación en procesos de acreditación institucional o de pregrado, en curso o pasados, 3) académicos(as) integrantes del núcleo de alta dedicación de las carreras pedagógicas estudiadas, 4) el decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades que lideró los procesos de acreditación y 5) el profesional de aseguramiento de la calidad que acompañó dichos procesos.

El total de participantes pertenecía a los programas de formación inicial docente de la UACH en sus distintas sedes: Valdivia (Región de Los Ríos), Puerto Montt (Región de Los Lagos) y Coyhaique (Región de Aysén). Las

carreras analizadas fueron ocho: Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación; Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales; Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa; Pedagogía en Educación Parvularia; Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Trastornos de Audición y Lenguaje o Déficit Intelectual; Pedagogía en Matemáticas; y Pedagogía en Educación Básica con Menciones.

Para el análisis de los datos se empleó la técnica de análisis de contenido, ejecutada a través del software ATLAS.ti. Se definieron tres categorías de análisis: 1) autonomía universitaria frente a mecanismos de aseguramiento de la calidad derivados de la acreditación de carreras, 2) vinculación con el medio y formación pedagógica, y 3) acreditación y libertad académica para generar carreras pedagógicas con sellos distintivos.

El estudio profundizó en las dimensiones de aprendizajes institucionales, tensión entre autonomía y aseguramiento de la calidad, libertad de proyectos académicos y vinculación con el medio en el caso de la UACH, en el marco de un proyecto de investigación financiado por la CNA para la serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. En este contexto, se resguardó el cumplimiento de las normas éticas establecidas por el organismo financista y por las universidades patrocinantes.

Resultados y Discusión

Autonomía universitaria versus mecanismos de aseguramiento de la calidad derivados de la acreditación de carreras

Los estatutos de la UACH (2005) establecen la autonomía de sus unidades académicas. En concordancia con lo anterior, se describió que la articulación de los mecanismos de gestión institucional podría fortalecerse, señalando que esto se relaciona con la autonomía de las Facultades, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“Por un lado, están estos planes de mejora que establecen metas claras a dos o tres años, están los acuerdos de acreditación que establecen deberes para la institución, están los compromisos que suscriben los directores de instituto, decano, que presentan un programa de trabajo para ser electos en esos cargos, está el programa del rector, y están los planes estratégicos de los institutos, las facultades y la universidad, y no siempre

esos instrumentos están conversando entre sí”. (Entrevistado[a] 1).

En el caso chileno (Villalobos *et al.*, 2023), la planificación estratégica en universidades permite establecer disciplina financiera, fortalecer la vinculación con los sectores de interés y consolidar una cultura de calidad, lo que refuerza la importancia de disponer de procesos de planificación integrados para un adecuado diseño de los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad. En relación con las dificultades de las universidades chilenas para el desarrollo de procesos efectivos de planificación, Fernández (2023) señala la existencia de baja discriminación entre las dimensiones estratégicas, de gestión y de mejora, escasa experiencia en la definición de indicadores de eficiencia y limitada integración entre la planificación estratégica y los planes de mejoramiento. Este último aspecto fue incorporado como una exigencia en la Ley 21.091 (República de Chile, 2018) en el artículo 81 numeral 16: “deberá contemplar un Plan de Mejora verificable, que deberá vincularse con los procesos de planificación estratégica institucional”. Lo anterior evidencia que, aun cuando las universidades chilenas enfrentan un desafío relevante en el aprendizaje de capacidades para la planificación, la regulación ha establecido como obligación su desarrollo y articulación con los procesos institucionales de aseguramiento de la calidad.

Al analizar las características de la gestión de los programas pedagógicos, los directores de carrera indican que estos cuentan con mecanismos de mejora que difieren de la autorregulación promovida por los procesos de aseguramiento de la calidad: “En la UACH se puede señalar que existen mecanismos de autorregulación, pero que no coinciden con los exigidos por los procesos de acreditación” (Entrevistado[a] 3). Las dificultades para establecer una articulación armónica entre el área académica y la gestión de calidad constituyen una problemática identificada de manera transversal en los sistemas de aseguramiento de la calidad en Latinoamérica (Martínez *et al.*, 2017). Un factor relacionado con esta articulación radica en la existencia de instancias intermedias poco sistemáticas entre el nivel institucional de toma de decisiones académicas y los profesionales de primera línea del campo de la gestión y aseguramiento de la calidad, lo que hace necesario avanzar en el desarrollo de marcos normativos, instancias y mecanismos que integren la dimensión de gestión en las estructuras y procesos institucionales de manera permanente,

superando la interacción episódica limitada a los procesos de acreditación (Rifo y Torralbo, 2023).

En el análisis de la relación entre autonomía universitaria y mecanismos de aseguramiento de calidad, los entrevistados destacan la relevancia de la cultura institucional, señalando la existencia de una cultura académica que mantiene y reproduce procesos con características distintas a las evaluadas por los sistemas de acreditación:

En general todas las carreras tienen mecanismos, pero es una cultura distinta a la acreditación, entonces insisto no está sistematizada, no hay actas, por ejemplo, pero normalmente los académicos se reúnen, hacen cambios, y van actualizando siempre algunas cosas. Pero desde la perspectiva de la acreditación hay un problema de evidencias. (Entrevistado[a] 4).

Lo anterior coincide con lo planteado por Labraña *et al.* (2023), quienes sostienen que las respuestas de las IES a las exigencias de los mecanismos de control externo de calidad incorporan un componente identitario derivado de la cultura interna y de la complejidad institucional, siendo necesario reconocer la heterogeneidad de los contextos al momento de analizar los procesos de cambio organizacional. Asimismo, el análisis de la relación entre cultura académica y calidad muestra que la academia tiende a una cultura de tipo jerárquico-burocrática que fija estándares de excelencia definidos por cuerpos académicos de corte disciplinario tradicional, mientras que un elemento diferenciador de las instituciones de educación superior de clase mundial es la presencia de culturas competitivas orientadas a la obtención de resultados y al mercado, siendo requerida la libertad académica para garantizar que los resultados de calidad sean sustentables en el tiempo (Pedraja-Rejas *et al.*, 2018).

Vinculación con el medio y formación pedagógica

A partir del requerimiento de la Ley 20.903 (República de Chile, 2016), que implica considerar la colaboración de las carreras con los centros de prácticas de sus estudiantes, se identificó que la bidireccionalidad fue visualizada como insuficiente en la vinculación con el medio de las carreras de pedagogía, por ejemplo:

“No se veía la bidireccionalidad en la vinculación con el medio a través de las prácticas (...). Entonces eso quedó al debe en la última

acreditación, porque quizás entendimos la bidireccionalidad, no tan bidireccional. Eso diría que es un aspecto que quedamos al debe en cuanto a la ley, que dice que la escuela debe permear también lo que ocurre en la universidad. Yo diría que es como el aspecto más disminuido”. (Entrevistado[a] 3)

Así, no se logró plenamente la articulación de relaciones de beneficio mutuo, aspecto caracterizador de la bidireccionalidad dentro del concepto de vinculación con el medio (Fleet *et al.*, 2017). Esta falta de articulación podría explicarse por una ausencia de claridad en la definición del concepto (Cano y Flores, 2023).

Aun con la tensión generada en las carreras, se produjeron avances en la vinculación con el medio, especialmente en el fortalecimiento de la relación con los centros de prácticas y sus profesores(as), así como en el desarrollo de una investigación más pertinente a las necesidades de las comunidades educativas. En esta línea, fue expresado lo siguiente:

“Nos empezamos a abrir con proyectos más de vinculación, y la vinculación hacerla directamente con las escuelas, con nuestros centros de práctica y también traer charlistas que eran profesores, investigar con ellos... etc.” (Entrevistado[a] 3).

De tal manera, se evidencia un aprendizaje institucional en las carreras de pedagogía (Echeverría y García, 2022), al haber demostrado capacidad de respuesta frente a las exigencias de la ley reflejadas en los procesos de acreditación, es decir, en las demandas de su entorno, así como al haber implementado “elementos que responden más a las necesidades de los establecimientos” (Entrevistado[a] 2). La mejora se refleja tanto en la ejecución de “talleres, que se han articulado (...) desde los ejes de práctica y didáctica como invitados, o sea son ellos los que nos vienen ahora a enseñar desde su propia experiencia y trayectoria en el contexto escolar” (Entrevistado[a] 4), como en la asociación con los(as) profesores(as) para investigar. Asimismo, a la productividad científica existente se añade la pertinencia con las necesidades educacionales del territorio, lo cual se ejemplifica en “la publicación de textos escolares, repartidos gratuitamente en establecimientos educacionales” (Entrevistado[a] 1).

Por otro lado, se identificó que, si bien la vinculación con el medio es evaluada, resulta necesario que adquiera mayor relevancia y que su

medición se oriente a visualizar el vínculo de las carreras y sus proyectos académicos con las características particulares de las comunidades educativas, específicamente con la pertinencia del plan de estudios y de la investigación desarrollada. De lo contrario, se limitarían las acciones orientadas a generar un impacto en los problemas y necesidades educacionales del territorio, dado que se priorizaría lo exigido en la acreditación. En esta línea, fue planteado que:

“...faltan indicadores que puedan recoger más bien la particularidad territorial que tiene cada universidad, por ejemplo, la pertinencia territorial de los currículums”. (Entrevistado[a] 6).

La insuficiencia en la medición de la vinculación con el medio se enmarca en un problema a nivel internacional respecto de la tercera misión, el cual radica en la ausencia de una metodología consensuada (Kapetaniou y Lee, 2017) y en un escaso énfasis en los aspectos sociales y culturales (Chessa y Vargiu, 2011). Asimismo, se ha identificado que uno de los obstáculos consiste en que las IES se encuentran insertas en distintos contextos culturales (Kapetaniou y Lee, 2017), lo cual podría replicarse en Chile, dado que es un país extenso compuesto por diversos territorios con particularidades, demandas y necesidades disímiles. Además, las dificultades asociadas a la medición de la vinculación con el medio cobran mayor relevancia, en tanto se expresó que:

“Uno de los grandes desafíos (...) en la academia es la vinculación que tenemos con el sistema educativo real. (...). No podemos seguir haciendo academia desde la teoría, desde un contexto no cotidiano, (...) no contextualizado. (...) Tenemos que hacer un símil con lo que ocurre en la realidad educativa. (...)” (Entrevistado[a] 10).

En este sentido, la medición y las exigencias de las acreditaciones podrían favorecer que las carreras contribuyan en mayor medida a las necesidades políticas, económicas y sociales de su territorio (Perry y May, 2013). Por otro lado, según lo expuesto, los(as) académicos(as) destacan la importancia de la vinculación de ellos(as) y los(as) estudiantes con el territorio, las personas y las comunidades, dado que ello fortalece la vocación y el compromiso social de los(as) futuros profesores(as). De esta manera, resultaría posible avanzar hacia la necesidad expresada de “formar profesionales (...) que tengan opinión... que sean humanos, solidarios” (Entrevistado[a] 3).

En las carreras pedagógicas de la universidad en estudio, la formación se encontraba más orientada hacia los saberes disciplinares que pedagógicos, situación que fue reconocida: “la formación disciplinar tenía un peso (...) mucho mayor a la formación pedagógica” (Entrevistado[a] 1). En este contexto, con la entrada en vigencia de la ley se generó una contraposición de perspectivas entre la visión disciplinaria existente y la orientación profesional y pedagógica promovida por la normativa.

Así, se evidencia en esos currículos más orientados hacia la especialidad, que existió una tensión entre la disciplina y la pedagogía (Figueroa, 2018). Ante tal situación, algunos participantes destacan la autonomía universitaria y la libertad de cátedra como elementos tensionados, lo cual refleja una intención por parte de un sector de los programas de formación inicial docente de mantener, aunque con ciertas instancias pedagógicas, una formación con un cariz disciplinar. Por ejemplo, determinados entrevistados(as) plantearon: “llegar e imponerlo nos genera problemas con la autonomía de las carreras, las libertades de cátedra, porque no existe una escuela nacional de pedagogía, tenemos universidades que imparten proyectos de pedagogía” (Entrevistado[a] 6), mientras que también fue mencionado que la norma provocaría “una pérdida en la autonomía formativa de las universidades y, por lo tanto, la posibilidad de generar ciertos sellos formativos” (Entrevistado[a] 1). Ante ello, un director de carrera señala que “las leyes de formación inicial docente (...) han ido dando cuenta de una búsqueda de la homogeneización de la formación de profesores y profesoras” (Entrevistado[a] 6), lo cual también ha sido identificado en otros casos (Barra-Ranni *et al.*, 2023).

El interés por una formación más disciplinar, que contribuiría a la desarticulación pedagógico-disciplinar, se suma a una incomprensión de la intencionalidad de la política pública, ya que se plantea que la Ley 20.903, con su carácter pedagógico, y las políticas de fomento a la productividad científica generarían esfuerzos contraproducentes entre sí. Sin embargo, ambas serían temáticas compatibles (Rebolledo, 2020):

“Entonces, por un lado, tienes una ley que lo que trata es tener una formación profundamente ligada con el medio, profundamente profesional y, por otro lado, tienes toda una política del

sistema universitario que va en la línea opuesta. (...)” (Entrevistado[a] 2).

De este modo, la problematización referente a la autonomía, la homogeneización de los proyectos e incomprensión de la Ley 20.903 pone en evidencia la tensión existente entre las universidades y la regulación estatal (Osipian, 2017) a través de la ejecución de políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior (Chávez, 2022). Además, la confrontación de visiones generó repercusiones negativas en los años de acreditación. Al momento de la entrevista fue indicado que la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales tuvo una reducción de “5 años de acreditación (...) a 4” (Entrevistado[a] 6) y en el proceso posterior la incidencia fue de mayor calado, disminuyendo hasta 2 años de acreditación (CNA, 2023). Por ende, la conservación de una formación con mayor desarrollo disciplinar impactaría negativamente en el resultado de acreditación de la carrera, lo cual tendría dos consecuencias: dado que la acreditación se vincula al cierre de la carrera (República de Chile, 2016) y posibilita acceso a financiamiento público (Ruffinelli, 2016), se pondría en riesgo por un lado la continuidad del proyecto académico y, por otro, su sustentabilidad económica.

A pesar de lo anteriormente señalado, una parte significativa de los proyectos educativos de las carreras de pedagogía incorporó los requerimientos de la ley, particularmente la incorporación de prácticas tempranas y progresivas, las cuales, debido a su inexistencia inicial, fueron identificadas como una debilidad en los procesos de acreditación a los que se sometieron; situación también señalada como debilidad recurrente en las instituciones de educación superior que dictaban pedagogías en Chile (CNA, 2018). En este sentido, fue explicitado que “hasta el año 2018, no teníamos prácticas tempranas ni progresivas, entonces también fue un aspecto señalado en las observaciones en relación con el plan de estudios” (Entrevistado[a] 4). La menor existencia de prácticas pedagógicas habría tenido repercusiones negativas en la formación inicial docente impartida, específicamente en un menor desarrollo del saber pedagógico en comparación con el disciplinar. Un entrevistado manifestó que “lo que tu recibías en acreditación (...) es que la universidad forma muy buenos profes disciplinares (...), pero en la parte pedagógica tenían pequeños problemas, entonces eso fue impacto directo de la ley” (Entrevistado[a] 2). Por lo tanto, la incorporación de experiencias prácticas a partir de los requerimientos de la ley permitiría

aproximarse a la realidad del aula y adquirir competencias para que los futuros profesores puedan desempeñarse adecuadamente (Hinojosa *et al.*, 2022).

De igual manera, a partir de la implementación de la Evaluación Nacional Diagnóstica “en la universidad se está discutiendo la creación de una unidad coordinadora de las carreras de pedagogía” (Entrevistado[a] 2), con la finalidad de retroalimentar el proceso formativo. Por consiguiente, las carreras se adaptaron a las demandas de la normativa en diversas instancias, constituyendo un aprendizaje institucional (Echeverría y García, 2022).

Durante los últimos años el sistema de educación chileno implementó políticas públicas orientadas a fortalecer la calidad de sus IES. Si bien esta política pública contribuyó a la mejora de la calidad de las carreras de pedagogía (CNA, 2018), el análisis de su implementación en algunas universidades del sur austral de Chile evidenció impactos en distintas áreas, tales como la autonomía de los programas, la vinculación con los territorios y la sustentabilidad de las carreras, debido a la baja de matrículas por el aumento del puntaje mínimo de postulación (Barra *et al.*, 2022; Barra-Ranni *et al.*, 2023). Esto provocó que entre los años 2016 y 2019 la oferta de programas de pedagogía a nivel nacional disminuyera en un 49% (Arias y Villarroel, 2019). En este contexto, en el caso de estudio se identificaron las tensiones y aprendizajes de las carreras pedagógicas de la Universidad Austral de Chile tras la entrada en vigencia de la Ley 20.903.

Al analizar la tensión de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las carreras pedagógicas estudiadas en su proceso de adaptación a las exigencias de la Ley 20.903, se obtuvo como hallazgo relevante la identificación de un contexto institucional de baja articulación de los mecanismos de planificación y gestión, aspecto amparado por su Estatuto Institucional, que garantiza la autonomía de las unidades académicas en materia administrativa, financiera y académica. Relacionado con lo anterior, los programas pedagógicos gestionaron sus proyectos académicos según un modelo académico clásico de características jerárquico-burocráticas (Pedraja-Rejas *et al.*, 2018), lo que generó una resistencia a la implementación de las exigencias de la Ley y que finalmente incidió en la baja de los resultados de acreditación. Lo expuesto pone de relieve la importancia del diseño y madurez de los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad, los que, de acuerdo con la evidencia, deben ser

capaces de dar respuesta a requerimientos internos y externos (Pérez y Rodríguez, 2020) y facilitar el desarrollo de una cultura de aprendizaje flexible y orientada a los resultados (Madiono, 2017).

Al analizar la tensión suscitada en el ámbito de la vinculación con el medio de las carreras pedagógicas, se identificó que, coherente con su tradición formativa y cultura académica, estas se relacionaron con el entorno a través de la producción académica científica y la extensión, que, aunque unidireccional, está contemplada en la normativa y tradición de la Universidad. Este modelo se tensionó con las exigencias de la ley en vinculación con el medio, lo que dio inicio en las carreras de pedagogía a un proceso de transformaciones para el establecimiento de mecanismos de participación con los territorios. En este punto se observa un aprendizaje institucional en el desarrollo de vínculos colaborativos con los grupos de interés locales, la implementación de prácticas tempranas y progresivas y la diversificación de la producción académica, con especial foco en la generación de investigación aplicada a la educación escolar. Esto evidencia que estas nuevas líneas de trabajo instalaron mecanismos para la construcción conjunta de conocimientos (Baer, 2009) y el impacto en la comunidad (Monrouxe *et al.*, 2020).

Otra tensión que atraviesa la discusión radica en el efecto de la regulación de la Ley 20.903 en la autonomía de los programas pedagógicos, específicamente en su libertad para diseñar e impartir planes de estudio. Se evidencia que, de acuerdo con su tradición histórica, las carreras de pedagogía de la Universidad Austral de Chile impartieron una formación con una marcada orientación disciplinar, siendo una exigencia de la Ley la reorganización curricular y de los perfiles de egreso con un foco en la formación pedagógica. Un significativo sector de las carreras en estudio asimiló progresivamente las exigencias y reorientó la formación impartida, lo que constituye un aprendizaje institucional. Sin embargo, la investigación da cuenta en su momento de una resistencia de otra parte de la comunidad académica ante las normas de la política educativa, quienes indicaban una pérdida de la autonomía del proyecto educativo y una homogeneización al limitar la posibilidad de otorgar sellos formativos; percepción que dista de la perspectiva positiva existente en la ULagos sobre una mayor regulación (Barra-Ranni *et al.*, 2023). Como se mencionó anteriormente, se evidencia que la postura de oposición tuvo como consecuencia menores resultados en la acreditación, lo que coloca en

riesgo la sustentabilidad y continuidad de la carrera, dado las normativas asociadas.

Los resultados presentados relevan la importancia de procesos de autoevaluación propicios para potenciar la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades institucionales (Echeverría y García, 2022) en las comunidades que componen carreras pedagógicas impartidas en universidades tradicionales en el sur de Chile. Junto a lo anterior, se identifica que con la entrada en vigencia de los nuevos criterios de acreditación institucional, a partir del año 2023, el aseguramiento interno de la calidad será un componente estratégico para el desarrollo de las universidades, lo que debería generar procesos de aprendizaje institucional y responder de manera más pertinente a la formación de profesionales para la sociedad. Lo anterior hace necesario seguir investigando cómo se producirán esos procesos de ajuste al interior de las universidades, que deberán continuar avanzando en la autorregulación y en la consolidación de una cultura de mejoramiento continuo.

Conclusiones

Durante los últimos años el sistema de educación chileno implementó políticas públicas orientadas a fortalecer la calidad de sus IES. Si bien esta política pública contribuyó a la mejora de la calidad de las carreras de pedagogía (CNA, 2018), el análisis de su implementación en algunas universidades del sur austral de Chile evidenció impactos en distintas áreas, tales como la autonomía de los programas, la vinculación con los territorios y la sustentabilidad de las carreras, debido a la baja de matrículas por el aumento del puntaje mínimo de postulación (Barra *et al.*, 2022; Barra-Ranni *et al.*, 2023). Esto provocó que entre los años 2016 y 2019 la oferta de programas de pedagogía a nivel nacional disminuyera en un 49% (Arias y Villarroel, 2019). En este contexto, en el caso de estudio se identificaron las tensiones y aprendizajes de las carreras pedagógicas de la Universidad Austral de Chile tras la entrada en vigencia de la Ley 20.903.

Al analizar la tensión de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las carreras pedagógicas estudiadas en su proceso de adaptación a las exigencias de la Ley 20.903, se obtuvo como hallazgo relevante la identificación de un contexto institucional de baja articulación de los mecanismos de planificación y gestión, aspecto amparado por su Estatuto Institucional, que garantiza la autonomía de las unidades académicas en materia administrativa, financiera y

académica. Relacionado con lo anterior, los programas pedagógicos gestionaron sus proyectos académicos según un modelo académico clásico de características jerárquico-burocráticas (Pedraja-Rejas *et al.*, 2018), lo que generó una resistencia a la implementación de las exigencias de la Ley y que finalmente incidió en la baja de los resultados de acreditación. Lo expuesto pone de relieve la importancia del diseño y madurez de los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad, los que, de acuerdo con la evidencia, deben ser capaces de dar respuesta a requerimientos internos y externos (Pérez y Rodríguez, 2020) y facilitar el desarrollo de una cultura de aprendizaje flexible y orientada a los resultados (Madiono, 2017).

Al analizar la tensión suscitada en el ámbito de la vinculación con el medio de las carreras pedagógicas, se identificó que, coherente con su tradición formativa y cultura académica, estas se relacionaron con el entorno a través de la producción académica científica y la extensión, que, aunque unidireccional, está contemplada en la normativa y tradición de la Universidad. Este modelo se tensionó con las exigencias de la ley en vinculación con el medio, lo que dio inicio en las carreras de pedagogía a un proceso de transformaciones para el establecimiento de mecanismos de participación con los territorios. En este punto se observa un aprendizaje institucional en el desarrollo de vínculos colaborativos con los grupos de interés locales, la implementación de prácticas tempranas y progresivas y la diversificación de la producción académica, con especial foco en la generación de investigación aplicada a la educación escolar. Esto evidencia que estas nuevas líneas de trabajo instalaron mecanismos para la construcción conjunta de conocimientos (Baer, 2009) y el impacto en la comunidad (Monrouxe *et al.*, 2020).

Otra tensión que atraviesa la discusión radica en el efecto de la regulación de la Ley 20.903 en la autonomía de los programas pedagógicos, específicamente en su libertad para diseñar e impartir planes de estudio. Se evidencia que, de acuerdo con su tradición histórica, las carreras de pedagogía de la Universidad Austral de Chile impartieron una formación con una marcada orientación disciplinar, siendo una exigencia de la Ley la reorganización curricular y de los perfiles de egreso con un foco en la formación pedagógica. Un significativo sector de las carreras en estudio asimiló progresivamente las exigencias y reorientó la formación impartida, lo que constituye un aprendizaje institucional. Sin embargo, la investigación da cuenta en su momento

de una resistencia de otra parte de la comunidad académica ante las normas de la política educativa, quienes indicaban una pérdida de la autonomía del proyecto educativo y una homogeneización al limitar la posibilidad de otorgar sellos formativos; percepción que dista de la perspectiva positiva existente en la Ulagos sobre una mayor regulación (Barra-Ranni *et al.*, 2023). Como se mencionó anteriormente, se evidencia que la postura de oposición tuvo como consecuencia menores resultados en la acreditación, lo que coloca en riesgo la sustentabilidad y continuidad de la carrera, dado las normativas asociadas.

Los resultados presentados relevan la importancia de procesos de autoevaluación propicios para potenciar la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades institucionales (Echeverría y García, 2022) en las comunidades que componen carreras pedagógicas impartidas en universidades tradicionales en el sur de Chile. Junto a lo anterior, se identifica que con la entrada en vigencia de los nuevos criterios de acreditación institucional, a partir del año 2023, el aseguramiento interno de la calidad será un componente estratégico para el desarrollo de las universidades, lo que debería generar procesos de aprendizaje institucional y responder de manera más pertinente a la formación de profesionales para la sociedad. Lo anterior hace necesario seguir investigando cómo se producirán esos procesos de ajuste al interior de las universidades, que deberán continuar avanzando en la autorregulación y en la consolidación de una cultura de mejoramiento continuo.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación recibió financiamiento de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Investigación 2020 para la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior.

REFERENCIAS

- Aguirre G, Barra M, Dooner C, Gajardo C, Miranda C, Olguín R, Paquis E, Pavié A, Smith L, Tornel M, Vergara H, Nuñez F (2024) Fortalecimiento de la gestión de la calidad en las universidades chilenas: experiencias, aprendizajes y desafíos futuros. En Letelier M, (Ed.), *Propuestas para el fortalecimiento de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas*. CINDA, Chile. pp. 221–302
- Álvarez C, San Fabián J (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* 28: 1–12.
- Arias P, Villaroel T (2019) *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente*. Acción Educar. Santiago, Chile. 24 pp.
- Aranguren M, Larrea M (2011) Regional Innovation Policy Processes. Linking Learning to Action. *Journal of the Knowledge Economy* 2: 569–585.
- Baer H (2009) Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En Fleet N (Ed.), *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias*. Ediciones CNA, Chile. pp. 453–493.
- Barra M, Tan R, Muñoz G, Quintana M, Soto I (2022) *Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile*. Comisión Nacional de Acreditación, Chile. 210 pp.
- Barra-Ranni M, Guerrero-Molina G, Saavedra H, Soto I (2023) Una Aproximación Cualitativa al Impacto de la ley 20.903 en la Calidad de Programas de Formación Inicial Docente de la Universidad de los Lagos. *Education Policy Analysis Archives* 31: 1–26.
- Bernasconi A (2015) Autonomía Universitaria en el Siglo XXI: Nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. *Páginas de Educación* 7: 197–215.
- Cano A, Flores M (2023) Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina. Chile, México, Uruguay y Redes Regionales. *Intercambios* 10: 46–61.
- Casas A, Torralbo F (2023) Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la Tercera Misión chilena. En Muñoz C, Herrera R (Eds.) *Vinculación con el Medio Universitario: Estado del Arte y Reflexiones en Contexto*. Editorial Universidad de Concepción, UDEC, Chile. pp. 59–109.
- Centre for Science and Technology Studies (2023) *CWTS Leiden Ranking 2023*.
- Chávez C (2022) El principio de autonomía universitaria y la apuesta por la calidad educativa. Retos para el caso peruano en el proceso de reforma universitaria. En Álvarez M, Bernal M, Distéfano M, Falcón P (Eds.) *Miradas sobre la autonomía universitaria*. EUDEBA, Buenos Aires, Argentina. pp. 85–91.
- Chessa S, Vargiu A (2011) Valutazione Universitaria e Mutamenti Istituzionali in Europa. *Studi di Sociologia* 1: 3–34.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2018) *Carreras de Pedagogía: Análisis de Fortalezas y Debilidades en el Escenario Actual*. CNA-Chile. 75 pp.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (28 de abril de 2023). *Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado N° 886: Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile*.
- Compagnucci L, Spigarelli F (2020) The Third Mission of the university. A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change* 161: 1–30.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2007) CNA 1999-2007. *El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior*. Identidad y Comunicación VERDE Ltda, Santiago, Chile. 122 pp.
- Díaz L, Torruco U, Martínez M, Varela M (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2: 162–167.
- Echeverría E, García E (2022) Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* 16: 106–119.
- Etzkowitz H, Webster A, Gebhardt C, Cantisano B (2000) The future of the university and the university of the future. Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29: 313–330.
- Fernández E (2023) Estrategia, gestión y mejora en las universidades chilenas. Conceptos e ideas generales. En J Labraña, JJ Brunner, E Rodríguez-Ponce, F Puyol (Eds.) *Redefiniendo la educación superior: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile. pp. 39–59.
- Figueroa A (2018) Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativo* (2): 103–119.
- Fleet N, Victorero P, Lagos F, Montiel B, Cutipa J (2017) *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Comisión Nacional de Acreditación. Chile. 176 pp.
- Hinojosa C, Araya A, Vargas H, Hurtado M (2022) Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos* 43: 533–543.
- Kapetanidou C, Lee S (2017) A framework for assessing the performance of universities. The case of Cyprus. *Technological Forecasting and Social Change* 123: 169–180.
- Labraña J, Brunner JJ, Puyol F, Rodríguez E (2023) ¿Y necesitamos realmente teoría? La teoría del capitalismo académico y los estudios organizacionales sobre educación superior. En Labraña J, Brunner JJ, Rodríguez-Ponce E, Puyol F (Eds.) *Redefiniendo la educación superior: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile. pp. 19–37.
- López D, Espinoza O, Rojas M, Crovetto M (2022) External evaluation of university quality in Chile: an overview. *Quality Assurance in Education* 30: 272–288.
- Madiono E (2017) The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asian Pacific Management Review* 22: 128–135.
- Martínez J, Tobón S, Romero A (2017) Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista Innovación Educativa* 17: 79–96.
- Mira J, Pérez V, Lorenzo S, Aranaz J, Vitaller J (2004) La investigación cualitativa: Una

- alternativa también válida. *Atención Primaria* 34: 161–166.
- Monrouxe L, Liu G, Yau S, Babović M (2020) A scoping review examining funding trends in health care professions education research from Taiwan (2006–2017). *Nursing Outlook* 68: 417–429.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2013) *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. OCDE. 104 pp.
- Osipian AL (2017) University autonomy in Ukraine. Higher education corruption and the state. *Communist and Post-Communist Studies* 50: 233–243.
- Otzen T, Manterola C (2017) Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal Morphology* 35: 227–232.
- Pedraja-Rejas L, Araneda C, Bernasconi A, Vivancos P (2018) Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia* 23: 184–199.
- Pérez A, Rodríguez A (2020) Tipología de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Identidad Bolivariana* 4: 94–102.
- Perry B, May T (2013) Translation, Insulation and Mediation: The Shifting Sands of University Life. En P Benneworth (Ed.) *University Engagement with Socially Excluded Communities*. Springer, Netherlands. pp. 199–219.
- Rebolledo R (2020) La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía. Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 19: 111–128.
- República de Chile (30 de diciembre de 1980). *Decreto con Fuerza de Ley N°1: Fija Normas sobre Universidades*.
- República de Chile (04 de marzo de 2016). *Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*.
- República de Chile (11 de mayo de 2018). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*.
- Rifo M, Torralbo F (2023) Nuevos profesionales en educación superior: gerencialismo o burocratización en el gobierno de las instituciones. En J Labraña, JJ Brunner, E Rodríguez-Ponce, F Puyol (Eds.) *Redefiniendo la educación superior: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile. pp. 205–222.
- Rodríguez A, Portelles D, Morales J, Pineda R (2020) Ley Orgánica de Educación Superior en Ecuador y su impacto en el aseguramiento de la calidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 8: 1–14.
- Ruffinelli A (2016) Ley de desarrollo profesional docente en Chile. De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos* 42: 261–279.
- Secundo G, Elena S, Martinaitis Ž, Leitner K (2017) An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change* 123: 229–239.
- Senge P (2012) *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica, SA. 480 pp.
- Universidad Austral de Chile (2005). *Estatutos de la Universidad Austral de Chile*.
- Vargiu A (2014) Indicators for the Evaluation of Public Engagement of Higher Education Institutions. *Journal of the Knowledge Economy* 5: 562–584.
- Vezub L, Cordero G (2022) Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad* 34: 259–290.
- Villalobos P, Labraña J, Rojas A, Puyol F (2023) Transiciones sociotécnicas e innovaciones de nicho en el gobierno de las universidades estatales chilenas: un estudio de caso transformativo. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 15: 1–24.
- Zhaochuan Q, Qianghua, L, Huihui M (2012) A Humble Opinion on the Architectural Construction of University Learning Organizations. *Procedia Environmental Sciences* 12: 1354–1360.

QUALITY ASSURANCE POLICY IN INITIAL TEACHER TRAINING: TENSIONS AND INSTITUTIONAL LEARNING IN A TRADITIONAL UNIVERSITY IN CHILE

Mauricio Barra-Ranni, Gerardo Muñoz-Troncoso, Gustavo Guerrero-Molina, Hugo Saavedra-Hernández, Claudio Rivera-Mercado and José Vera-Garnica

SUMMARY

The article examines the tensions and lessons learned in teacher education programs at a traditional Chilean university following the implementation of a public policy on quality assurance in teacher training. A qualitative approach was employed, and interviews were conducted with administrators, faculty members, quality assurance professionals, and students from teacher education programs. The analysis focused on three dimensions: university autonomy versus quality assurance mechanisms derived from program accreditation; outreach and pedagogical training; and the relation-

ship between accreditation and academic freedom in designing teacher education programs with distinctive features. A disarticulation was identified between strategic planning and management mechanisms, strained by public policy; outreach efforts showed progress toward bidirectionality through the consolidation of reciprocal and relevant ties; and although most programs incorporated the pedagogical guidelines of the educational policy, resistance and the defense of autonomy in formative projects pose risks to the sustainability of initial teacher training programs.

POLÍTICA PÚBLICA DE GARANTIA DE QUALIDADE EM PEDAGOGIA: TENSÕES E APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL EM UMA UNIVERSIDADE TRADICIONAL DO CHILE

Mauricio Barra-Ranni, Gerardo Muñoz-Troncoso, Gustavo Guerrero-Molina, Hugo Saavedra-Hernández, Claudio Rivera-Mercado e José Vera-Garnica

RESUMO

O artigo examina as tensões e aprendizagens em cursos de formação de professores de uma universidade tradicional chilena após a implementação de uma política pública de garantia da qualidade voltada à formação docente. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e foram realizadas entrevistas com dirigentes, docentes, profissionais de garantia da qualidade e estudantes de cursos de pedagogia. A análise considerou três dimensões: a autonomia universitária frente aos mecanismos de garantia da qualidade derivados da acreditação dos cursos; a vinculação com a sociedade e a formação pedagógica; bem como a relação entre acreditação e li-

berdade acadêmica para conceber programas de formação de professores com características próprias. Identificou-se uma desarticulação entre os mecanismos de planejamento estratégico e gestão, tensionada pela política pública; a vinculação com a sociedade mostrou avanços rumo à bidirecionalidade, por meio da consolidação de vínculos de reciprocidade e pertinência; e, embora a maioria dos cursos tenha incorporado as orientações pedagógicas da política educacional, a resistência e a defesa da autonomia dos projetos formativos colocam em risco a sustentabilidade dos programas de formação inicial de professores.