

EFFECTIVIDAD Y VARIABLES RELEVANTES EN PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

EFFECTIVENESS AND RELEVANT VARIABLES IN QUALITY ASSURANCE PROCESS OF EARLY CHILDHOOD HIGHER EDUCATION CAREERS

Ana María ESCUDERO ¹

Daniel LÓPEZ ²

Paulina HIDALGO ³

| | |
|------------------|--------------|
| Recibido | : 24.04.2023 |
| Aprobado | : 01.07.2023 |
| Publicado | : 08.07.2023 |

RESUMEN: Se efectúa un estudio metaevaluativo de la acreditación de las carreras de Educación Parvularia en Chile. El objetivo del estudio es verificar la efectividad y variables relevantes en los procesos de aseguramiento de la calidad en las carreras de Educación Parvularia. Utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas se determinó la efectividad del aseguramiento de su calidad. Mediante análisis estadísticos multivariados, se verificaron las variables influyentes en su calidad. El análisis cualitativo de las resoluciones de acreditación permitió establecer patrones en las debilidades de las carreras. Las variables estudiadas alcanzaron alrededor de dos tercios de efectividad. El tiempo de acreditación de las carreras se asoció con la calidad de las instituciones, los desempeños previos de la carrera y la cantidad de programas por carrera. La brecha entre las carreras es amplia en perfiles de egreso, planes de estudio, recursos humanos y físicos y en autorregulación. La disponibilidad de datos históricos permite, como en este caso, efectuar estudios empíricos sobre efectividad del aseguramiento de la calidad en carreras de alto impacto social como Educación Parvularia, para su retroalimentación.

Palabras Claves: Educación Superior; Aseguramiento de la Calidad; Chile; Acreditación; Educación Parvularia.

ABSTRACT: A metaevaluation study is carried out on the accreditation of Early Childhood Higher Education careers in Chile. The objective of the study is to verify the effectiveness and relevant variables in the quality assurance processes in Early Childhood Education careers. Using quantitative and qualitative methodologies, the effectiveness of its quality assurance was determined. Through multivariate statistical analysis, the variables influencing its quality were determined. The qualitative analysis of the accreditation resolutions allowed to establish patterns in the weaknesses of the careers. The variables studied reached around two thirds of effectiveness. The time of accreditation of the careers was associated with the quality of the institutions, the previous performances of the career and the number of programs per career. The gap between careers is wide in graduation profiles, study plans, human and physical resources and in self-regulation. The availability of historical data allows, as in this case, to carry out empirical studies on the effectiveness of quality assurance in careers with high social impact such as Early Childhood Higher Education.

Keywords: Higher education; Quality assurance; Chile; Accreditation; Early Childhood Education.

¹ Doctora en Política y Gestión Educativa. Universidad de las Américas, Viña del Mar, Chile. Correo: amescudero@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9723-2937>

² Doctor en Ciencias Biológicas. Universidad de Los Lagos. Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación (IESED-CHILE). Santiago, Chile. Correo: dlopez@ulagos.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-7747>

³ Magíster en Dirección y Liderazgo para la gestión educacional. Universidad Tecnológica Metropolitana. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Santiago, Chile. Correo: paulina.hidalgo@utem.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5601-2874>

INTRODUCCIÓN

La acreditación de carreras y programas de pregrado en la educación superior chilena se inició como un proceso voluntario y experimental que logró superar las expectativas de participación (CNAP, 2007). Posteriormente, se institucionalizó un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y una agencia estatal encargada de los procesos regulatorios y de la supervisión de agencias privadas. Nuevas normativas han generado modificaciones en el rol de las agencias de acreditación, en la definición de las carreras con acreditación obligatoria y en el carácter exclusivamente universitario de las carreras pedagógicas, entre otros cambios (Espinoza y González, 2019). Recientemente, a partir de la gradual entrada en vigencia de la ley N 21091, se han incorporado estándares y modificado las dimensiones y criterios usados en las evaluaciones. En las carreras pedagógicas se establecen tres dimensiones: docencia y resultados del proceso formativo; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad con un total de seis criterios que se evaluarán con tres niveles de estándares. Asimismo, en la acreditación institucional en el subsistema universitario también se consideran por primera vez estándares y dentro en la dimensión de aseguramiento de la calidad se evaluará una muestra intencionada de programas de pregrado y postgrado, verificándose su nivel de equivalencia (Diario Oficial de la República de Chile, 2021).

El interés y desarrollo de la acreditación de carreras de educación superior está directamente asociada a la mercantilización de la educación superior chilena (Meller y Lara, 2010) y el incentivo que genera la acreditación en el acceso a fondos públicos. El incremento exponencial de la oferta de carrera y de la matrícula ha estado determinada por la demanda (Bernasconi, 2015; Espinoza & González, 2018). Como consecuencia, variables como el valor de la imagen de las carreras generan efectos en su oferta (Fernández y Bernasconi, 2014), sin que necesariamente se hayan considerado las necesidades sociales y laborales en cuanto a cantidad y perfil de los profesionales.

La mayor parte de los estudios sobre acreditación de carreras de educación superior en Chile se refieren a experiencias específicas (Zurita, 2004; Navarro, 2007; Cancino & Schmaal, 2014) o percepciones de los efectos de las políticas (Scharager y Aravena, 2010). Los

estudios metaevaluativos son escasos y la mayor parte de ellos están referidos a la acreditación institucional, la cual ha operado con procedimientos semejantes, pero en forma independiente de la acreditación de las carreras. En ese contexto se han estudiado aspectos como conflictos de interés en la asignación del tiempo de acreditación (Barroilhet et al., 2021), relación entre resultados de la acreditación con la clasificación tradicional de universidades (López et al., 2015; López et al., 2019), subjetividad y aleatoriedad en los resultados de acreditación de doctorados (González et al., 2018) y visiones generales sobre problemas formativos y procedimentales en el aseguramiento de la calidad (Salazar y Leahy, 2017; Barroilhet, 2019). En el caso de la formación de pregrado, se han determinado variables influyentes y patrones de los resultados en una carrera del área de la salud (Crovetto y López, 2020; Crovetto y López, 2021). Si bien se han constatado efectos positivos de los procesos de acreditación en educación superior (Zapata y Tejeda, 2009; Lemaitre, 2015), no existen antecedentes sobre su efectividad en las carreras.

El caso de las carreras pedagógicas reviste especial interés por los impactos sociales que genera el aseguramiento de su calidad. Inicialmente la evaluación externa fue realizada por agencias privadas (Domínguez et al., 2012) y las carreras eran dictadas tanto por universidades como por institutos profesionales. En muchas de estas instituciones, por la presión de la demanda, una misma carrera se suele replicar en varios programas dictados en distintas sedes o con diferentes modalidades, aunque se otorgue el mismo título profesional. Por lo tanto, los resultados de la acreditación de las carreras pedagógicas tenían como fuentes de variabilidad, el rigor de las distintas agencias, el tipo de institución de educación superior que la dictaba diferenciadas por sus capacidades académicas instaladas y las eventuales diferencias en los recursos humanos, físicos y de información disponibles para los distintos programas de una misma carrera. Como los cambios normativos se han orientado a disminuir estas fuentes de variabilidad, se requiere establecer si existen efectos en su efectividad. Asimismo, identificar las variables que explican los niveles de calidad. En particular, la carrera de Educación Parvularia es un caso de interés. Su institucionalización ocurrió hace casi ochenta años (Caiceo, 2011), pero ha adquirido un estatus universitario exclusivo sólo en último quinquenio. Dada la creciente importancia que se asigna a la educación inicial de niñas y niños y de las tensiones que generan sus consecuencias sociales y culturales (Pardo

y Woodrow, 2014; CNA, 2018), la formación de docentes para este nivel educativo y la constatación de su calidad y pertinencia son especialmente complejos (Rodríguez-Ponce et al., 2019).

El propósito de este artículo es efectuar un análisis metaevaluativo de la acreditación de las carreras de Educación Parvularia en Chile que permita determinar la efectividad de los procesos de aseguramiento de su calidad, las variables que explican sus resultados y los patrones en las brechas existentes entre las carreras, para contribuir a procesos de retroalimentación para el mejoramiento de la calidad.

METODOLOGÍA

El estudio consideró métodos cuantitativos y cualitativos, dada la distinta naturaleza de los aspectos involucrados para evidenciar la efectividad y la relevancia de las variables en el aseguramiento de la calidad de las carreras de Educación Parvularia.

La cobertura y resultados de las acreditaciones y programas se obtuvieron de la información oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE) Como referencia se analizaron los resultados del año 2016, por cuanto ese año corresponde a un periodo en que los procesos de acreditación estaban consolidados en términos de los procedimientos y criterios establecidos en la ley N°20.129 (Espinoza y González, 2019). Con posterioridad, con la implementación de la ley N°21.091, se han desarrollado diversos cambios atinentes a la agencia que realiza la evaluación externa de carreras pedagógicas y al carácter estrictamente universitario de estas. En el caso de las carreras pedagógicas se recopila información de docentes, centros de práctica, estudiantes, ex - estudiantes, apoyo administrativo, recursos físicos, análisis de fortalezas y debilidades y plan de mejora, todo ello de acuerdo con las dimensiones y criterios considerados en la evaluación. Se utilizan tres dimensiones y doce criterios.

Tabla 1. Dimensiones y criterios utilizados en la acreditación de carreras de educación superior en Chile.

| Dimensión | Criterios | Qué se evalúa |
|---|-------------------------------|---|
| Propósitos e Institucionalidad de la carrera o programa | Propósitos | Existencia clara de definiciones de objetivos y metas y de los procesos y resultados de su planificación, así como la existencia de procedimientos que permiten lograr los propósitos de la carrera |
| | Integridad | Cumplimiento de normas y procedimientos |
| | Perfil de egreso | Determina si este está formalizado, actualizado, es conocido y es retroalimentado |
| | Plan de estudios | Ocurrencia sistemática de procesos de diseño e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| | Vinculación con el Medio | Examina si existe una interacción sistemática y de mutuo beneficio de la carrera con los diversos actores externos |
| Condiciones de Operación | Organización y administración | Verifica si operan adecuados sistemas de gobierno, gestión académica y administrativa. |
| | Personal docente | Cantidad y calidad de los docentes, de acuerdo con los requerimientos que tiene la carrera. |

| | | |
|---|--|---|
| | Infraestructura y recursos del aprendizaje | Cantidad y calidad de la infraestructura y equipamiento. |
| | Participación y bienestar estudiantil | Los servicios de apoyo con que disponen los estudiantes y |
| | Creación e investigación por el cuerpo docente | Productividad científica asociada al perfil de la carrera y su eventual impacto en la formación |
| Resultados y Capacidad de Autorregulación | Efectividad y resultado del proceso educativo | Verifica si la carrera posee políticas formales y procedimientos que permitan el mejoramiento y aseguramiento de la calidad tanto de los procesos como de los resultados. |
| | Autorregulación y mejoramiento continuo | La información concerniente a procesos autoevaluativos y el uso de información para la implementación de acciones de mejoramiento. Particularmente de planes de mejora |

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (2021)

Con los datos del año 2016 fue posible efectuar una metaevaluación de la carrera, sin que los resultados de acreditación de cada carrera estuvieran determinados por distintos procedimientos. Se dispone así de una línea base para la discutir la evolución posterior. La metaevaluación se define como la investigación o análisis sistemático que permite establecer juicios sobre los méritos, calidad o pertinencia de una evaluación (Scriven, 2011). En este caso de las evaluaciones realizadas a cada una de las carreras.

Para medir la efectividad de los resultados de acreditación se usaron como variables, la proporción de carreras y programas acreditados, el tiempo promedio de acreditación y la cantidad de estudiantes matriculados en carreras acreditadas. Estas variables se asocian a los desempeños relativos de las carreras, así como de la institución que la imparte (Espinoza et al, 2019). Los programas corresponden a replicaciones de una carrera dictadas en diferentes sedes o modalidades, pero otorgando un título común. La efectividad fue medida como el porcentaje del máximo valor posible de cada una de estas variables.

Para identificar las variables que explican el tiempo de acreditación de las carreras de Educación Parvularia, se efectuó un análisis de regresión múltiple. Como variable dependiente (Y) se consideró el tiempo de acreditación de cada carrera vigente el año 2016, según la información provista por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2016). Se asumió que esta variable indica la calidad relativa de la carrera, según los resultados procesos regulatorios. Como variables independientes (X) se consideraron las siguientes para el año 2016 (las fuentes de la información se indican entre paréntesis): número de estudiantes matriculados (Servicio de Información de Educación Superior. Ministerio de Educación (MI FUTURO | MINEDUC. tiempo de acreditación institucional (Comisión Nacional de Acreditación.); número total de acreditaciones de cada carrera (Comisión Nacional de Acreditación. /); número total de acreditaciones de la carrera (Comisión Nacional de Acreditación. número de programas por carreras (MI FUTURO | MINEDUC. (nd-b). número de carreras acreditadas por la institución (MI FUTURO | MINEDUC..

Para seleccionar estas variables, se tuvo en cuenta que representaran características de la carrera y de la institución en que se imparte, así como resultados de procesos de aseguramiento de la calidad. Se aseguró que los datos fueran fiables y comparables.

Por lo tanto, la fórmula aplicada (Manly, 2005) fue:

$$Y = cte + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 \quad (1)$$

Donde:

β_1 a β_6 = coeficientes estimados del efecto marginal entre X1 a X6 e Y.

X1 = Número de estudiantes matriculados.

X2 = Tiempo de acreditación institucional.

X3 = Número total de acreditaciones de cada carrera.

X4 = Número total de acreditaciones de la carrera.

X5 = Número de programas por carreras.

X6 = Número de carreras acreditadas por la institución.

cte = constante

A través del programa SPSS 18.0 se determinaron los estadísticos descriptivos (promedio, desviación estándar y coeficiente de variación) para cada una de las variables (n=58 carreras). La significancia de la regresión fue estimada mediante ANOVA. Se determinaron, asimismo, los coeficientes β y su nivel de significancia.

Para establecer patrones en las debilidades detectadas en los procesos de acreditación se examinaron 17 resoluciones de carreras no acreditadas, emitidas por la Comisión Nacional de Acreditación (entre los años 2014 y 2016). De estas resoluciones, 11 corresponden a universidades y 6 a institutos profesionales. Las resoluciones detallan las debilidades observadas a estas carreras provenientes tanto del informe de autoevaluación como de observaciones de la evaluación externa realizada por pares. Para cada uno de los criterios de acreditación de carreras (Tabla 1) se identificaron las debilidades más comunes, es decir las que se repetían en al menos dos carreras. Estos criterios fueron aquellos establecidos en la ley N°20.129 y que tienen que ver directamente con los desempeños de la carrera: perfil de egreso, plan de estudio, infraestructura y recursos para el aprendizaje, prácticas, unidad académica, vinculación con el medio, mecanismos de información, autorregulación y mejora continua, personal docente, creación e investigación por el cuerpo docente. Los resultados fueron comparados con los contenidos de las resoluciones de acreditación de seis carreras con acreditaciones de excelencia (seis y siete años de un máximo de siete años), verificándose si se mencionaban como debilidades o bien como fortalezas.

RESULTADOS

Cobertura de acreditación de las carreras

En las cuatro variables elegidas para estimar el logro relativo en el aseguramiento de la calidad en los procesos regulatorios de las carreras se observó un alto grado de consistencia, con alrededor de 2/3 de logro (Tabla 2). El promedio del tiempo de acreditación fue de $4,53 \pm 1,08$ años, lo que corresponde al 64,85% de logro dado que el tiempo máximo de acreditación es de 7 años. Al igual que en las otras variables, las universidades exhibieron mejores niveles de logro que los institutos profesionales $4,61 \pm 1,22$ años y $3,66 \pm 0,47$ años respectivamente, aunque dada la variación en cada grupo, no existieron diferencias estadísticas significativas ($t=1,47$; g.l.= 37; $p = 0,077$). Las carreras acreditadas correspondieron al 63,8%, en un total de 58 carreras y en el caso de las universidades fue de 75,5% y de 37,8% en los institutos profesionales. Un resultado semejante se obtuvo en un total de 110 programas, evidenciando que estos no generan una variación importante en los resultados de acreditación, aunque sólo el 23,6% de los 26 programas de los institutos profesionales se encuentran acreditados de un total de ocho carreras (Tabla 2). De los 14.577 estudiantes matriculados en carreras de Educación Parvularia a nivel nacional, solo 4.850 de ellos estaban adscritos a carreras no acreditadas (Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de logro (%) de variables asociadas al aseguramiento de la calidad en carreras de Educación Parvularia.2016.

| Variables | Logro/no logro (%) |
|-------------------------------------|--------------------|
| Tiempo de acreditación | 64,85/35,15 |
| Carreras acreditadas | 63,80/32,20 |
| Programas acreditados | 63,92/32,08 |
| Estudiantes en carreras acreditadas | 66,67/33,33 |

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLES ASOCIADAS AL TIEMPO DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS

El período (años) de acreditación de las carreras de Educación Parvularia estuvo asociado al tiempo de acreditación institucional, desempeños acumulados de la carrera y al número de programas/carrera. Estas variables explican la mayor parte de la variabilidad del tiempo de acreditación. En cambio, las otras variables independientes no influyen en la variable dependiente o no fueron estadísticamente significativas. La relación de la variable dependiente con el tiempo de acreditación institucional y los desempeños previos fue positiva; en cambio fue negativa con la relación número de programas por carrera (Tabla 3). Por lo tanto, el tiempo de acreditación de la carrera es explicada por la calidad de la institución de educación que la imparte, la consistencia de buenos resultados de la carrera y por el menor número de programas que tiene cada carrera.

Tabla 3. Regresión lineal múltiple de variables predictoras (Xn) del tiempo de acreditación de las carreras de Educación Parvularia (Y) (n=58).

| Variables | β | P |
|--|---------|--------|
| X1: Estudiantes anuales (número) | 0,001 | 0,100 |
| X2: Tiempo de acreditación institucional (años) | 0,282 | 0,005 |
| X3: Acreditaciones de cada carrera (número) | -0,283 | 0,121 |
| X4: Tiempo de acreditación acumuladas de las carreras (años) | 0,200 | 0,0001 |
| X5: Programas por carreras (número) | -0,279 | 0,003 |
| X6: Carreras totales acreditadas por cada institución (número) | 0,029 | 0,0001 |
| <i>Constante: 0,424</i> | | |
| <i>Ecuación: $Y=0,424 + 0,0001 X1 + 0,282 X2 + 0,283 X3 + 0,200 X4 = 0,279 X5 + 0,029 X6$</i> | | |

Fuente: Elaboración propia

El total de las variables independientes, de las cuales 4 son propias de la carrera y 2 de la institución que lo imparte, explican el 84,1% de la variabilidad del tiempo de acreditación de las carreras de Educación Parvularia ($R^2=0,841$; $F=51,137$; $g.l.=6,57$; $p<0,001$).

Debilidades en carreras no acreditadas

El examen de los dictámenes de no acreditación de carreras de Educación Parvularia reveló importantes falencias en todos los criterios. En el perfil de egreso, se constató la falta de un marco referencial, de su seguimiento, evaluación y retroalimentación. Los planes de estudio evidenciaron duplicaciones de contenidos, programas de estudio con bibliografía y evaluaciones obsoletas. No se percibieron didácticas innovadoras, y en general, los planes eran rígidos y desfasados respecto de los requerimientos laborales. En infraestructura fue frecuente la carencia de espacios físicos para esparcimiento. En recursos físicos la dotación de bibliografía disciplinar fue limitada, lo mismo que los recursos tecnológicos. Las prácticas profesionales revelan, en general, falta de sistematización respecto de los centros donde ellas se desarrollan. En vinculación con el medio las actividades son débiles y esporádicas, no están sistematizadas y no hay seguimiento de egresados y empleadores y hay débil seguimiento de indicadores de aprobación, titulación y egreso. En gestión financiera se verifican déficit de sustentabilidad económica y viabilidad de la carrera. El cuerpo académico es insuficiente, la mayor parte de ellos contratado en forma parcial, sin una carrera académica consolidada. Prácticamente no existen investigación con evidencias de publicaciones científicas. La autorregulación carece de mecanismos debidamente sistematizados y de evaluación de la docencia, para permitir ajustes y procesos de mejora continua.

Como contrapartida, la mayor parte de estos aspectos están resueltos en la única carrera acreditada por el máximo de 7 años y en las cinco carreras con 6 años, evidenciando una alta variabilidad en las condiciones en que se imparten las carreras. Las debilidades de las carreras no acreditadas constituyen la condición de formación de alrededor de un tercio de los estudiantes.

Discusión de resultados

Para la interpretación de los resultados de la efectividad de la acreditación de carreras de Educación Parvularia en Chile se deben considerar, necesariamente, cambios que directa o indirectamente son consecuencia de las medidas regulatorias que se han ido implementando en los últimos años (Espinoza et al., 2019). En el último quinquenio, la matrícula de esta carrera bajó de 14.577 a 8.059 (44,71%). Las mayores exigencias de ingreso a las carreras pedagógicas no se corresponden con las expectativas de remuneraciones al ser comparadas con otras carreras universitarias que tienen exigencias semejantes. Por otro lado, la creciente expansión de la demanda por estudios superiores ha alcanzado su asíntota e incluso ha tendido a caer, probablemente por razones demográficas, por los efectos de la pandemia y otras variables económicas (Giolito, 2021). Todo ello evidencia que el sistema de educación superior en Chile está basado en relaciones de competencia, no solo entre instituciones que ofrecen una misma carrera, sino también entre carreras de una misma institución como consecuencia de la aplicación del modelo mercantil que ha seguido operando a pesar de medidas que buscan mejorar la equidad. Producto de la caída de la demanda, también ha caído la oferta. Las carreras de Educación Parvularia han disminuido a la mitad en el último quinquenio. No obstante, los indicadores de efectividad de los procesos de acreditación han mejorado. El tiempo promedio de acreditación se incrementó de 4,53 años a 4,74 años y el porcentaje de acreditación ha aumentado un 10% (SIES, 2021).

La disminución de la oferta ha correspondido principalmente a las carreras que tienen los peores desempeños, lo que se explica porque la expansión histórica de la oferta de carreras se había concentrado en las instituciones más débiles que han subsistido por las bajas exigencias académicas (Barroilhet, 2019). Si bien el año 2016 no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo promedio de acreditación entre universidades e institutos profesionales, dada la alta variación interna de las universidades, la efectividad en el aseguramiento de la calidad era siempre mayor en las universidades. En la actualidad, los institutos profesionales solo participan con una cantidad menor y residual en la formación de educadoras de párvulos. Ello explica parcialmente que solo el 17,8% de los estudiantes estén en carreras no acreditadas (CNA, 2021). Las eventuales consecuencias para el desarrollo

educativo de estos resultados han reavivado las tensiones entre la aplicación de las políticas públicas y las reivindicaciones docentes, así como la consideración del impacto de la calidad de la formación docente en la calidad de la formación de niños y niñas (Pardo y Woodrow, 2014).

Este estudio revela la importancia de calidad y el compromiso con la calidad de las instituciones de educación superior en los resultados de la acreditación de las carreras de Educación Parvularia, a pesar de que los procesos de la acreditación institucional y de la acreditación de las carreras, han operado en forma independiente (Espinoza et al., 2019). Por un lado, el tiempo de acreditación institucional evidenció ser una variable relevante para explicar la variabilidad de tiempo de acreditación de la carrera y por otro lado, los patrones de las debilidades establecidas en los procesos de evaluación externa en las resoluciones de las carreras no acreditadas, se asociaron principalmente a problemas estructurales de las instituciones los cuales impactan su dotación de recursos humanos calificados en cantidad y calidad y en serios problemas de gestión docente, revelando falta de capacidades instaladas mínimas para dictar la carrera. Por lo tanto, en la medida que aumenten las exigencias de acreditación de las universidades, será posible esperar mayores niveles de calidad en la formación de educadoras de párvulos. Producto de déficit económicos y de actos de corrupción, se han cerrado varias universidades privadas, aunque todavía subsisten entidades al margen del sistema de aseguramiento de la calidad de universidades chilenas (López et al., 2022). Además, la cantidad de sedes ha tendido a disminuir (Espinoza & González, 2019). Se espera que sean factores importantes en el aseguramiento de la calidad, la acreditación obligatoria y la incorporación del uso de estándares en los procedimientos de acuerdo con la aplicación de la ley N°21.091 aprobada el año 2018 la cual ha tenido una lenta y discutida implementación.

CONCLUSIONES

La información disponible de los resultados de la acreditación de la carrera de Educación Parvularia en Chile, permite establecer la evolución de la efectividad de estos procesos y poder interpretar los patrones. La solvencia académica de la institución que dicta la carrera es la variable más importante en el aseguramiento de su calidad.

Las mayores exigencias académicas en el ingreso a la carrera y el circunscribirla a instituciones con mayores capacidades académicas instaladas, han tenido efectos positivos en la calidad medida por la efectividad de los procesos de acreditación. Como contrapartida, estas mayores exigencias en el ingreso han contribuido a desincentivar las postulaciones y la matrícula, por lo cual se prevén limitaciones para satisfacer las necesidades nacionales de docentes.

La importancia de los procesos metaevaluativos de la calidad de las carreras universitarias reside en sus efectos potenciales en la retroalimentación para la mejora continua. La disponibilidad de información histórica fiable sobre los procesos de acreditación de carreras e instituciones en Chile, generan oportunidades de investigación que pueden contribuir a mejorar políticas y procedimientos del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

REFERENCIAS

- Barroilhet, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 6(1), 43-76. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53745y>
- Barroilhet, A., Ortiz, R., y Quiroga, B. (2021). Exploring conflict of interest in university accreditation in Chile. *Higher education policy*. <http://dx.doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7>
- Bernasconi, A. (2015). Chile: accreditation versus proliferation, *International higher education*. <http://dx.doi.org/10,017/ihe.2007.477951>
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista de historia de la educación brasileña*, 14(34). ISSN: 1414-3518
- Cancino, V. y Schmaal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Comisión Nacional de Acreditación. CNA. (6 de octubre de 2021), Obtenido de <https://www.cnachile.cl/>
- CNA. (2018). Carreras de Pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual, Comisión Nacional de Acreditación: Serie de estudios sobre acreditación, Santiago de Chile, Obtenido de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17457/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CNAP. (2007). El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior, Ministerio de Educación: Comisión Nacional Acreditación. 1997-2007, Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Educación | Consejo Nacional de Educación. CNED. (2021). Obtenido de <https://www.cned.cl/>
- Crovetto, M., y López, D. (2020). ¿Qué pasa con la formación de nutricionista en Chile?. *Revista chilena de nutrición*, 47, 677-684. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000400677>

- Crovetto, M., y López, D. (2021). Análisis cualitativo de los procesos regulatorios de la calidad en los programas de nutrición y dietética en Chile. *Revista chilena de nutrición*, 48(2), 213-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182021000200213>
- Diario Oficial de la República de Chile (2021). N°43.066.30 de septiembre del 2021.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., y Pozo, M. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*, 36, 53-85. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n36.117>
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2018). El sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Chile: Evolución, Resultados, Impactos y Desafíos, Documento de trabajo, Programa Interdisciplinarios de Investigaciones en Educación (PIIE), Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Chile.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2019). Evolución del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación de la Educación Superior chilena (Capítulo II), En Ó. Espinoza, D. A. López, L. González, & S. Pulido, *Calidad en la Universidad: IESED Chile*, 230. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Espinoza, O., López, D., González, L., & Pulido, S. (2019). *Calidad en la Universidad: IESED Chile* (O. Espinoza, D. López, L. González, & S. Pulido, Edits.), LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Fernández, E., y Bernasconi, A. (2014). Las nuevas carreras de medicina como símbolo: entre la legitimidad académica y la señalización de mercado. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(74). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n74.2014>
- Giolito, E. (2021). Admisión de universidades 2021, Amesentamiento de las matrículas y menor interés de las pedagogías. *Observatorio económico*, 155, 2-3. <https://doi.org/10.11565/oe.vi155.413>
- González, J., Sarzoza, S., y López, D. (2018). Aproximación metodológica a la metaevaluación de doctorados. *Revista venezolana de gerencia*, 23(1), 278-310. <https://doi.org/10.37960/revista.v23i1.24468>
- Lemaitre, M. (2015). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias., En: Bernasconi A (editor) *La educación superior de Chile*, ISSN 0717-1013, Transformación, desarrollo y crisis, 295-343. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- López, D. (2019). La investigación como desafío estratégico: una experiencia de cambios en la gobernanza universitaria, En: F. Ganga, O. Leyva, A. Hernández, G. Támez, y L. Paz, Investigaciones sobre la gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación, 243-201. Universidad Nuevo León, México.
- López, D. A., Rojas, M., López, B. A., y López, D. C. (2015). Chilean universities and institutional quality assurance processes. *Quality assurance in education*, 23(2), 166-183. ISSN: ISSN-0968-4883.
- López, D.A; Espinoza, O; Rojas, M.L & Crovetto, M. (2022). External evaluation of university quality in Chile: an overview. *Quality assurance in education*, 30(3) :272-288. <https://doi.org/10.1108/qaе-08-2021-0141>
- Manly, B.F.J (2005). *Multivariate statistical methods. A premier 3er ed.* Chapman&Hall/CRC. Florida. USA.
- Meller, P. & Lara, B. (2010). *Carreras universitarias: Rentabilidad, selectividad y discriminación*, 261, Uqbar Editores, Santiago de Chile.
- MI FUTURO | MINEDUC. (6 de octubre de 2021). Obtenido de <https://www.mifuturo.cl/sies/>
- Navarro, G. (2007). Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento académico. *Calidad en la educación*, 26(1), 247-288. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.241>
- Pardo, M., y Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the scholarization of early childhood, *International journal of early childhood*, 46(1), 101-115. <https://doi.org/doi:10.1007/s13158-014-0102-0>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., y Ganga-Contreras, F. (2019). Determinantes, procesos y resultados de la formación inicial de profesores de enseñanza básica y educación parvularia en Chile: Una aproximación conceptual. *Formación universitaria*, 12(6), 127-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Salazar, J., y Leahy, P. (2017). El largo viaje. Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education policy analysis Archives*, 25, 1-27. ISSN: 1068-2341

- Scharager, J., y Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: Un estudio exploratorio. *Calidad en la educación*, 32, 16-42. ISSN-e 0718-4565
- Scriven, M (2011). Evaluating evaluations. A meta-evaluation checklist. Claremont Graduate University. USA. Obtenido de <https://www.alnap.org/help-library/evaluating-evaluaciones-a-meta-evalue-checklist>
- Zapata, G., y Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la educación superior*, 31(1), 192-209. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n31.168>
- Zurita, R. (2004). La carrera de psicología en la Universidad de la Frontera: Una experiencia de acreditación. *Calidad en educación*, 21, 195-205. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n21.331>