



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/>

Año: IX

Número: 1

Artículo no.:19

Período: Septiembre, 2021.

TÍTULO: Modelo de evaluación de la calidad de los procesos de formación de carreras. Una propuesta para determinar un proceso integrado en la educación universitaria.

AUTORES:

1. Dra. Claudia Valderrama Hidalgo.
2. Dr. Francisco Ganga Contreras.
3. Dr. Francisco Villegas Villegas.

RESUMEN: La evaluación de la calidad en la educación superior se constituye, en la actualidad, como un elemento central para un proceso integral y formativo. En ese contexto, el objetivo central del artículo es promover un modelo de evaluación de la calidad en razón del enfoque del itinerario formativo de las carreras orientando las decisiones en las instituciones de educación terciaria. El método utilizado es de carácter descriptivo-explicativo buscando especificar propiedades acerca de los componentes de una evaluación de la formación. Una de las conclusiones más significativas es la propuesta de un modelo de contribución asentado en la guía de aprendizaje como mecanismo de aseguramiento de la calidad en el proceso de formación para el logro del perfil de egreso.

PALABRAS CLAVES: educación superior, gobernanza universitaria, guía de aprendizaje, perfil de egreso, itinerario formativo.

TITLE: Model for evaluating the quality of career training processes. A proposal to determine an integrated process in university education.

AUTHORS:

1. Dra. Claudia Valderrama Hidalgo.
2. Dr. Francisco Ganga Contreras.
3. Dr. Francisco Villegas Villegas.

ABSTRACT: The evaluation of quality in higher education is currently constituted as a central element for a comprehensive and training process. In this context, the main objective of the article is to promote a quality assessment model based on the focus of the training itinerary of careers, guiding decisions in tertiary education institutions. The method used is descriptive-explanatory, seeking to specify properties about the components of a training evaluation. One of the most significant conclusions is the proposal of a contribution model based on the learning guide as a quality assurance mechanism in the training process to achieve the graduation profile.

KEY WORDS: Higher Education, university governance, learning guide, graduation profile, training itinerary.

INTRODUCCIÓN.

En Chile, la educación superior ha visto tensionado su quehacer por una sucesión de variables que la han obligado a generar estrategias y acciones que le permitan adaptarse a esos nuevos desafíos tanto a nivel de formación académica, de investigación, de su gestión y/o gobernanza y condición de su sistema de educación (Gil, Morales y Basabtes, 2014; Brunner y Ganga, 2016; Ganga-Contreras, Quiroz y Fossati, 2017; Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018; Ganga-Contreras y Núñez, 2018; Gonzálvez-Vallés, et al, 2020; Acosta-Silva, Ganga-Contreras y Rama-Vitale, 2021). Entre ellas, la ampliación de la cobertura que ha significado una tendencia al incremento de la

matrícula en la educación superior chilena de 637.433 estudiantes el año 2005 a 1.221.017 el año 2020 (Servicio de Información de Educación Superior-SIES, 2020). Así también por la diversificación del sistema terciario que involucra distintos tipos de instituciones, con representación en diferentes zonas geográficas, lo que ha permitido ampliar una oferta de programas de diversos niveles y complejidad y ha generado diversos mecanismos de acceso a la educación superior (Campos-Winter, 2017).

Se puede definir la institución universitaria pública o privada de formación superior, como aquella conformada por diferentes elementos que se interrelacionan entre sí en torno a un sistema abierto, dinámico y con capacidad de adaptación a los cambios que se suceden en la sociedad (Barrientos-Báez, et al., 2020); función para la cual se dota de herramientas necesarias de control de calidad, en sus actividades de docencia, extensión e investigación, (Hernández-Fernández, 2015; Bustos-González, 2019; Pérez-Serrano, et al, 2020; Baladrón Pazos, et al, 2019; Ganga-Contreras, et al 2020), tales como: indicadores, estadísticas, herramientas digitales, complejos sistemas de control, etc. (Acosta-Véliz y Jiménez-Cercado, 2018; Cerdán-Martínez, et al, 2020; Castañón-Octavio, et al, 2020).

En este ámbito, resulta imperativo evaluar la calidad de las carreras y programas de pre y post grado, al tenor tanto de las definiciones de política pública en cuanto al cumplimiento de criterios de pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia que se exigen al sistema, como de compromisos institucionales declarados que aspiran al aseguramiento de la calidad en el desarrollo de los procesos concurrentes a la formación profesional y de grado. Particularmente importante resulta aplicar, en el marco de este último concepto, el de aseguramiento de la calidad y su mejora continua (Agüero Pérez, et al, 2019; Del Valle, 2020 y Franganillo, et al, 2021), la necesidad de comprometer a la institución universitaria y, en particular a las carreras y/o programas, con el cumplimiento cabal del perfil de egreso definido en sus respectivos planes de estudios; todo lo anterior, en el marco de la libertad, la

justicia e igualdad de oportunidades, principios que deben ser cimientos principales en los que se sustente la Universidad (Barrientos-Báez, et al. 2021).

De acuerdo a Fonseca (2019), se hace necesario mencionar las características del concepto de mejora continua perteneciente a Deming (1989), en tanto proceso eficiente y herramienta importante en las ciencias de la administración lo que, a su vez, se encuentra asociado a una filosofía aplicada tanto a productos como a servicios. Ésta herramienta está afincada en catorce puntos, de los cuales es posible desprender algunos principios, adecuando la terminología al contexto educativo con el objetivo de asegurar el mejoramiento de una serie de actividades: i) mejora constante de todo lo que la institución y cada carrera o programa aspira a lograr, sobre la base de objetivos claramente definidos y expresados en su plan de estudios; ii) proceso orientado a la satisfacción de expectativas y necesidades de sus destinatarios, usuarios/alumnos; iii) garantía de la calidad de los procesos internos de la carrera o programa como medida para alcanzar la calidad del servicio; iv) trabajo en equipo; v) formación de las personas implicadas; y vi) prevención en lugar de la supervisión y detección de errores (Walton y Deming, 2004).

Estos elementos entroncan con lo que menciona Schmelkes (2010) quien establece un modelo que asume principios que tienen que estar presente en todo proceso de evaluación de la calidad educativa y que para este análisis reconoce que la evaluación tiene que ser formativa, ser justa, sólida y válida, que respete la diversidad en cualquier campo de la actividad universitaria y que exista equidad en la organización. Conforme a lo anterior, la presente propuesta, de carácter descriptivo-explicativo, se sustenta en la definición de un sistema integrado de evaluación de los resultados de aprendizaje de una carrera o programa de formación, que se compone de dos subsistemas. El primero, referido a la evaluación de los logros de aprendizaje al cual se le adosan dos elementos, la docencia y la gestión de la docencia, y el segundo; que dice relación con la evaluación de competencias en momentos específicos del itinerario curricular, como evaluación de medio término y final y práctica profesional.

Para el primer caso, el instrumento que se define como mecanismo de aseguramiento de la calidad es la guía de aprendizaje o syllabus, para el cual se define una rúbrica que considera los elementos que dicha herramienta de planificación debiera contener para desarrollar en aula los aprendizajes que tributen al logro del perfil de egreso de la carrera o programa. De esta manera, los equipos de gestión académica de cada carrera o programa, como los órganos administrativos de apoyo al quehacer académico, pueden orientar y retroalimentar los procesos de formación que se desarrollan en aula.

DESARROLLO.

Evaluación de la calidad en la formación.

Los procesos de aseguramiento de la calidad, de acuerdo a Zapata y Clasing (2016), tienen una doble función: controlan la calidad con una serie de criterios y promueven la calidad buscando el fomento de estándares y buenas prácticas. De otra manera, el concepto de calidad, de acuerdo a Montenegro-Ordoñez (2020), se amplifica al indicar que se relaciona con los procesos de mejora, y también, se vincula como transformación individual tanto a nivel de profesorado como de los estudiantes. Los énfasis en este aspecto es que surgen como una respuesta a la diversificación y masificación del sistema de educación superior, con fines de dar cuenta de las condiciones de las instituciones, sus carreras y programas, así como el establecimiento de confianzas entre los usuarios y la educación terciaria y entre los propios actores y componentes del sistema, tanto a nivel nacional como internacional.

Para la construcción de este modelo, la calidad se presenta como un elemento fundamental de la propuesta lo que es parte constitutiva de la gestión de cada institución, lo que se traduce en políticas, estrategias y mecanismos de autorregulación. Por extensión, existen dos aspectos importantes en ello. De acuerdo a Bonilla y Solís (2020) las instituciones de educación se enfrentan a grandes retos en torno a satisfacer asuntos que tienen relación con la gestión y el liderazgo. Por otra parte, también es relevante identificar su responsabilidad para verificar permanentemente el logro de sus objetivos y

metas como parte de indicadores que están asociados a criterios e indicadores. Ello implica necesariamente la existencia de un sistema interno que favorezca el cumplimiento de los propósitos institucionales que conlleven el aseguramiento de su calidad y de manera complementaria a la existencia de un sistema externo global, tanto nacional como internacional, que buscan dar garantía pública de su quehacer. Por esa razón, Romero, et al. (2020) indican que la gestión de la calidad en las universidades tiene que asumirse con un componente vinculado a los propios procesos universitarios en un ámbito de la mejor continua de la calidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la calidad debe ser definida y medida si se quiere mejorar en su composición y factores. Por esta razón, "no se puede mejorar lo que no se puede medir" como parte de un constructo o de un razonamiento general. Cuando una institución de educación superior se compromete, desde una amplia perspectiva, a la evaluación de la calidad de los procesos de formación, conforme lo indica la Ley N°20.129 del año 2006 que establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo debe realizar a través de un proceso de certificación pública de la calidad de la institución y/o sus carreras de pregrado, programas de postgrado, así como de las especialidades del área de la salud; así, la acreditación de forma inmediata reconoce dos tipos de evaluación: externa e interna, las que concurren para su valoración y reconocimiento en los propios procesos de acreditación.

Evaluación Externa.

En el ámbito de la educación superior de Chile, la Ley N° 20.129 (2006) menciona que la evaluación externa consiste en un proceso tendiente a “certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella”; asimismo, la forma clásica de los procesos de evaluación externa es la representada en la acreditación periódica de instituciones, carreras y programas, los que ponen acento en la recolección de evidencia, en la

determinación de un juicio valorativo sobre aquéllas y en la asignación de un cierto número de años de acreditación, afirmado este juicio en la identificación y valoración de ciertos estándares y criterios que se entienden como indispensables para una carrera o programa de calidad. Conforme a las indicaciones y cambios previstos en la ley mencionada las carreras y programas se ven compulsadas a instalar y consolidar durante el período indicado en la ley, es decir, en los próximos 5 años, los procesos y procedimientos que permitan el mejoramiento de la calidad de sus procesos para presentarse al juicio de pares evaluadores externos.

De manera resumida, la evaluación externa se caracteriza por contener un Comité de pares integrado por, a lo menos, tres evaluadores, especialistas en el área disciplinaria, profesional o de gestión, dependiendo de si el proceso corresponde a la acreditación institucional o de carreras y programas; un miembro dependiente de la secretaría ejecutiva que actúa como coordinador y el ministro de fe que valida todo el proceso. Es fundamental que la visita se realice a las dependencias de la institución, carrera y/o programa en base a un programa que contempla la realización de entrevistas con diversos agentes de la institución. Finalmente, existe un informe de visita realizado por el comité de pares, el cual toma como referencia los antecedentes proporcionados por la institución, los obtenidos en la visita u otros que se obtengan y que permitan verificar, corroborar y complementar la información que se ha suministrado previamente.

Evaluación Interna.

Por otro lado, la evaluación interna se refiere a un proceso que denota un desarrollo auto-evaluativo, en línea analítica y reflexiva, que asocia diversos componentes, en tanto fuentes de diversa procedencia (interna/externa), y que releva las distintas fortalezas y debilidades de una institución (Ley N° 20.129). Si bien los procesos de acreditación concluyen formalmente con un juicio externo sobre la calidad educativa y sus contribuciones de calidad (Comisión Nacional de Acreditación-CNA, 2021), el aseguramiento de la misma exige del diseño e implementación, por parte de la institución y

particularmente de una carrera o programa, de un sistema interno de gestión de la calidad que se oriente en la mejora continua a través de un proceso permanente de autoevaluación¹.

La Autoevaluación es el inicio de un proceso sostenido en el tiempo de aseguramiento de la calidad con el fin de que una institución, carrera o programa, establezca mecanismos de control para asegurar la calidad de su plan de formación a través de i) la recolección de información sobre el cumplimiento de sus propósitos y ii) el análisis de sus desempeños al alero de un conjunto de estándares previamente definidos, a fin de orientar su toma de decisiones. Para mantener estos círculos virtuosos, es preciso definir para la carreras universitarias un Sistema de Gestión de la Calidad orientado en la permanencia de la acción de mejora en un continuum que redunde, desde un punto de vista externo, en el mejoramiento del posicionamiento una carrera o programa a nivel nacional (ranking), y desde un punto de vista interno, en el cumplimiento de la misión y los objetivos estratégicos definidos por la institución referidos a garantizar la calidad en todos los ámbitos del quehacer institucional, y particularmente, en los procesos de formación, así como por parte de la propia carrera, de dar cumplimiento a su Plan de Estudios y lograr en sus estudiantes egresados el Perfil de Egreso comprometido.

Uno de los aspectos más importantes de cautelar, en este último ámbito, es respecto de cómo la institución se hace cargo de los compromisos contraídos con los estudiantes que ingresan a carreras y programas, los cuales incluyen un listado de competencias y capacidades a ser adquiridos por aquéllos durante su proceso de formación.

Propuesta de sistema de gestión de la calidad de la formación en carreras universitarias.

La evaluación y verificación del logro de competencias declaradas en el perfil de egreso representa un compromiso vectorial y social de una universidad respecto de la formación que brinda como

¹ La acreditación y la autoevaluación representan así momentos o ciclos que buscan promover una cultura de perfeccionamiento continuo, afincada en la reflexión crítica y el cambio orientado en la innovación.

institución de educación superior (Hawes, 2010). De esta manera, en una formación por resultados de aprendizaje con demostración de competencias es indispensable contar con un sistema integrado de evaluación de resultados de aprendizaje y de adquisición de competencias de egreso. De esta forma, es fundamental si se quiere monitorear la calidad de los procesos de formación proporcionados por las carreras universitarias, desde la perspectiva de los estudiantes usuarios, quienes deben insertarse en el mercado de trabajo contando, en concordancia con el perfil de egreso, con las mejores y mayores competencias de salida, que les permitan a su vez, óptimos desempeños laborales. En ese contexto, se parte de una serie de premisas que consideran, en la evaluación del perfil de egreso, criterios y factores (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Premisas del perfil de egreso.

Criterio	Factor o aspecto a evaluar
Es un componente que permite una consonancia directa y permanente con los principios de la calidad hacia el egresado y con su proceso de formación.	Calidad del egresado y calidad del producto del proceso de formación.
El perfil está basado en competencias y logros de aprendizaje, cuya adquisición y logro son susceptibles de ser verificados de manera objetiva, a través de criterios, indicadores y/o rúbricas.	Escalamiento de las competencias y logros de aprendizaje.
Que el logro de resultados de aprendizaje y competencias, que concurren a la definición del perfil, es susceptible de ser evaluado a través de distintos tipos de instrumentos en distintos momentos del proceso formativo.	Itinerario formativo en distintos momentos de la trazabilidad curricular.

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios de evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA, 2015.

Precisamente, los elementos anteriores suponen un conjunto de exigencias evaluativas que orientan el quehacer en las condiciones habituales de una carrera generando énfasis y grados de verificación lo que refiere a considerar diversos aspectos de la evaluación. En primer término, la evaluación de asignaturas que incluye la serie de ejercicios, pruebas (cátedras), informes de investigación y exámenes (entre otros), con énfasis en sistemas y métodos de evaluación auténtica. En un segundo término, la aprobación de una asignatura significa que el estudiante ha cumplido los requisitos

mínimos establecidos por el programa y guía de aprendizaje de la asignatura, y con ello, ha logrado los resultados de aprendizaje propuestos. En tercer término, la evaluación de prácticas las cuales son realizadas en los niveles inicial, intermedio y profesional el itinerario formativo siendo fundamentales en su realización, en tanto permiten verificar la capacidad de aplicar, en escenarios reales, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, de modo integrado, y con ello, el cumplimiento gradual del perfil de egreso.

Estas funciones evaluativas tienen su foco de congruencia temporal con la Evaluación de actividades de titulación y grado, y que corresponden a la constatación final y habilitante para ejercer la profesión o grado académico y la Evaluación por ciclos, la cual trata de evaluaciones que verifican el progreso en la adquisición de competencias declaradas en el Perfil de Egreso. Generalmente son aplicadas en la mitad del proceso formativo (término del 4° semestre) y al pre-término o término del mismo (8° semestre).

Sobre el Diagnóstico Inicial.

Desde la perspectiva de la evaluación de la calidad, y para el desarrollo del estudio, se debe tener en cuenta las preguntas a plantear, de manera previa a la definición respecto de un sistema integrado para verificar la calidad del proceso de formación, así como para realizar adecuaciones y comparaciones: ¿Qué tipo de instrumentos son aplicados y cuán efectivos son para verificar resultados de aprendizaje en aula vinculados con la formación por competencias de egreso?, ¿hay en la carrera o programa experiencias en curso que verifiquen , más allá de los resultados de aprendizaje, de manera sistemática y gradual la adquisición de competencias disciplinares y genéricas por parte de los estudiantes?, ¿existe en el actual proceso de formación instancias que verifiquen el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, de manera previa a la habilitación profesional?, ¿cómo se evalúa, en general, la calidad del proceso de formación?

Estos elementos han permitido constatar que no existen instrumentos y/o procedimientos formales de evaluación que permitan evaluar desde la adquisición de los aprendizajes en aula (resultados de aprendizaje) hasta la adquisición de competencias disciplinares, genéricas, y profesionales.

Para lograr dichas constataciones y aseguramientos, la propuesta permitirá la generación de un sistema que vincule la evaluación y aprobación de resultados de aprendizaje con uno de verificación de adquisición de competencias disciplinares y genéricas, en momentos clave del proceso de formación, utilizando la guía de aprendizaje/syllabus como mecanismo de base de aseguramiento de la calidad. El resultado esperado de este sistema, y de los datos que debe proveer, es que se dé cuenta de la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en aula, en el marco de la aplicación de metodologías activas y formas de evaluación diversificadas, y también, del grado de cumplimiento y calidad del proceso de formación de competencias, del cumplimiento del perfil de egreso y de la calidad del proceso de formación en su conjunto.

Como se puede evidenciar, la generación de un modelo de evaluación obliga a especificar las dimensiones, así como los estándares e indicadores que servirán para medir el cumplimiento de los objetivos de calidad propuestos. Las dimensiones son aquellos factores que se consideran fundamentales para la calidad del servicio (Rubio, et al 2009). Para Deming (1989) existen reglamentos establecidos por el gobierno, estándares voluntarios establecidos por comités y también orientaciones dadas por empresas e individuos. La conformidad sólo se puede juzgar en función de un ensayo y de un criterio, que deben estar definidos en términos estadísticos para tener sentido. En cuanto al estándar, si bien hay falta de uniformidad en la literatura sobre su definición, éste puede ser entendido como: "nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable" (Díaz, 2001). Ese nivel o grado se refiere a la realización de un conjunto de actividades. Respecto al concepto de Indicador, conforme a la UNESCO los indicadores educativos son: "Un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la

realidad educativa, lo más habitual es que dicho artificio consista en algún tipo de dato de carácter cuantitativo generalmente una medida estadística" (Tiana, 1997).

Niveles y fases del sistema de control de la calidad de los procesos de formación.

Un sistema de control de la calidad de los procesos de formación con objetivos de mejora de la pertinencia y relevancia del proceso de formación profesional en carreras universitarias, representa un proceso holístico que exige integrar los niveles micro y macro, la dimensión político estratégica y epistemológica, el aspecto de gestión de la calidad y la consideración de momentos o fases clave para la evaluación. En lo que dice relación con los niveles macro y micro, en el primero, se reconoce la evaluación de calidad de los procesos de formación proveniente del nivel externo. En este contexto, la evaluación es vista como acreditación de la carrera, sujeta a un responsable institucional de carácter nacional, Comisión Nacional de Acreditación, CNA, y definida por procesos, criterios y estándares definidos desde arriba y comunes para todas las instituciones. La Autoevaluación institucional, la visita de pares evaluadores, y la emisión de juicio público (con determinación de años de acreditación) son parte de un sistema general nacional de gestión de la calidad de los procesos de formación profesional y de grado.

En el nivel micro, o propiamente institucional, es la institución la que debe gestionar la calidad de los procesos asociados a la docencia de pre y post grado, pero además cada carrera o programa puede definir su sistema de Gestión de la Calidad de la Formación con apego a los lineamientos institucionales y del propio sistema terciario. Más allá de los procesos de Autoevaluación asociados a la Acreditación, es necesario establecer sistemas permanentes de gestión de la calidad de los procesos de formación. De allí la necesidad de establecer un Sistema integrado de evaluación de resultados de aprendizaje y adquisición de competencias de egreso en momentos clave del proceso de formación por parte de cada carrera

La propuesta de este sistema reconoce la gestión de la calidad en tres fases: pre, durante y post proceso formativo: Durante la primera fase, el “pre proceso formativo”, dos instrumentos son fundamentales para verificar calidad e impacto: diagnóstico inicial y levantamiento del perfil de ingreso (al momento en que los estudiantes ingresan a la universidad, por ende, a la carrera), y diagnóstico inicial y evaluación formativa al inicio de cada actividad curricular (al inicio de cada curso). Durante la fase intermedia, o “durante el proceso formativo”, la evaluación de la calidad del proceso debe ser realizada de manera múltiple, secuencial y progresiva, y a través de distintos tipos de instrumentos de verificación y *assessment*, con reconocimiento de los diversos actores que concurren al proceso de aprendizaje – enseñanza (estudiantes, docentes, apoyo institucional), con el fin último de evaluación permanente de la adquisición de resultados de aprendizaje y demostración de competencias; y por último, durante la “fase post proceso de formación”, el control de la calidad de la formación está ceñida al juicio de los egresados, con cargo al cual se retroalimenta y mejora el proceso en su conjunto.

La fase más importante, y de mayor dinamismo, es la segunda; toda vez que en ella se producen los cambios más significativos para una carrera o programa. De allí la necesidad de radicar en ella la gestión de la calidad de la formación, utilizando dos mecanismos de aseguramiento de la calidad: la guía de aprendizaje y la evaluación de la progresión a través de los Hitos establecidos en la arquitectura curricular de la carrera.

Sistema integrado de evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de competencias de egreso.

Como se observa en la figura 1, el sistema que se propone, además de reconocer los niveles y fases ya expuestos, y con los cuales debe estar siempre en estrecha relación, contempla dos subsistemas escalonados y una serie de insumos que le dan sentido.

En ese sentido, existe la presencia de un sub-sistema de evaluación de logros de aprendizaje inserto en un modelo de formación por resultados de aprendizaje, con representación de competencias, en el marco de la aplicación de metodologías activas en aula, lo cual es fundamental para garantizar la calidad del proceso formativo; sin embargo, es difícil de implementar toda vez que interviene en la hasta aquí denominada “caja negra” del proceso, representada por el aula en la que transcurre el proceso de aprendizaje – enseñanza.

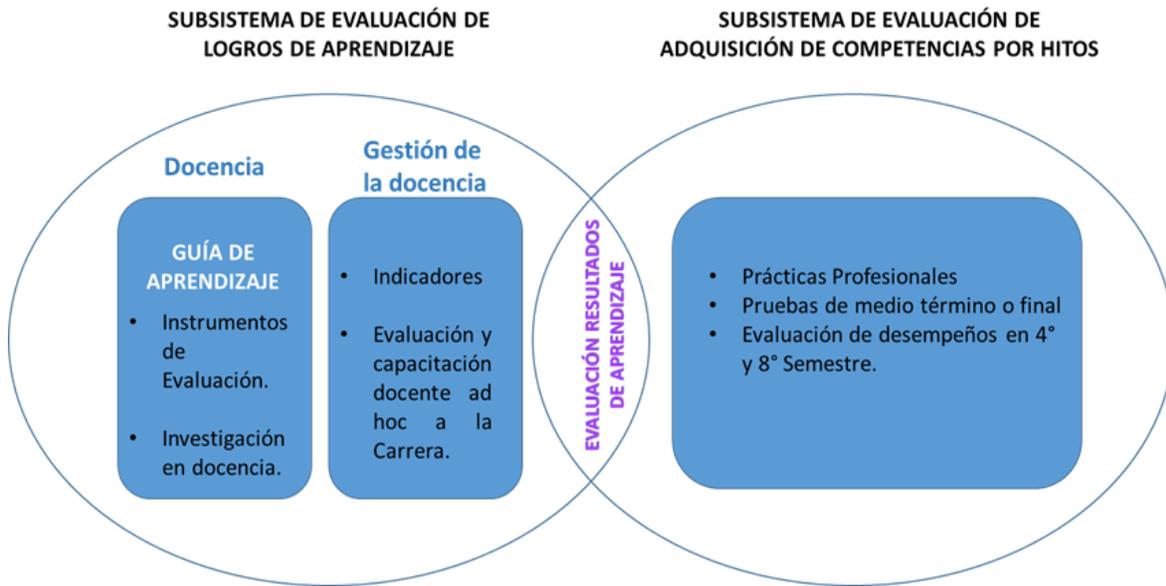
En ese contexto, las carreras deben propender a que los procesos de evaluación de resultados de aprendizaje tengan más de assessment que de calificación, que los instrumentos sean lo más diversificados posible, que las situaciones de evaluación reproduzcan los desempeños laborales y que los estudiantes sean desafiados en las evaluaciones, al ser expuestos a algo más que evaluaciones en las que se califica la reproducción y/o repetición de contenidos.

Para que el subsistema opere, debe contar asimismo con una serie de insumos que movilizan el cambio al aportar evidencias que revelan aquellos aspectos más débiles y/o de menor calidad dentro del mismo; para ello, la carrera debe configurarse en dos ámbitos: en la docencia y en la gestión de la docencia. En el primer caso, se define una guía de aprendizaje como mecanismo base del aseguramiento de la calidad de su formación, la cual debiera sustentarse y complementarse con elementos como: evaluación diagnóstica o formativa, al inicio del curso, respecto a resultados previos de aprendizaje en la asignatura/línea; a través de la amplitud y pertinencia del repertorio de instrumentos para evaluar resultados de aprendizaje, particularmente en el marco de contextos laborales (evaluación auténtica); considerando las rúbricas para la evaluación de aprendizajes/desempeños; la investigación en la docencia de la carrera y la evaluación de resultados de aprendizaje (asumiendo las mejores prácticas en este contexto). En el segundo caso (gestión de la docencia de la carrera) es importante observar la información al tenor de los resultados históricos aprendizaje en la asignatura/línea (tasas de aprobación/reprobación en los últimos cinco años), las

tasas de retención/deserción/eliminación/empleabilidad, la evaluación docente v/s resultados de aprendizaje estudiantil y la capacitación docente en materias de evaluación de resultados de aprendizaje con enfoque en los requerimientos de la propia carrera.

También se destaca un sub-sistema de evaluación de adquisición de competencias en determinados hitos del proceso de formación (al término del cuarto y octavo semestre), el cual comprende dos momentos de verificación del logro de competencias (al término del cuarto y al término del octavo semestre), y asocia instrumentos que tienden a simular desempeños laborales.

Entre los instrumentos de evaluación más recurrentes están aquellos asociados a un sistema de prácticas profesionales con definición de criterios y rúbricas para verificar desempeños profesionales, a las pruebas estandarizadas de medio término y final, y la evaluación de desempeños en asignaturas clave en 4° y 8° semestre: Talleres de modelamiento de desempeño profesional (simulación) considerando instrumentos de evaluación de la calidad y efectividad de la formación de competencias, medibles en desempeños genéricos y profesionales a través de criterios, estándares, indicadores y/o rúbricas, los instrumentos de percepción de la calidad de desempeño de profesionales en proceso de formación, a través de la percepción de estudiantes (autoevaluación del “usuario”) la evaluación de desempeño docente y la satisfacción de empleadores (evaluación de la calidad del “producto” y grado de satisfacción).

Figura 1. Sistema integrado de evaluación de los resultados de aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia, basado en aspectos de la Ley N° 21.094 y N° 20.529.

La guía de aprendizaje como mecanismo de aseguramiento de la calidad.

La planificación de la enseñanza es una de las tareas primordiales que debe realizar el profesor universitario, puesto que permitirá cumplir los resultados de aprendizaje comprometidos en el Plan de estudios de la carrera para cada una de sus asignaturas, propendiendo así al logro del perfil de egreso, además de preparar la enseñanza conforme a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de su curso.

Conforme lo anterior, la guía de aprendizaje representa la programación de la asignatura que encauza el itinerario de aprendizaje para la obtención de los logros previstos en el plan de estudios a través de una programación de las sesiones a desarrollar durante un determinado período académico. La guía de aprendizaje, además, orienta al estudiante en los aspectos básicos de la asignatura como contenidos, actividades, evaluaciones, normas y/o reglas que fijan el desarrollo del curso.

Entre las características principales de la guía de aprendizaje, se pueden destacar:

- Es un instrumento que permite personalizar las actividades y recursos de la docencia del curso, conforme a la caracterización de los estudiantes. Requiere de flexibilidad.
- Conforme a su naturaleza y estructura permite la interrelación de todos sus componentes.
- Involucra una visión profunda y específica del curso, ya que explicita las competencias a las que éste contribuye, los resultados de aprendizaje, los contenidos, la estrategia metodológica y la estrategia evaluativa.
- Debe representarse como un elemento específico, medible, acordado entre las partes, coherente y en un marco de tiempo delimitado (período/semestre).

Guía de aprendizaje y su funcionalidad.

Desde la perspectiva del profesorado, la guía de aprendizaje se plantea como una herramienta que permite que pueda definir un diseño coherente a los propósitos del perfil de egreso y al itinerario de formación establecido por el plan de estudios, que exista coherencia entre los resultados de aprendizaje, las actividades y su evaluación, que se definan ajustes de las estrategias tanto de enseñanza, como de evaluación conforme al proceso, sus procesos y los desempeños de los estudiantes y que se establezca una definición del tiempo respecto de la programación del período académico (semestre).

Desde la perspectiva del estudiante, la Guía de Aprendizaje es un instrumento que permite que conozca los logros esperados de manera anticipada en cada etapa de desarrollo del curso, comprenda el curso como un todo interrelacionado y la ruta de aprendizaje durante el período académico, pueda autorregular su aprendizaje, se aclaren los aprendizajes que propenderá a desarrollar la asignatura y su contribución a la formación profesional y se organice el tiempo respecto de la demanda en el desarrollo de las actividades y aprendizajes del curso.

Evaluación de la Guía de Aprendizaje.

En cuanto a la pertinencia de su composición respecto del Perfil de Egreso, la planificación micro curricular abordada por la Guía de Aprendizaje establece los resultados de aprendizaje y el itinerario que seguirá la actividad curricular para contribuir en la concreción del Perfil de Egreso, habiéndola definido como uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación que se desarrolla en el contexto de las carreras. Ello implica que su composición debe considerar los siguientes elementos:

Competencias Genéricas de la Actividad Curricular.

Estas hacen referencia a las habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que aborda la actividad curricular y que se requieren en el área profesional en cuestión y en otros documentos que digan relación con la formación profesional y que son susceptibles de transferir a una gran variedad de ámbitos del desempeño con miras al fortalecimiento de la empleabilidad. Apuntan a la movilización de activos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del entorno, en relación de esos desempeños esperados en el ámbito laboral. Para potenciar el desarrollo de estas competencias se hace necesario la incorporación de metodologías activas centradas en el estudiante.

Competencias Específicas de la Actividad Curricular.

Se adquieren mediante la transmisión y asimilación de una persona en una determinada actividad curricular de la carrera o programa, a partir de contenidos referentes a diversas áreas del saber – dominios- sean estos, conceptos, teorías, técnicas o herramientas, normas, entre otros y que son parte de la disciplina. Corresponden a la capacidad que debe alcanzar el estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y valores al actuar en un contexto específico de la profesión.

Resultados de Aprendizaje de la Actividad Curricular.

Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007). En ese contexto, la asignatura debe desarrollar los resultados de aprendizaje establecidos en la matriz de tributación de la carrera o programa y la metodología para integrar de manera consistente las actividades teóricas y prácticas.

Evaluación de Resultados de Aprendizaje en referencia a contextos laborales.

En este ámbito, lo que conlleva un propósito central hacia la promoción por la calidad de los aprendizajes, es que las actividades curriculares deben propender hacia una gradual constatación del dominio de la progresión de la competencia en el nivel que le es propio y en relación a los resultados de aprendizaje declarados en la matriz de tributación de la carrera; para ello, se deben incorporar estrategias de evaluación integrales que incorporen elementos que se enfocan tanto en el aspecto cognitivo: i) el saber; ii) saber cómo, como en elementos referidos al comportamiento del estudiante en contextos profesionales (eventualmente simulados): iii) demostrar y iv) hacer (Miller, 1990). Además, incorpora la metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje asociado al futuro desempeño profesional y que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura tienen relación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.

Articulación de la Actividad Curricular con las otras asignaturas y la totalidad de la formación.

El logro del Perfil de Egreso es producto de cada una de las actividades curriculares que componen el Plan de Estudios de la Carrera. Ello implica que debe existir una coordinación e interrelación entre ellas a fin de proporcionar cada una –desde su perspectiva- a la formación del profesional pertinente.

Rúbrica de evaluación de la pertinencia de la guía de aprendizaje.

La rúbrica de evaluación, de acuerdo a Torres y Pereira (2010) es “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones

del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad”. Para este modelo, la rúbrica de evaluación pretende contribuir a la medición de la pertinencia de la guía de aprendizaje en cuanto a su composición, tomando para ello como referencia el perfil de egreso de la carrera (ver cuadro 2).

Cuadro 2: Propuesta de rúbrica.

Categoría	Puntaje			
	3	2	1	0
Competencias Genéricas	La guía de aprendizaje de la asignatura declara mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas declaradas en el Perfil de Egreso.	La guía de aprendizaje de la asignatura incorpora parcialmente mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas declaradas en el Perfil de Egreso.	La guía de aprendizaje de la asignatura enuncia de manera mínima mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas declaradas en el Perfil de Egreso.	La guía de aprendizaje de la asignatura no evidencia ningún mecanismo que propende al desarrollo de las competencias genéricas que indica el Perfil de Egreso.
Competencias Genéricas conforme lo señala el marco referencial que le sea propio a la carrera o programa.	La guía de aprendizaje de la asignatura declara mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas ² conforme lo requiera el medio externo.	La guía de aprendizaje de la asignatura incorpora parcialmente mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas que solicita el medio externo.	La guía de aprendizaje de la asignatura enuncia de manera mínima mecanismos para el desarrollo de las competencias genéricas que requiere el medio.	La guía de aprendizaje de la asignatura no evidencia ningún mecanismo que propende al desarrollo de las competencias genéricas que indica el Perfil de Egreso.
Competencias Específicas	La guía de aprendizaje de la actividad curricular establece dispositivos que propenden al desarrollo de los saberes propios de la formación y su aplicación en los contextos de la profesión.	La guía de aprendizaje de la asignatura revela parcialmente mecanismos para el despliegue de los saberes propios de la formación y su aplicación en los contextos de la profesión.	La guía de aprendizaje de la asignatura expresa de manera mínima herramientas que propendan al desarrollo de los saberes propios de la formación y su aplicación en los contextos de la profesión.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no evidencia ningún mecanismo que propende al desarrollo de los saberes propios de la formación y su aplicación en los contextos de la profesión.
Resultados de Aprendizaje de la Actividad Curricular	La guía de aprendizaje de la actividad curricular establece los resultados de aprendizaje conforme a la matriz de tributación de la carrera o programa.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular considera en parte los resultados de aprendizaje de la matriz de tributación de la carrera o programa.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular considera mínimamente los resultados de aprendizaje que indica la matriz de tributación de la carrera o programa.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no plantea los resultados de aprendizaje conforme a la matriz de tributación de la carrera o programa.

² Existen diversos documentos, extra instituciones terciarias, que orientan la formación profesional, en cuanto a las competencias genéricas que deben exhibir los futuros profesionales, Así también en Chile la Ley N° 21.094 (2018) sobre universidades estatales señala que éstas deben promover en los profesionales que forman el comportamiento ético, la responsabilidad social e individual, la construcción de ciudadanía y la democracia, en un marco de inclusión, de respeto a la diversidad, a los derechos humanos y al medio ambiente.

Metodología que integra las actividades teóricas y prácticas en relación a los resultados de aprendizaje	La guía de aprendizaje de la actividad curricular establece la metodología para integrar de manera consistente las actividades teóricas y prácticas de la asignatura que propenden al logro de los resultados de aprendizaje.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular establece parcialmente una metodología para integrar de manera consistente las actividades teóricas y prácticas de la asignatura que propenden al logro de los resultados de aprendizaje.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular considera de manera mínima una metodología para integrar las actividades teóricas y prácticas de la asignatura que propenden al logro de los resultados de aprendizaje.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no establece la metodología para integrar de manera consistente las actividades teóricas y prácticas de la asignatura que propenden al logro de los resultados de aprendizaje.
Evaluación de los Resultados de Aprendizaje en el contexto profesional	La guía de aprendizaje de la actividad curricular contiene instrumentos de evaluación que se enfocan tanto en el aspecto cognitivo: i) el saber; ii) saber cómo, como en elementos referidos al comportamiento del estudiante en contextos profesionales iii) demostrar y iv) hacer.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular contiene parcialmente instrumentos de evaluación que se enfocan tanto en el aspecto cognitivo: i) el saber; ii) saber cómo, como en elementos referidos al comportamiento del estudiante en contextos profesionales iii) demostrar y iv) hacer.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular contiene mínimamente instrumentos de evaluación que se enfocan tanto en el aspecto cognitivo: i) el saber; ii) saber cómo, como en elementos referidos al comportamiento del estudiante en contextos profesionales iii) demostrar y iv) hacer.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no contiene instrumentos de evaluación que se enfocan tanto en aspectos cognitivos como procedimentales y actitudinales en contexto profesional.
Metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje en contexto profesional	La guía de aprendizaje de la actividad curricular evidencia la metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje asociado al futuro desempeño profesional.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular evidencia en parte la metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje asociado al futuro desempeño profesional.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular evidencia de manera exigua la metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje asociado al futuro desempeño profesional.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no expresa la metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje asociado al futuro desempeño profesional.
Instrumentos de evaluación en pertinencia a los resultados de aprendizaje	La guía de aprendizaje de la actividad curricular evidencia que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura tienen relación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular muestra parcialmente que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura tienen relación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular señala de manera insuficiente que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura tienen relación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no evidencia que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura tienen relación con los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.
Articulación de la Actividad Curricular con las otras asignaturas y la totalidad de la formación	La guía de aprendizaje de la actividad curricular establece mecanismos que permiten asegurar que los contenidos que se entregan cubren las especificaciones del plan de estudios de la Carrera.	La guía de aprendizaje de la asignatura plantea en parte dispositivos que aseguran que los contenidos que se entregan cubren adecuadamente las especificaciones del plan de estudios de la Carrera.	La guía de aprendizaje de la asignatura plantea de manera exigua dispositivos que aseguran que los contenidos que se entregan cubren adecuadamente las especificaciones del plan de estudios de la Carrera.	La guía de aprendizaje de la actividad curricular no establece mecanismos que permiten asegurar que los contenidos que se entregan cubren adecuadamente las especificaciones del plan de estudios de la Carrera.

Fuente: Diseño propio, basado en Guía de apoyo para la elaboración de resultados de aprendizaje y evaluación de competencias (Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, FEN, 2017).

Resultados de la evaluación de la Guía de Aprendizaje en cuanto a su composición y en referencia al Perfil de Egreso.

Con el propósito de determinar la categoría de la guía de aprendizaje/Syllabus, en cuanto al contenido de los elementos de base, se evidencia aspectos que permiten cautelar la formación que desarrolla una determinada carrera o programa a fin de propender al logro del perfil de egreso. En este despliegue de nueve categorías se especifica cada uno de los elementos que aseguran competencias, metodologías y evaluaciones de competencias, así como también la consecución del logro de los resultados de aprendizaje (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Categorías de verificación de cada uno de los elementos que componen la rúbrica de evaluación de la guía de aprendizaje/Syllabus.

Categoría	Puntaje referencial
Competencias genéricas	
Competencias genéricas conforme a la Ley 21.094	
Competencias específicas	
Resultados de aprendizaje de la actividad curricular	
Metodología que integra las actividades teóricas y prácticas en relación a los resultados de aprendizaje	
Evaluación de los resultados de aprendizaje en el contexto profesional	
Metodología empleada para utilizar las evaluaciones como instrumento de aprendizaje en contexto profesional	
Instrumentos de evaluación en pertinencia a los resultados de aprendizaje	
Articulación de la actividad curricular con las otras asignaturas y la totalidad de la formación	
TOTAL	

Fuente: Diseño propio, basado en ideas de Cano (2015).

Una vez aplicada la rúbrica previamente detallada a la guía de aprendizaje propuesta para cada actividad curricular, es posible clasificarla en los siguientes estados: A) Cumple: La guía de aprendizaje cumple con un porcentaje igual o superior al 80%, es decir 22 puntos o superior. Ello implica que contiene los elementos fundamentales que permiten desarrollar en aula los aprendizajes que propenden al logro del perfil de egreso. B) Cumple parcialmente: La guía de aprendizaje presenta

un puntaje entre 21 y 16 puntos, lo que equivale a un cumplimiento del 60%. En esta instancia el comité coordinador de la carrera o programa, así como los profesores involucrados en su definición deben realizar las correcciones y/o ajustes pertinentes para su aprobación final. C) No cumple: La guía de aprendizaje alcanza un puntaje inferior a 16 puntos, lo que representa un logro inferior al 60%, por lo que el instrumento se debe desarrollar nuevamente con el propósito de que efectivamente cumpla con el rol de mecanismo que permita asegurar en el aula el proceso de formación que se implementa.

CONCLUSIONES.

En un contexto altamente exigente para las instituciones terciarias, lo realmente primordial es transitar desde una cultura institucional de evaluación hacia una cultura que afiance la autorregulación como eje central de su actuar y que se apoya en los diversos niveles de la organización. Para este caso en particular, la propuesta se asienta en las unidades académicas, particularmente en las carreras y programas, al plantear un sistema de gestión de la calidad de la formación en carreras universitarias, con foco en instancias de evaluación y verificación del logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso considerando un sistema integrado de evaluación de los resultados de aprendizaje, cuyo mecanismo de aseguramiento de la calidad radica, en primera instancia, en la guía de aprendizaje/syllabus.

La heterogénea población estudiantil y los desafíos de la era actual, constriñen a las instituciones de educación superior a sistemas de reorganización, al rediseño de sus procesos y procedimientos internos, así como también a sus planes de formación a nivel de pregrado y postgrado. Para cautelar la pertinencia y relevancia de sus procesos de formación es fundamental la instalación de un proceso de aseguramiento de la calidad institucional que contenga mecanismos reguladores que se constatan por medio de las instancias de evaluación interna –autoevaluación- y externa que componen el proceso de acreditación institucional, de carreras y programas.

Lo anterior sólo plantea más desafíos a las instituciones de educación superior, ya que no sólo es suficiente con la definición de mecanismos de control y evaluación que se aplican ex - ante en el proceso formativo; sino, también, se hace ineludible la necesidad de establecer dispositivos que aseguren de manera concurrente y ex post de la formación que llevan a cabo las universidades y que permitirían dar fe pública de su calidad, pertinencia y relevancia, así como también contribuir a la eficiencia del sistema terciario propendiendo al incremento de la persistencia, retención, titulación oportuna, así como la disminución de la deserción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3-17. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
2. Acosta-Véliz, M. & Jiménez Cercado, M. (2018). Importancia de la oferta académica de las principales plataformas MOOC (Massive Open Online Course) para las ciencias administrativas. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 145, 97-111. Doi: <https://doi.org/10.15178/va.2018.145.97-111>
3. Agüero-Pérez, M., López-Fraile, L. & Pérez-Expósito, J. (2019). Challenge Based Learning como modelo de aprendizaje profesionalizante. Caso del programa Universidad Europea con Comunica +A. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 149, 1-24. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2019.149.1-24>
4. Baladrón-Pazos., Manchado-Pérez, B. & Correyero-Ruiz, B. (2019). La investigación sobre publicidad en la universidad. Características y temáticas de las tesis doctorales (1976-2016). *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 767-785.

5. Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. & Gallego-Jiménez, M. (2021). Innovación universitaria en ecologías de aprendizaje. Enseñanza inclusiva en la educación superior: grado en turismo. Coords. A. Luque, R. Valderrama, M^a. M. Fernández y J. J. Carrión. Octaedro.
6. Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. & Rodríguez-Terceño, J. (2020). Integración de la Educación Emocional como Nuevo Eje Conformador en el Grado Universitario de Turismo. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 197-219. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p197-219>
7. Bustos-González, A (2019). Tránsito de universidad docente a universidad de investigación. ¿Un problema de información académica, de taxonomías o de rankings universitarios? *Profesional de la información*, 28(4), 1-14. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.22>
8. Bonilla, E., & Solís, V. (2020). El liderazgo docente: ¿por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes? *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (3), 1-18. doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2307>
9. Brunner, J. & Ganga-Contreras, F. (2016). Gobernanza de la educación superior: una mirada crítica y propositiva al caso de Chile. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 4(1), 1-25.
10. Brunner, J., Ganga-Contreras, F. & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile, *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 11-35.
11. Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280.
12. Campos-Winter, H. I. (2017). Construcción mediática del proceso de gratuidad en educación superior en Chile. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1), 85-107.
13. Castañón-Octavio, N., González-Reyes, G., & Lupo-Carbone, V. (2020). Estudio comparativo sobre las expectativas laborales de estudiantes de la carrera de educación inicial y los estudiantes

de profesionalización en servicio en la Universidad Metropolitana. Revista de Comunicación de la SEECI, 53, 53-67. doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2020.53.53-67>

14. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones. Santiago, Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones.pdf> [2021, 30 de marzo de].
15. Cerdán-Martínez, V., García-Guardia, M., & Padilla-Castillo, G. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de deepfakes y fakes audiovisuales. CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación, 25, 165-181. doi: <https://doi.org/10.5209/ciyc.68762>
16. Congreso Nacional de Chile (2018). Ley de las Universidades Estatales N° 21.094. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
17. Congreso Nacional de Chile (2011). Ley del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, N° 20.529. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
18. Comisión Nacional de Acreditación (2015). Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Santiago.
19. Comisión Nacional de Acreditación. (2021). Aprueba Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional. Resolución DJ 044-4 Exenta. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1140435> [2021, 5 de abril de].
20. Consejo Nacional de Educación. Índices de Educación Superior (2013). Recuperado de <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior> [2021, 30 de marzo de].

21. Díaz, M. (2001). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
22. Del Valle-Mejías, E. (2020). Edmodo: una plataforma de e-learning para la inclusión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 52, 17-28. doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2020.52.17-28>
23. Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid, España.
24. Facultad de Economía y Negocios, FEN (2017). Documento guía de apoyo para la elaboración de resultados de aprendizaje y evaluación de competencias. Santiago.
25. Fonseca-Camargo, F. (2019). Calidad total en el escenario de la Educación Superior. *Conrado*, 15(70), 163-167.
26. Franganillo, J., Sánchez, L., García M. & Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 151-173. doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
27. Ganga-Contreras, F., Quiroz, J. & Fossati, P. (2017). Análisis sincrónico de la gobernanza universitaria: una mirada teórica a los años sesenta y setenta, *Educación y Pesquisa*, 43(2), 553-568. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608135289>
28. Ganga-Contreras, F. & Núñez-Mascayano, O. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de educación superior, *Revista Espacios*, 39(17), 1-14.
29. Ganga-Contreras, F., Albort-Morant, G., Ramos-Hidalgo, A. & Chavarria-Ortiz, C. (2020). Antecedentes del desempeño investigador de las Universidades Iberoamericanas; un análisis empírico a partir de la teoría de la agencia. *Revista Interciencia*, 45(4), 192-200.

30. Gil, J., Morales M., & Basantes J. (2014). Una aproximación a la calidad universitaria a partir de los procesos de evaluación y acreditación. *Universidad y Sociedad*. 7(1), 17-21.
31. González-Vallés, J., Barrientos-Báez, A. & Parra López, E. (2020). Gobernanza y comunicación en la universidad. Estudio a partir del COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1247-1261.
32. Hernández-Fernández, C. (2015). La Industria de la Investigación como instancia mediadora de la producción de conocimiento sociológico. *Mediaciones Sociales*, 14, 129-142. doi: https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2015.n14.51562
33. Hawes, G. (2010). *Glosario básico para la modernización curricular*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
34. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2017). *Educación Superior y Sociedad. Aseguramiento de la Calidad en América Latina. Colección 25° Aniversario*, 22. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36/36>
35. Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. Versión en español. Financiamiento Programa MECESUP 2*. Santiago. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/publicaciones/ResultadosAprendizaje2007.pdf>
36. Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acade Med.*; 65 (9), 63-67. Recuperado de: https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The_assessment_of_clinical.45.aspx

37. Ministerio de Educación. (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de la Educación Superior. Ley 20.129. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323> [2021, 5 de abril de].
38. Ministerio de Educación. (2018). Ley sobre Educación Superior. Ley 21.091. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
39. Montenegro-Ordoñez, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29 (56), 116-145.
40. Pérez-Serrano, M., Rodríguez-Pallares, M. & González-Alonso, M. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
41. Romero, A., Flores, D., Flores, E. & Luzuriaga, M. (2020). Gestión de la calidad en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (N° Especial), 1-15.
42. Rubio, M., Morocho, M., Maldonado, J., Alejandro, J. & Ramírez, L. (2009). Guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua. Ecuador Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia.
43. Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
44. Servicio de Información de Educación Superior-SIES (2020). Informe de Matrícula en la Educación Superior en Chile en el año 2020. Servicio de Información de Educación Superior. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf

45. Tiana, A. (1997). Indicadores educativos: qué son y qué pretenden. Cuadernos de Pedagogía, 256, 50-53.
46. Torres, J. & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit Revista de Medios y Educacion, (36), 141-149.
47. Túñez-López, M., & Martínez-Solana, M. (2018). Impacto de las editoriales y las revistas "depredadoras" en el área de Comunicación. Historia Y Comunicación Social, 23(2), 439-458. doi: <https://doi.org/10.5209/HICS.62267>
48. Walton, M., & Deming, W. E. (2004). El método Deming en la práctica. Bogotá: Norma.
49. Zapata, G., & Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. Cuadernos de Investigación, CNA-Chile, (4).

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Claudia Valderrama Hidalgo. Doctora en Administración de Empresas, Académica en la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta, Chile. Correo electrónico: claudia.valderrama@uantof.cl
2. Francisco Ganga Contreras. Doctor en Gestión Estratégica y Relaciones Internacionales, Profesor Titular, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá-Chile, francicoganga@uta.cl (autor de correspondencia).
3. Francisco Villegas Villegas. Doctor en Didáctica, Analista en Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad de Antofagasta, Chile. Correo electrónico: francisco.villegas@uantof.cl

RECIBIDO: 3 de julio del 2021.

APROBADO: 10 de agosto del 2021.