

MODELOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

Elementos basales para
su formulación en
tiempos de
incertidumbre y liquidez

Dr. José González Campos, Dra. Yudi Herrera Núñez, Dra. Karen Núñez Valdés, Dra. Catherine Araya Pérez, Dr. Cristian Carvajal Muquillaza, Dra. Jessica Medina Pérez, Dra. (c) Ida Sessarego Espeleta, Mg. Patricia Ávila Sáez, Dr. Rodrigo Plaza Maldonado y Dr. (c) Julio López Núñez.

MODELOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

Elementos Basales para la Formulación de Modelos Universitarios
en Tiempos de Incertidumbre y Liquidez

Modelos Universitarios en Chile

Elementos basales para la formulación de Modelos Universitarios en tiempos de incertidumbre y liquidez

© Copyright 2022

© Los derechos de autor de los capítulos individuales pertenecen a sus respectivos autores. Todos los derechos están reservados. Este libro puede ser reproducido o distribuido en parte o en su totalidad exclusivamente mediante solicitud previa por escrito, dirigida a los propietarios de los derechos de autor, además, siempre y cuando, sea citado como se sugiere: González-Campos, J.; Herrera-Núñez, Y.; Núñez-Valdés, K.; López-Núñez, J.; Plaza-Maldonado, R.; Carvajal M., C.; Araya Pérez, C.; Sessarego Espeleta, I.; Medina Pérez, J. y Ávila-Sáez, P. (2022) Modelos Universitarios en Chile. Elementos basales para la formulación de Modelos Universitarios en tiempos de incertidumbre y liquidez. Ediciones Anepa, Vicerrectoría Académica. Universidad de Playa Ancha.

Edición--1ª ed.—Ediciones ANEPA, Vicerrectoría Académica, Universidad de Playa Ancha; 2022. ISBN: 978-956-410-072-2

Serie: Publicaciones en Educación

Diseño: Cristián Carvajal

Imagen de portada: Cristián Carvajal

Título: Modelos Universitarios en Chile. Elementos basales para la formulación de Modelos Universitarios en tiempos de incertidumbre y liquidez

ISBN: 9781876924676 (tapa blanda)

Temas: Modelos Universitarios; Investigación en Educación Superior Archivos-- Educación Superior.

ISBN: 978-956-410-072-2



Valparaíso, 2022

Presentación

El debate sobre el rol de las universidades se ha atizado en el último cuarto de siglo, al ser la universidad la principal fuente de los recursos humanos que requiere la sociedad del conocimiento, afectada por la reciente y progresiva preocupación por los desafíos de la crisis climática, la pérdida de la biodiversidad, la pandemia y, la crisis cultural y democrática. Los esfuerzos de reestructuración organizacional y funcional de la institución universitaria han ido en aumento para lograr un impacto positivo en su propio crecimiento y fortalecer su compromiso social a través de las actividades de educación, extensión e investigación en estos tiempos de urgencia e incertidumbre constantes.

El cambiante escenario global y local plantean transformaciones a los esquemas de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente en las de carácter público, lo que ha implicado la adopción de estrategias empresariales dados los cambios en las condiciones de financiamiento en el escenario educativo chileno, que conviven con la enriquecedora impronta de la educación pública, y la compleja identidad histórico-social y de funcionamiento que las caracteriza. Junto con ello, las IES se ven emplazadas a dar respuesta a los requerimientos sociales por educación continua, responder a exigentes estándares de calidad educativa, a la necesaria actualización de sus modelos de gestión, a evaluar, actualizar y diversificar su oferta formativa en función de las nuevas problemáticas y la necesidad de integración con el mundo laboral actual.

En este contexto, este libro surge del compromiso compartido entre los autores y, con seguridad, por nuestros lectores, con la educación superior pública chilena y del anhelo por aportar a la discusión, a modo de síntesis reflexiva, sobre las transformaciones estructurales que han estado experimentando las IES chilenas en cuanto a sus enfoques educativos, de estrategias de retención y permanencia de sus estudiantes¹, y respecto a las nuevas propuestas de gestión universitaria.

¹ Este libro se ha escrito con el mayor respeto a la diversidad de género y a todo tipo de diversidades rechazando cualquier forma de discriminación y propiciando contribuciones a la equidad, valga esta aclaración para señalar que, en un intento por lograr mayor fluidez en el discurso, frecuentemente se usará el género masculino como referencia gramatical genérica a hombres y mujeres, haciendo ocasionalmente la distinción entre género masculino y femenino para mantenerla presente.

Desde hace un tiempo, las universidades han emprendido la generación de modelos que funcionan como ejes articuladores entre los marcos conceptuales que definen su acción y los procesos institucionales, estos modelos le permiten a las IES imprimir la coherencia necesaria a su actuar con la finalidad de renovar y fortalecer las funciones de la universidad a través de las cuales se atienden las demandas sociales.

Este libro reúne tres propuestas que desde una perspectiva académica y teórico-empírica pretenden dar cuenta de las iniciativas que las universidades públicas chilenas han emprendido al implementar sus modelos educativos, de seguimiento y de gestión, involucrando en ello temáticas referidas al logro de la justicia social (inclusión y diversidad), además, de la equidad, las que indirectamente apuntan a dar respuesta a la falta de estas como relevante problemática de nuestras sociedades en Latinoamérica.

Estudiar estas temáticas hace que los investigadores asuman una responsabilidad especial materializada en desarrollar un trabajo riguroso, creíble y teóricamente sólido, sino también de considerar las implicaciones morales y éticas de este tipo de investigación. En este sentido, este libro presenta investigaciones que desde la perspectiva del análisis documental abordan marcos teóricos fundamentales, documentos públicos institucionales y algunos dispositivos políticos que rigen la educación superior. Se observa en los estudios, aquí contenidos, el propósito de analizar y sugerir estrategias para lograr cambios institucionales positivos. Los diferentes estudios contenidos en este libro postulan la investigación inspirada en la justicia social, como un propulsor para lograr un sistema educativo y, por ende, una sociedad más equitativa, inclusiva y democrática.

El investigador y filósofo Fritz (2017) demanda un necesario desplazamiento conceptual de la forma de concebir la universidad estatal desde un enfoque pragmático hacia uno más esencial, que en sus palabras nos conduzca a "... la comprensión de la Educación Superior como un derecho social, y por tanto como algo de lo que debe ocuparse el Estado, modula una interpretación en virtud de la cual, para algunos intelectuales críticos, una universidad puede ser pública, no tanto por su régimen de propiedad o administración, cuanto más bien porque sus tareas apunten al bienestar social mediante la formación de ciudadanos"(p. 32). En ese sentido, con este libro nos sumamos al requerimiento de Fritz a la educación superior pública latinoamericana, por asumir su compromiso con las

necesidades sociales, la democracia, la multiculturalidad y el medio ambiente a través de la formulación de modelos que los consideren.

Dra. Violeta Acuña, Vicerrectora Académica y los autores (ANEPA).

Prólogo

Es un verdadero honor para el académico que suscribe prologar esta importante, muy bien fundamentada y oportuna investigación sobre Modelos Universitarios en Chile Elementos Basales para la Formulación de Modelos Universitarios en Tiempos de Incertidumbre, liquidez editado por la Universidad de Playa Ancha, su Vicerrectoría Académica-y su Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica- del que son autores los académicos e investigadores Dr. José González, Dra. Yudi Herrera, Dra. Karen Núñez-Valdés, Dra. Catherine Araya, Dr. Cristián Carvajal, Dra. Jessica Medina, Dra.© Ida Sessarego, Mg. Patricia Ávila, Dr. Rodrigo Plaza y Dr. © Julio López. Todos ellos vinculados a la UPLA y dos de ellas, las profesoras Sessarego y Medina, relacionadas, además, a otras dos universidades tradicionales de Valparaíso, la UTFSM y la PUCV, respectivamente. La investigación es destacada desde diversos puntos de vista.

Estudia a las instituciones de educación superior y, específicamente a las universidades en diversos aspectos relevantes de su funcionamiento, modelos educativos, estrategias de retención y gestión académica, pero en un contexto amplio, interdisciplinario y, a la vez, regional, nacional e internacional. Las universidades como actores de la vida nacional, con un compromiso social que se desarrolla a partir de sus funciones propias. Conocemos en este volumen muy a fondo modelos, estrategias y modalidades de gestión, pero no para que la universidad se perfeccione y aísle en su propia esfera, sino para que pueda cultivar saberes, proyectarse socialmente por medio de sus egresados e investigaciones y analizar críticamente la realidad y su entorno en las áreas que trata y desarrolla.

Y con una finalidad que es académica y que es social: promover la calidad y excelencia de sus servicios de docencia, investigación y vinculación con el medio de modo bidireccional, y para que estudiantes de los diversos sectores sociales, en particular los que han estado en situación más vulnerable, accedan a la universidad, permanezcan y se integren activa y creativamente en ella, y se desarrollen integralmente como personas y profesionales, científicos, en el mundo de la cultura, en las áreas de su preferencia.

Los autores se plantean en tiempos de incertidumbre, y vaya que lo son por los propios desarrollos de la ciencia y las tecnologías, por la persistencia de desigualdades que conllevan a procesos como las migraciones, y eventos impensados como la pandemia. También, en el

contexto de la globalización que, a nuestro juicio, es una realidad y a la vez, un concepto no unívoco, más bien controvertido. No es como se pensaba en los 90 en algunos sectores como un proceso inexorable que se imponía, sino como una realidad humana que abre oportunidades y, a la vez, está sujeta a los requerimientos de la justicia social, nacional e internacional y al análisis y la crítica del mundo universitario e intelectual. Importante también que se recogen tendencias universales en Educación Superior como son las emanadas de la Declaración Mundial de Educación Superior para el Siglo XXI de la UNESCO. Tuve el honor de representar a América Latina en el grupo redactor. Ahí se describe la universidad del presente siglo como “un gran espacio abierto” a nuevas dimensiones y demandas de cambio que se recogen en esta publicación.

También se enfrentan los investigadores a tiempos de liquidez, según la novedosa y citada concepción del sociólogo polaco, Zygmunt Bauman, la modernidad líquida, la sociedad líquida sujetas a cambios imprevisibles, falta de compromisos permanentes, las tendencias y las tensiones buscan su propio camino, serpenteado, como el agua que se escurre sobre la roca, un desafío para los administradores académicos: identificar, encausar las corrientes que se les presentan.

Los autores se han concentrado en sus indagaciones en determinadas universidades, las denominadas tradicionales-algunas recientes-, del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH, en su mayoría estatales y también algunas privadas de carácter público, del denominado G-9. Sin duda, aparece la Universidad de Playa Ancha con el rol determinante de eje y sede de estos estudios y también, naturalmente, parte de las diversas muestras y mediciones. Me correspondió acompañar desde el MINEDUC en los 90 el desarrollo de esta Universidad, y las demás estatales regionales, que son un instrumento importante de nuestro proceso descentralizador. Investigaciones como estas en que desde Valparaíso se analiza la realidad chilena de la educación superior pueden multiplicarse en el futuro en este y otros campos. Y en conjunto con las demás universidades tradicionales de Valparaíso. Tenemos el instrumento de cooperación: el CRUV, Consejo de Rectores de Valparaíso, hace poco celebramos sus 50 años de actividad.

Otro elemento destacable en estas investigaciones: se utilizan como fuentes para adentrarse en la realidad interna de las universidades estudiadas en las tres indagaciones

documentos oficiales emanados de ellas mismas, elaborados en el marco de sus misiones y visión y, a la vez, que son útiles para el proceso de Acreditación de las universidades e instituciones de Educación Superior. Como son, por ejemplo, los Informes de Autoevaluación. Y aquí una precisión que también surge de estos análisis: es muy importante tener y apoyar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y acreditación como el que tenemos en Chile-me correspondió participar en la gestación vía Decretos del MINEDUC N°51 para programas de pregrado y N°225 para postgrado, ambos de 1999, de carácter experimental-, pero es igualmente importante que la aplicación de estándares y criterios de calidad sean compatibles con las misiones y visión propia de cada Universidad, su propio estilo y orientaciones específicas de sus comunidades.

Justamente, los análisis contenidos en este volumen muestran en varios aspectos, por ejemplo, que, en diversos ítems analizados, no hay grandes variaciones entre las universidades estatales y las particulares de carácter público. Pero se ha llegado a eso por la vía de diálogo, cooperación y por buscar de modo paralelo el bien común de sus comunidades y no por imposiciones. Y hay ocasiones en que sí hay diferencias o bien que un factor significativo, como vinculación con el medio no aparece bien atendido. Sin duda, van a ser puntos importantes para que los directivos universitarios revisen y consulten. Y en estos y otros puntos surgen nuevas tareas para nuestros autores-investigadores.

Interesante también que en las diversas muestras que han analizado los autores han buscado representatividad en el conjunto de universidades investigadas, del norte, centro y sur-alrededor de 15- y de los dos tipos de universidades que se tratan. También en dos de los estudios se analizan los modelos y la información según que sea antes o después de 2015. Y el resultado es que las universidades sí hacen un esfuerzo de actualización y ponerse a tono con las nuevas normativas y también los requerimientos externos y de sus propios planes y estrategias de desarrollo.

Temas recurrentes que interesan a nuestras universidades, la inclusión como elemento central-el desafío complejo de la llegada fácil y más fluida de nuevos sectores sociales que acceden a la universidad.

También la interculturalidad y la internacionalización. La primera requiere de la visión antropológica de la cultura, los modos convivir, la huella civilizatoria; dicen los

autores que hasta ahora en Chile se aplicaba a las relaciones con el pueblo mapuche, ahora solo en la Convención Constituyente coexisten diez pueblos y la realidad actual, producto de la inmigración masiva que alcanza a un millón y medio de personas, principalmente latinoamericanos y del Caribe, es mucho más amplia. No es un problema, es un desafío.

Igualmente aparece en las muestras lo internacional: de algún modo es de la esencia de lo universidad que siempre ha compartido la universalidad de la ciencia y se concreta, además, es multiplicidad de formas: convenios activos de colaboración con centros académicos extranjeros, dobles titulaciones, intercambios estudiantiles y de docentes, pasantías, etc. Es un tema presente en modelos educativos y planes estratégicos sobre todo a partir de los 90. Ya en 1998, las universidades tradicionales intercambiaron sus experiencias al respecto, con expertos extranjeros, convocadas por el MINEDUC, en el Seminario sobre “El impacto de la Globalización en la Educación Superior Chilena”, en Viña del Mar. Fue publicado por la entonces División de Educación Superior, actual Subsecretaría de Educación Superior.

Para referirnos a las investigaciones mismas, adelantar que estas se llevan a cabo definiendo, primero, conceptos de acuerdo con la literatura internacional, organizando los factores y luego comparando las universidades de la muestra con base en la lectura inductiva y deductiva de los documentos base, lo que arroja resultados cuantificables y comparables.

La primera investigación de este libro trata de “Caracterización de los modelos Educativos de las Universidades Tradicionales Chilenas: una propuesta de configuración a partir de sus dimensiones fundacionales”.

Los autores toman como muestra 15 Modelos Educativos de universidades tradicionales y del análisis de sus textos identifican cinco dimensiones fundamentales que permiten facilitar su operación:

Proceso Formativo

Gestión Curricular

Desarrollo Docente

Recursos de Apoyo al Estudiante

Relación con el contexto.

Los autores fijan subcategorías a cada dimensión y cuantifican la frecuencia de las referencias a ellas en los respectivos Modelos Educativos de las universidades analizadas, lo que le permite comparar cuantitativamente. El detalle, naturalmente queda para el lector.

La segunda investigación-Capítulo II de esta publicación- versa sobre un tema grave en términos de equidad: la “Caracterización de las Estrategias de Retención de las Universidades Tradicionales Chilenas: Un Panorama Descriptivo a partir de su Diversidad y Convergencia.”

Los investigadores sostienen que los temas de deserción y retención y los factores que las explican han sido preocupación especial de las políticas educativas. Sin embargo, el “vertiginoso” aumento de matrículas en la educación superior chilena en las últimas décadas (7.5% del grupo de edad en 1980 y 46% en 2013), se resiente como logro “debido a la ineficiencia respecto de la titulación”. Los autores buscan modelos que identifiquen factores del problema y cumplan un rol mediador entre la teoría y el mundo real. Los investigadores identifican dimensiones para entender la retención universitaria:

Bienestar Psicológico en el Contexto Académico.

Estrategias Individuales de Aprendizaje y Afrontamiento.

Estrategias de Integración.

Vulnerabilidad Social.

Vulnerabilidad Académica.

Diversidad. En esta dimensión se analiza la Discapacidad, la Interculturalidad y la Internacionalización. Posiblemente en futuros estudios esta última podría tener un trato autónomo.

Con este esquema se analizan los modelos de seguimiento, la capacidad de retención, como prevenir la deserción. Se realiza al respecto una revisión documental sobre la base Informes de Autoevaluación de 16 universidades del CRUCH con la representatividad geográfica ya adelantada, lo que permite comparaciones.

La última investigación-Capítulo III de este volumen-, se refiere a “La Gestión Académica en las Universidades Chilenas: Una Revisión Científico-Bibliográfica”.

Las universidades analizadas en estas investigaciones son complejas-estatales y G9- por lo que con un modelo de gestión académico es un desafío para alcanzar “procesos de calidad” en distintas áreas, entre ellas, naturalmente, la formación profesional y científica. Para este análisis, los investigadores e investigadoras de la Universidad de Playa Ancha revisaron literatura nacional y extranjera-extensamente- en aspectos como gobernanza y proceso de toma de decisiones, gestión de calidad y monitoreo de indicadores, gestión del conocimiento, la gestión académica en Chile, etc. También se trata de la internacionalización con criterios no coincidentes con los mencionados en el capítulo II del libro: tema para investigaciones futuras.

También se acercaron a la realidad de nuestras universidades a través de documentos pertinentes emanados de ellas mismas: los Planes Estratégicos. La meta, aproximarse a un Modelo de Gestión Académica para estas universidades. El marco de análisis son 18 universidades estatales y 9 del G9. De ese universo se eligieron 15 Planes Estratégicos universitarios.

En este capítulo III de la investigación las autoras y autores consideran en sus Modelos y Planes los criterios y estándares de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación, pero en el marco de las propias Misión y Visión de las universidades –“centro gestor de sus fortalezas y valores más arraigados”-y sus propios mecanismos de aseguramiento de calidad. Los autores, inspirándose en el “Proyecto Bolonia” se enfocan en la “promoción de la cultura de la calidad” en el cumplimiento de su misión. Se cita a Sharager quién revela la “tensión existente” entre el mundo de la academia al interior de las universidades y “la fuerte presión del sistema” para priorizar los criterios estandarizados”. En nuestra opinión, una tensión con la que tenemos de convivir conciliando los valores de autonomía institucional y una racional supervisión pública.

Así, como bien señala la investigación, las universidades promueven principios de coherencia institucional, pertinencia y efectividad de los procesos misionales, integridad y homogeneidad y autorregulación.

Autores y autoras analizan con bastante detalle los planes de las universidades de la muestra, según sus regiones, tipos de institución y sus focalizaciones temáticas, una información útil para futuros análisis y no fácil de evidenciar en términos comparativos.

Nuestras felicitaciones a los autores y a la Universidad de Playa Ancha, y formular votos para que estos grupos de investigadores e investigadoras, en Valparaíso y en Chile, que se enfocan en nuestro sistema educacional en un sentido amplio, en su realidad del tercer decenio del siglo XXI, sigan produciendo este tipo de estudios, con elementos teóricos y a la vez, aplicados. Si alguna insinuación podemos dar: explorar estudios que incluyan las Centros de Formación Técnica, en particular aquellos que solo forman Técnicos de Nivel Superior –muy necesarios para nuestra sociedad, nuestros jóvenes y nuestra economía– pues también se forman esos técnicos en universidades e Institutos Profesionales.

El sistema de educación superior chileno que aparece en este y en muchos estudios tiene deficiencias y, al mismo posee una dinámica que le permite adaptarse a nuevas realidades, cubrir múltiples demandas sociales en particular el desafío del acceso eficaz de jóvenes de estratos vulnerables y la creación de conocimiento. Lo que debe ser valorado por la sociedad y el Estado.

En general, el mundo universitario y de la educación superior debe abordar los tiempos de “incertidumbre y liquidez” que contextualizan este libro con capacidad de anticipación y transformación. Seamos optimistas, las universidades siempre han demostrado esas capacidades a lo largo de la historia.

Raúl Allard Neumann

**Profesor Titular de la PUCV y Rector de la Universidad en la Reforma Universitaria.
Ex Secretario Ejecutivo de Educación, Ciencia y Cultura de la OEA.
Ex Subsecretario de Educación en Gobierno del Ex Presidente Patricio Aylwin.**

Valparaíso, 4 de enero del 2022

RELACIÓN DE AUTORES

José Alejandro González Campos. Doctor en Estadística. Universidad Estadual de Campinas. Campinas, Brasil Magister en Estadística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos, Modelación cuantitativa de la Deserción universitaria, la orientación de los planes estratégicos de las universidades Estatales de Chile en el camino a la internacionalización, Actualmente, participa como docente del Doctorado en Políticas en Educación de la Universidad de Playa Ancha y Coordina la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha. Email: jgonzalez@upla.cl. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>

Yudi Herrera-Núñez. Doctora en Filología Hispánica. Universidad de Valladolid. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Su labor académica se ha desarrollado en los enfoques cualitativos de investigación, especialmente en el estudio del discurso, análisis narrativo, literacidad Académica y análisis de contenido. En el área de Educación Superior ha desarrollado estudios y publicaciones en la línea de las prácticas de Escritura-lectura académicas, identificación de variables asociadas al rendimiento académico y deserción tales como estrategias de aprendizaje, uso del tiempo de los estudiantes y procrastinación. Actualmente, forma parte de la Facultad de Educación y de la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha. Email: yudi.herrera@upla.cl Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-6089>

Cristián Carvajal Muquillaza. Doctor en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa ancha; Magíster en estadística Universidad de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos para analizar la deserción y la Sobre-duración, además de las Variables socio demográficas y académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente, forma parte de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, y de la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha. Email: cristian.carvajal@upla.cl Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5561-2416>

Karen Núñez-Valdés. Doctora en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Magister en Educación, mención evaluación educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado publicaciones en la línea de las de los doctorandos chilenos en cuanto a su perfil de egreso doctoral, la estandarización de los perfiles de egreso de los programas de doctorado y el impacto de las habilidades de comprensión de lectura en el aprendizaje y otras variables relacionadas con la deserción. Actualmente es académica de la

Universidad de Las Américas y forma parte de la de la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha.

Email: karen.nunez@upla.cl Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

Julio López Núñez. Doctor © en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Ingeniero Informático, especialista en análisis y gestión de datos. En esta línea, su especialización se enfoca en la generación de DashBoard utilizando herramientas de *Business Intelligence* tales como PowerBI, Pentaho y Qlik. Con más de 15 años desarrollando actividades de gestión académica (Docente, Jefe de Carrera y Directivo Académico). Sus líneas de Investigación son Big data y política educación superior. Actualmente, forma parte de la de la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha.

Email: juliopez@hotmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7920-1563>

Rodrigo Plaza Maldonado. Doctor en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha. Licenciado en Trabajo Social y Magíster en Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Valparaíso. Docente de Metodología de Investigación de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Valparaíso. Sus líneas de investigación están referidas a los índices de medición de pobreza multidimensional; política pública en educación; derecho a la educación y planificación estratégica. Actualmente, forma parte de la de la Unidad de Análisis y Estudios de la Progresión Académica (ANEPA) dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha.

Email: rodrigo.plaza@upla.cl y rodrigo.plaza@uv.cl. Código ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4931-0451>

Catherine Evelyn Araya Pérez. Doctora en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa de la Universidad Andrés Bello. Su formación inicial es Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Cuenta con experiencia en la Gestión Directiva y Técnico Pedagógica en Escuelas Públicas y Liceos Humanistas Científicos y Técnico Profesional. Actualmente se desempeña en el desarrollo de Proyectos de Investigación en la UPLA y la docencia en el Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso – Juan Fernández. Email: cataevy@gmail.com y catherine.araya@upla.cl. Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2886-9421>

Jessica Carmen Medina Pérez. Doctora en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Educación con mención en Gestión Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Magíster en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Aconcagua. Su formación inicial es de profesora de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente, se desempeña como coordinadora de evaluación y nivelación de la

Unidad de Formación Inicial Docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y participa en el desarrollo del Modelo de Gestión Académica de la Universidad de Playa Ancha. *Correo electrónico de contacto:* jessica.medina@pucv.cl y jessica.jcmp@gmail.com
Email: jessica.jcmp@gmail.com Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2721-9929>

Ida E. Sessarego Espeleta Doctora © en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha y Master en Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey. Profesora de Estado de Inglés como Lengua Extranjera. Forma parte de equipo de elaboración del Modelo de Gestión Académica de la Universidad de Playa Ancha. Posee publicaciones en la línea de creación de la orientación de los planes estratégicos de las universidades Estatales de Chile en el camino a la internacionalización. Actualmente, forma parte del equipo docente de la Universidad Santa María. Email: ida.sessarego@usm.cl Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7935-1775>

Patricia Armida Ávila Sáez. Magíster en Administración Educacional mención Gestión de Sistemas Educativos de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Consultora en Gestión Escolar para la Calidad de Fundación Chile. Su formación inicial es Profesora de Enseñanza General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con mención en Matemática de la UPLA. Cuenta con experiencia en la Gestión Directiva y Técnico Pedagógica en Escuelas Particulares Subvencionadas y Colegios Particulares Pagados de la Región de Valparaíso. Relatora de capacitaciones a profesores de escuelas municipales rurales en la Región Metropolitana. Actualmente se desempeña en el desarrollo de Proyectos de Investigación en la UPLA y brinda docencia en un colegio de Valparaíso. Email: pasavi88@gmail.com

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1

MODELOS EDUCATIVOS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS A PARTIR DE SUS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Fundamentos Filosóficos y Psicoeducativos del Modelo Educativo: un Pasado con Futuro	3
1.2 APROXIMACIÓN A LA COMPLEJIDAD DEL CONCEPTO DE MODELO EDUCATIVO....	6
1.2.1 Hacia una conceptualización de modelo en educación.....	6
1.2.2 Componentes de un Modelo Educativo	7
1.2.3 El modelo educativo en la institucionalidad chilena.	9
1.2.4 El modelo pedagógico y su relación con el modelo educativo.	10
1.3 MARCO METODOLÓGICO.....	11
1.3.1 Objetivos general.....	11
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
1.3.3 Preguntas guías de investigación.....	12
1.3.4 Descriptores metodológicos	12
1.3.5 Universo y muestra.....	12
1.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	13
1.4.1 Análisis descriptivo de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos.....	14
1.4.2 Análisis de niveles de significatividad de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos.....	19
1.5 Discusión y conclusiones	21

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES TRADICIONALES CHILENAS: UN PANORAMA DESCRIPTIVO A PARTIR DE SUS DIVERSIDAD Y CONVERGENCIA

INTRODUCCIÓN	28
2.1 Elementos Conceptuales para la Elaboración del Modelo de Seguimiento de la Retención Universitaria	30
2.2 Aproximación a un Modelo de Retención en la Educación Superior	32
2.3 Dimensiones para Entender la Retención Universitaria.....	34
2.3.1 Bienestar psicológico en el contexto académico	34
2.3.2 Estrategias individuales de aprendizaje y afrontamiento.....	36
2.3.2.1 Estrategias de Aprendizaje	36
2.3.2.2 Uso del tiempo por los estudiantes	36
2.3.3 Estrategias de Integración.....	37
2.3.3.1 Sentido de Pertenencia	37

2.3.4	Vulnerabilidad Social	37
2.3.5	Vulnerabilidad Académica	38
2.3.5.1	Rendimiento Académico Previo.....	38
2.3.5.2	Asignaturas Críticas	39
2.3.6	Diversidad	40
2.3.5.3	Discapacidad	40
2.3.5.4	Interculturalidad	41
2.3.5.5	Internacionalización	43
2.4	Panorama Nacional de los Modelos de Seguimiento: un Análisis Empírico	44
2.4.1	Marco Metodológico	45
2.4.1.1	Tipo y alcance de la investigación	46
2.4.1.2	Universo y muestra	46
2.4.2	Análisis Descriptivo de las Diferencias y Jerarquías en las Dimensiones Generales de las Estrategias de Retención y Seguimiento	48
2.4.1.3	Factores priorizados de las estrategias de retención de las universidades tradicionales.....	49
2.4.3.1	Vulnerabilidad Académica y Socioeconómica.....	50
2.4.3.2	Diversidad	52
2.4.3.3	Estrategias de Seguimiento, Retención y Bienestar Universitario	52
2.4.3.3.1	Estrategias de Nivelación.....	54
2.4.3.3.2	Programas de Acceso Inclusivo	56
2.4.3.3.3	Ayuda Financiera	57
2.4.3.3.4	Estrategias Bienestar Estudiantil.....	57
2.4.3.3.5	Estrategias de integración organizacional	59
2.4.3.3.6	Estrategias de apoyo familiar	60
2.4.3.3.7	Mecanismos de Gestión	60
2.4.3	Modelo de Seguimiento: Ecosistema de Seguimiento del Aprendizaje	61
CONCLUSIONES		64

CAPÍTULO 3

LA GESTIÓN ACADÉMICA EN UNIVERSIDADES CHILENAS: UNA REVISIÓN CIENTÍFICO - BIBLIOGRÁFICA

INTRODUCCIÓN		67
3.1	Gestión académica.....	67
3.1.1	Definición y variables	67
3.1.2	Gestión académica como mejoramiento continuo y aprendizaje.....	68
3.2	Gobernanza y procesos de toma de decisiones.....	70
3.3.1	Gestión de calidad y monitoreo de indicadores	70
3.3.2	Gestión del conocimiento	73
3.3	Gestión académica en Chile.....	75
3.3.3	La internacionalización como proceso para la mejora de la calidad de la educación.....	77
3.3.4	Modelos de Gestión Académica en el Sistema de Educación Superior en Chile	79
3.3.5	Leyes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior.....	80
3.3.6	Proceso de acreditación institucional	82
3.3.7	Promoción de la cultura de la calidad y cumplimiento de la misión institucional.....	84
3.3.8	Gestión para el aseguramiento de la calidad	85

3.3.9 Descripción de las dimensiones obligatorias para la acreditación	86
3.3.1.1 Docencia y Resultados del Proceso de Formación	86
3.3.1.2 Gestión estratégica y recursos institucionales	86
3.3.1.3 Aseguramiento interno de la calidad	86
3.3.1.4 Vinculación con el medio.....	86
3.3.10 Descripción de la dimensión voluntaria para optar a más años de acreditación	87
3.4 El modelo de gestión en la institucionalidad de la educación superior chilena.....	87
3.4.1 Caracterización de los Modelos de Gestión Académica en instituciones de Educación Superior chilena tradicional	89
3.4.2 Reseña de los Modelos de Gestión Académica en las IES chilenas pertenecientes al CRUCh.	90
3.4.3 Teoría de clúster en función de la institución universitaria	91
3.4.4 Aspectos comunes y diferenciadores de los modelos de gestión académica en revisión.	93
3.4.5 Estrato muestral por zona geográfica	97
3.4.1.1 Universidades de Zona Geográfica Norte	97
3.4.1.2 Universidades de Zona Geográfica Centro.....	100
3.4.1.3 Universidades de Zona Geográfica Sur.....	102
3.4.6 Clúster de universidades por tipo de dependencia.....	103
3.4.1.4 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Norte	103
3.4.1.5 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Centro	105
3.4.1.6 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Sur.....	105
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

MODELOS EDUCATIVOS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS A PARTIR DE SUS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS²

Dra. Karen Núñez-Valdés
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Universidad de Playa Ancha

Dra. Yudi Herrera N.
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha

Dr. Cristián Carvajal M.
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad de Playa Ancha

Dr. José A. González Campos
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad de Playa Ancha.

² Parte de este capítulo será publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)

INTRODUCCIÓN

Frente a la emergencia de la sociedad globalizada, los vertiginosos cambios tecnológicos y la irrefrenable obsolescencia del conocimiento, ya en las postrimerías del siglo XX, se acentúa la demanda social a las Instituciones de Educación Superior (IES) por un replanteamiento de su función y la pertinencia en la formación de los profesionales requeridos por la sociedad del conocimiento (Alarcón et al., 2019). En este contexto, la UNESCO, las entidades educativas gubernamentales y las IES abren el debate frente a la necesidad de generar enfoques educativos alternativos. Levina et al. (2018) plantean que, entre las tendencias externas, que marcan conceptualmente las transformaciones implementadas por las IES, se encuentran la globalización, la democratización, la necesidad de educación continua, la diversificación e integración con el mundo laboral. Por otro lado, entre las tendencias internas de orden nacional está la adopción en los modelos de gestión de las IES de políticas de estandarización que habilitan su funcionamiento (acreditación), la implementación del paradigma de educación basada en competencias, la integración de prácticas tempranas (iniciación al mercado laboral) y programas que promueven la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. De estas influencias emanan regulaciones y políticas educativas que demandan a las IES, la sistematización y la propuesta de ME que den cuenta de cómo se articulan los principios filosóficos y psicoeducativos con la estructura y función institucional.

Por una parte, la literatura identifica las tendencias culturales, políticas y tecno-sociales que afectan los modelos de gestión de las IES, ya sean públicas o privadas, así como su estructura interna. Algunos estudios analizan el abanico de problemas que enfrentan las universidades como efecto de la globalización y los procesos de intervención (Levina, et al., 2018; Marginson, 2011; Vásquez, 2020) en respuesta a las crisis económicas por las amplias alteraciones en sus esquemas de financiamiento --especialmente las de carácter público--, la sustitución del financiamiento estatal por programas de financiamiento internacional que tienen su base en mecanismos de mercado y la presencia de una compleja realidad histórico-social, lo cual ocasiona la implementación de estrategias empresariales, la actualización de programas educativos proclives a la integración al mercado laboral global y la adopción de medidas de competitividad empresarial para enfrentarse al mercado educativo. Los estudios comparativos internacionales revisan las políticas educativas que responden a los desafíos de estas crisis, contrastando sistemas tan diversos como los de Asia y Alemania (Dudin et al., 2018; Vetchinova, 2018); otros, examinan los ME eficientes para explicar su éxito, comparando el ME de Asia Oriental frente al de Finlandia, cuyos logros obedecen a la fuerte inversión e intervención gubernamental y a la preservación de los valores socioculturales

orientales en la visión instrumental y tecnocrática de la educación (Marginson, 2011; Zhu, 2020). Algunos estudios analizan los patrones supranacionales de las IES públicas y privadas, que han logrado una convergencia conceptual entre los modelos, impulsando la legitimación y la proliferación de universidades privadas (Buckner, 2017; Luu y Metcalfe, 2020), así como la influencia de la lógica mercantil neoliberal en las IES como factores explicativos de los indicadores de calidad y excelencia (Vásquez, 2020), los cuales impactan en la estructura y políticas evaluativas (Favero et al., 2020). Complementariamente, algunos estudios proponen estrategias para superar la lógica de la universidad neoliberal basada en el valor instrumental y comercial del conocimiento (Giannakakis, 2020).

En Chile, las universidades estatales han experimentado políticas públicas como la del 80 que han promovido prácticas liberales en Educación Superior y la reducción del compromiso del Estado con ellas (Bernasconi y Rojas, 2004). Actualmente, se perciben los efectos de la implementación de estas prácticas, por ejemplo, en los procesos de certificación de calidad en el sentido de estandarizar y homogeneizar las instituciones, además de invisibilizar su diversidad, reducir su aporte territorial y compromiso con las necesidades y generación de soluciones para la sociedad chilena. De allí que, Allard (2019), investigador y relevante actor político de las reformas implementadas en la educación superior de finales de los noventa, demanda del estado la adopción de un papel más activo en relación con el sistema de educación superior chileno advirtiendo que este es "compatible con un sistema abierto y diversificado de educación superior, con la autonomía de las instituciones y la libertad académica"(p. 14). Entre las propuestas de Allard, vigentes aún, se encuentran el fortalecimiento de la educación pública y regional, además de la necesaria promoción de la coherencia interna y del desarrollo de las instituciones más coordinado y cooperativo, junto con la creación de mecanismos de articulación y vinculación entre las instituciones del sistema educativo. Como consecuencia, los modelos educativos de las universidades estatales se han ido generando de manera diversa y heterogénea respondiendo a las tendencias nacionales e internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES.

Por otra parte, se aborda la constitución de los modelos educativos desde una perspectiva institucional, proponiendo modelos integrales de educación, es decir, educativo-pedagógicos (Polaino et al., 2020); mientras que otros trabajos profundizan sólo en las perspectivas teórico-filosóficas que sustentan sus modelos pedagógicos (Tellez, 2018) o constatan empíricamente la correlación entre los modelos pedagógicos docentes con su práctica educativa (Mantilla-Falcon et al., 2020).

En general, los estudios revisados plantean, ya sea, de manera teórica y comparativa las tendencias internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES, o bien, de manera aislada, los fundamentos y procesos de adopción de un ME institucional. En este escenario, este estudio se propone dar una mirada intermedia, analizando las principales tendencias de un grupo de universidades tradicionales chilenas. Este artículo esboza un mapa que tiende a configurar los aportes filosóficos y psicoeducativos que dan forma al modelo educativo chileno, delimitando su conceptualización y las dimensiones fundacionales que lo configuran.

1.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PSICOEDUCATIVOS DEL MODELO EDUCATIVO: UN PASADO CON FUTURO

Los momentos de la educación y sus ciclos históricos, son elementos fundamentales al dar inicio a cualquier discusión transformadora en el ámbito educativo, pues permiten conocer mejor el pasado, entender el presente, y también ayudan a iluminar el futuro (Zuloaga, 2002; Flores y Martínez, 2020). Es por lo anterior que se revisan algunas de las corrientes educativas de trascendencia histórica cuya presencia es posible rastrear, de manera ecléctica, en los modelos analizados.

Este derrotero comienza con un movimiento cultural que marca la transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, conocido como Humanismo. Su importancia radica en que, independientemente de la forma que hayan asumido las universidades en diferentes períodos sociohistóricos, casi siempre se puede encontrar en su esencia una apreciación humanista de la vida, la experiencia y el conocimiento (Giannakakis, 2020). El humanismo basa la formación humana en la razón, en la comprensión del mundo y de sí mismo mediante el conocimiento y el enriquecimiento cultural. La educación para esta corriente pretende lograr la autonomía formativa, la emancipación, así como contribuir al desarrollo social. De acuerdo con Sianes-Bautista 2017, el influjo del humanismo es perceptible aún en el siglo XIX con las aportaciones de Herder y Humboldt, este último estrechamente ligado al surgimiento de las universidades modernas. En este sentido, recogen la perspectiva humanista en su conceptualización de *Bildung*, cuyo potencial para las IES actuales, está en basarse en la educación para la formación integral del individuo, la ciudadanía democrática y la revalidación de los valores humanísticos para una sociedad plural.

A finales del siglo XIX y buena parte del siglo XX, surge La Escuela Nueva, que es también reconocida como La Escuela Activa, La Escuela Moderna y La Escuela del Trabajo (Narváez, 2006). Esta corriente tiene su centro gravitatorio en la vieja Europa y florece con el

propósito de superar la vieja escuela tradicional. Para Ferrer (2008), el principio básico que compartían las escuelas nuevas era el paidocentrismo, es decir poner en el centro del proceso educativo al estudiante, lo que se opone a la antigua visión magistrocentrista. Según Filho (1964), en la escuela nueva se pueden identificar cuatro principios generales: (1) Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad; (2) Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social; (3) La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social y (4) Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa.

La presencia de metodologías de aprendizaje activo en los distintos ciclos educativos desde la educación primaria a la universitaria encuentra sus orígenes en los fundamentos de la escuela nueva (Luelmo, 2017). Los MEs de las IES chilenas promueven de manera transversal la implementación de metodologías activas tales como la gamificación, el Aula Invertida, el Aprendizaje por Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de Portafolios, entre otros. Este abanico de metodologías comparte los fundamentos de la escuela nueva que residen en que se trabaja a partir de una situación compleja, desde la cual se elabora un producto observable y evaluable. El estudiante se convierte en un agente activo y el profesor actúa sólo como guía (Luelmo, 2017).

Estos principios, que centran su atención en la libertad, la construcción, la cooperación, la cotidianidad, entre otros, cimentaron caminos fructíferos para el nacimiento de nuevas teorías educativas y pedagógicas, es el caso del *Constructivismo* el cual es

Una teoría, ampliamente aceptada y utilizada, que afirma que el estudiante no adquiere el conocimiento de una forma pasiva sino activa lo que propicia un aprendizaje significativo, y utiliza enfoques que reconocen la importancia de emplear y cuestionar los modelos mentales ya presentes en los estudiantes para así mejorar su comprensión y rendimiento (Parreño, 2019, p. 25)

Sus principales exponentes son Vygotsky con su constructivismo social y Piaget con el constructivismo psicogenético, este último según Fonseca y Bencomo (2011), postula que el estudiante percibe la realidad de su entorno a través de sus sentidos y construye una visión propia, subjetiva de ella, que no es exactamente la realidad objetiva, externa. Por lo que la construcción del individuo en su estructura cognitiva depende de su percepción y de los esquemas mentales que dirigen su atención hacia ciertos aspectos de esa realidad. Por su parte, la teoría de Vygotsky contiene elementos que conforman la idea reconstruccionista, con la

incorporación del saber cultural que rodea al individuo quien lo capta mediante el uso del lenguaje y la interacción con compañeros, objetos y personas, constituyendo el componente intersubjetivo, intersíquico; a través de su proceso perceptivo crea en su mente su propia versión, lo que representa el componente intrapsíquico del aprendizaje. De tal manera que, mediante la orientación adecuada, el niño alcanza su desarrollo intelectual y puede superar el desarrollo genético ligado a la edad que propone Piaget. (Fonseca y Bencomo, 2011).

Finalmente, la educación del siglo XXI se presenta con innumerables desafíos, las tecnologías, la virtualidad, la inteligencia artificial son sólo algunos de los fenómenos que hoy emergen y se enfrentan a una educación vetusta, estática y monolítica, y ésta parece, aparentemente, no tener la capacidad de abordar estos complejos cambios de la sociedad, pues es un hecho

Que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos. De igual forma que es evidente que para disfrutar del arte, hablar nuevos idiomas (...), los individuos tienen a su disposición no solo las tecnologías en red de la información y la comunicación, sino también la posibilidad de tomar parte en colectivos ciudadanos que les permiten acceso directo, sencillo y práctico al conocimiento (Igelmo y Laudo, 2017, p. 49)

Un discurso emergente es el paradigma pedagógico que se asocia a la metáfora de la liquidez (Bauman, 2005a): la **Pedagogía Líquida**, la cual podría definirse como

El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos *medios* que se adapten constantemente al contexto, cuyo *fin* es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos (Laudo, 2010, p. 170).

Al asociar el modelo educativo a la metáfora de lo líquido, se deberá entender que “lo educativo” cambia su conformación estanca, adaptándose constantemente al entorno pero que, a su vez, como el agua sobre rocas milenarias, también tiene fuerza transformadora y constituye una potencia de cambio.

Este recorrido presenta los elementos que nutren de contenido a los MEs de las IES, en especial, en su componente pedagógico respecto a la presencia de valores humanistas, de metodologías activas, y perspectivas constructivistas que determinan el perfil, las interacciones

y la finalidad educativa. En la siguiente sección, se aborda la definición, así como los componentes estructurales de los modelos educativos.

1.2 APROXIMACIÓN A LA COMPLEJIDAD DEL CONCEPTO DE MODELO EDUCATIVO

Desde una perspectiva epistemológica un modelo es una representación abstracta de una realidad en función de supuestos teóricos, por lo que se trata de una idealización o aproximación esquematizada de la realidad (Carvajal, 2002). Todo modelo es una representación abstracta que pretende dar cuenta de una realidad, y que sirve como referente para determinar y elaborar directrices, objetivos y metas que guiarán el quehacer cotidiano de la institución que lo acoge e implementa (Estupiñan, 2012). De este modo, un modelo permite describir, organizar y comprender una institución en su diversidad con los cambios y continuidades propios de la evolución de la sociedad.

Flórez (2005) señala que los modelos que tradicionalmente se proponen en educación tienen como propósito organizar el proceso educativo, a través de la definición de qué enseñar, a quiénes, con qué metodologías, bajo qué reglamentos, para así moldear ciertas cualidades y virtudes en los/las estudiantes.

En consecuencia, las instituciones educativas definen modelos que les permiten establecer pautas para su organización y funcionamiento en un contexto cambiante, que las desafía a dar respuestas a las demandas de la sociedad del conocimiento. Entre los modelos definidos por las IES se encuentra el modelo educativo y el modelo pedagógico, ambos entregan orientaciones a los miembros de la comunidad sobre cómo abordar las funciones propias de la Universidad. No obstante, es importante señalar que existe una diferencia en los alcances de cada modelo, ya que, mientras el ME orienta los paradigmas de la institución, sobre la base de la determinación de un conjunto de referentes teóricos de orden filosófico, epistemológico y desde una dimensión pedagógica y psicológica, el Modelo Pedagógico se constituye como el referente teórico -metodológico que orienta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Polaino et al., 2020). Así el ME se constituye en uno de los referentes para la elaboración del Modelo Pedagógico de una institución, estando estos entrelazados.

1.2.1 HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE MODELO EN EDUCACIÓN

Un Modelo Educativo es aquel que orienta los paradigmas educativos que asume la Universidad como referencia para todas las funciones que cumple, a saber, formación, investigación, vinculación con la sociedad y gestión para el logro de su concepción educativa

y calidad demandada (Polaino et al., 2020). Autores como Polaino et al. (2020) y Tünnermann (2008) concuerdan en que todo Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, principios, valores compartidos, misión y visión de la institución, ya que representa la concreción de los paradigmas educativos que la institución profesa, constituyéndose así en una referencia para todas las funciones que cumple la institución a fin de concretar su proyecto educativo. En ocasiones los conceptos de modelo y proyecto educativos se usan indiscriminadamente, por lo que conviene señalar que un proyecto educativo apunta a las metas e intenciones que se establecen para la institución y que permiten declarar la misión y visión, el modelo educativo y el modelo pedagógico (Cardoso, 2007).

El ME es elaborado en función del proyecto educativo y se constituye como una de las referencias para la definición del Modelo Pedagógico de la institución, pues este último se basa en los elementos definidos en el ME, por lo que debiese existir una plena correspondencia entre ambos modelos (Polaino et al., 2020).

1.2.2 COMPONENTES DE UN MODELO EDUCATIVO

Tünnermann (2008) señala que la definición del ME es parte de una serie de etapas que las instituciones deben realizar para lograr sortear los desafíos que plantean la globalización y la sociedad del conocimiento, fenómenos que imponen actualmente, el derrotero de la Educación Superior. Para Tünnermann (2008) todo ME debería dar cuenta de:

- a) El paradigma educativo que asumirá la institución, el que debería centrarse en el aprender a aprender y en la educación permanente.
- b) La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el acento debería estar en los procesos de aprendizaje.
- c) El rol del docente, y su posición ante el rol del estudiante y el protagonismo del proceso de aprendizaje.
- d) La estructura curricular, la cual debe considerar:
 - Flexibilidad
 - Las nuevas teorías sobre el rediseño de los planes de estudio
 - El sistema de créditos transferibles
 - La (re)definición de las competencias profesionales.
- e) La interrelación entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión)
- f) Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.)

- g) La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.

Por otro lado, Cerón Aguilar (1998) señala que los ME se nutren de tres grandes componentes: el filosófico, el pedagógico y el político.

En términos filosóficos el ME debe dar cuenta de los propósitos de la institución y de los valores que se pretenden alcanzar en su contexto (local, nacional e internacional). De igual modo, deberá definir los conceptos de educación y curriculum, lo que le permitirá conceptualizar epistémicamente el proceso de conocimiento.

Desde el componente pedagógico, el ME ha de establecer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir deberá dar a conocer el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación. Igualmente, deberá establecer tanto el rol del docente como el del estudiante y las características del proceso educativo (niveles, modalidades, estructura curricular entre otros).

Finalmente, el componente político se plasma en el ME cuando la institución establece acciones y estrategias que le permitirán dar congruencia a los principios filosóficos y pedagógicos definidos, debiéndose manifestar en este, el enfoque organizacional que asumirá la institución para dar cumplimiento al modelo planteado. En este sentido, el componente político se refiere a la gestión institucional y a las estrategias que adoptaran los gestores universitarios para el funcionamiento de la institución.

Autores como León et al. (2016) proponen que los elementos principales que debe considerar un Modelo Educativo son:

- a) la formación integral de los/las estudiantes, de tal modo que se equilibren conocimiento, habilidades y valores.
- b) una sólida formación a nivel general.
- c) el favorecimiento del aprendizaje permanente.
- d) el desarrollo autónomo del estudiante.

Las propuestas de estos autores poseen como punto en común el rol que debe otorgarse a los/las estudiantes en la definición del Modelo Educativo de una institución, ya que este debe tender a su protagonismo.

Por último, dadas las definiciones que debe realizar la institución para la adopción de un modelo educativo se hace indispensable que estas decisiones se resuelvan de forma activa

por la comunidad educativa, ya que si hay una decisión que debe hacer honor al carácter de "decisión colectiva o consensuada" esa es la referente a la adopción del modelo educativo y pedagógico (Tünnermann, 2008, p. 19)

1.2.3 EL MODELO EDUCATIVO EN LA INSTITUCIONALIDAD CHILENA.

La elaboración del Modelo Educativo no es solo una tarea mandatoria de la sociedad del conocimiento, tarea esbozada a fines del siglo XX en los principios de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998) sino que, en el caso de Chile la Ley N° 20.129 del año 2006 que establece en su Art. 28 los elementos que componen un Modelo Educativo y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución. Los elementos señalados en esta ley son (Ley N° 20.129, Art. 28):

- a) El estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión y de los propósitos y fines de la institución.
- b) El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de los perfiles de egreso definidos para las respectivas carreras o programas.
- c) La estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos.
- d) La infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de los perfiles de egreso.

La Comisión Nacional de Acreditación (s.f) señala que en este Artículo se exponen las principales aristas de lo que se denomina ME, entendiendo como tal una representación de la realidad de una carrera o programa. Esta comisión, además establece que los ME se caracterizan por tener distintos enfoques, a saber:

- Aquellos en que se enfatiza el desarrollo de competencias para la práctica tecnocrática, profesional o artística. En este enfoque se capacita al estudiante para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios.
- Aquellos en que la educación es vista como un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en que se enfatiza lo intelectual.

- Aquellos en que la educación vista como formación, en que se fortalece el carácter, identidad y creencias del estudiante, además de sus conocimientos y/o competencias.

Estos enfoques pueden mezclarse, no obstante, la Comisión señala que siempre hay una prevalencia de algunos de ellos en función del perfil de egreso deseado para las carreras y programas de la institución, por lo que la definición del ME debe ser *ad-hoc* al perfil de egreso de la institución.

1.2.4 EL MODELO PEDAGÓGICO Y SU RELACIÓN CON EL MODELO EDUCATIVO.

El Modelo Pedagógico es el referente teórico – metodológico que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la definición de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, definidos en el ME (Polaino et al., 2020, p. 121) por lo que existe plena correspondencia entre ambos modelos, ya que han sido elaborados con miras al entorno, demandas de la sociedad y a la propia institución.

Para Cartuche et al. (2015) el modelo pedagógico es la representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, por lo que debe exponer claramente en su definición:

- a) La relación del docente con el estudiante.
- b) Los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje.
- c) Los objetivos que determinan la finalidad y el sentido de la educación.
- d) La metodología de enseñanza.
- e) Los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- f) La forma como son verificados los resultados académicos del proceso.

De igual modo, Ardila (2010) señala que el modelo pedagógico debe dar cuenta de una serie de elementos estructurados que permitan comprender la complejidad de la práctica docente, ya que este se constituye como una carta de navegación para la institución.

Florez (2005) destaca que existen diferentes modelos pedagógicos, cada uno orientado por las distintas corrientes pedagógicas que han emergido históricamente. Entre estos modelos señala el modelo pedagógico tradicional, el conductista, el romanticismo pedagógico, el desarrollismo y la pedagogía socialista. Cada uno con una concepción propia del proceso formativo, de la relación profesor-estudiante y del rol de estos, por lo que cada institución deberá evaluar los elementos que deben prevalecer para la formación de sus estudiantes y para la definición de su modelo.

Por su parte Cardoso (2007) señala que el modelo pedagógico está constituido por las siguientes dimensiones:

- La orientación teórica
- Los fines de la educación
- Los contenidos académicos
- Las estrategias metodológicas
- La periodicidad de la labor docente
- La direccionalidad del proceso y
- La evaluación.

En consecuencia, las instituciones al elaborar su modelo pedagógico realizan una definición de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca en un análisis de contenido, cuyo nivel de profundización es descriptivo e inferencial. Como alcance de la investigación, se busca aportar en la generación de una red de descriptores y de sus dimensiones fundacionales.

1.3.1 OBJETIVOS GENERAL

El objetivo general de esta investigación es caracterizar los ME de las Universidades tradicionales chilenas para la identificación de las dimensiones fundacionales que los configuran.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (1) Revisión documental de los ME.
- (2) Organización de los descriptores de los modelos educativos en función de su similitud temática.
- (3) Jerarquizar los descriptores según su similitud temática, basado en frecuencias de referencias en el modelo educativo, ya sea según dependencia o año de aprobación.
- (4) Comparar en términos de significancia las frecuencias de referencias para las dimensiones fundacionales y estratos de interés.

1.3.3 PREGUNTAS GUÍAS DE INVESTIGACIÓN

En consideración de la identificación las dimensiones fundacionales y descriptores de los modelos analizados, se estructuran las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué dimensión fundacional, en los ME analizados, se muestra más desfavorecida?
2. ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias entre las dimensiones fundacionales?
3. ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según el año de la promulgación de la Ley de gratuidad 2016?

1.3.4 DESCRIPTORES METODOLÓGICOS

Los descriptores metodológicos que orientan el proceso de análisis son definidos:

- Pertenencia: La pertenencia dice relación con la existencia del descriptor en el modelo, independiente que este esté considerado en la dimensión correspondiente.
- Prioridad: La prioridad dice relación con la dimensión fundacional sobre la que se focaliza o da mayor énfasis el modelo educativo en cuestión.
- Énfasis: Hace referencia a características estructurales del modelo, esto es con énfasis a lo teórico o énfasis en la operacionalización del modelo.

Además, de manera complementaria se utilizan como descriptores la: Vocación, fecha de aprobación del Modelo Educativo (antes o después de 2015), valores institucionales, formación del estudiante (aprendizaje), Estructura curricular, mecanismos de actualización del curriculum, mecanismos de aseguramiento de la calidad, desarrollo docente, recursos de apoyo al estudiante y relación con el entorno o vinculación con el medio.

1.3.5 UNIVERSO Y MUESTRA

El universo de estudio está constituido por los 30 ME de las universidades perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, del cual fueron extraídos 15 modelos. En este proceso se procuró representatividad, considerando los siguientes criterios: Dependencia (Privadas o Estatales) y Ubicación geográfica (Norte, Centro y Sur).

Tabla N° 1
Desglose de muestra

Vocación ³ /Ubicación Geográfica	Norte	Centro	Sur	Total
Vocación Pública	3	4	3	10
Vocación Privada	1	3	1	5
Total	4	7	4	15

1.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La heterogeneidad en la presentación, así como en los componentes de los ME de las Universidades, dificultan el proceso de análisis, para lo cual fue necesario definir algunos descriptores metodológicos (ver marco metodológico) e identificar dimensiones que fuesen lo suficientemente inclusivas (homogéneas al interior y heterogéneas al exterior), que pudiesen dar cuenta de las características de los modelos y compararlos. Esta fase se logra a partir de una lectura inductiva y deductiva de los modelos y en triangulación con la literatura pertinente. Finalmente, se obtienen cinco dimensiones generales, las que permiten organizar la información contenida en los modelos: Proceso formativo, Gestión curricular, Desarrollo docente, Recursos de apoyo al estudiante y Relación con el contexto. Cada una de estas dimensiones se define de manera operativa y se organiza de acuerdo con los subcódigos a los que dan lugar (ver Tabla N° 2).

Tabla N° 2
Definiciones operacionales para las dimensiones núcleos constitutivos de los ME analizados

Dimensión	Subcódigos o categorías	Definición operativa Dimensión
Proceso Formativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constructivismo 2. Aprendizaje por competencias 3. Aprendizaje contextualizado 4. Equidad, inclusión y diversidad 5. Aprendizaje Valórico 6. Convicción democrática y rol ciudadano 7. Formación en Investigación 8. Integración de las tecnologías 	Se incorporan las referencias a las orientaciones teórico – metodológicas que organizan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje
Gestión Curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura Curricular 2. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad 	Se incorporan referencias a las prácticas y recursos para la gestión del currículum, así como a la estructura curricular. Además, se describen mecanismos de aseguramiento de la calidad, seguimiento y evaluación de los planes formativos, planificación de la gestión académica, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Desarrollo Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria Docente 2. Formación para la docencia 3. Perfeccionamiento profesional 4. Formación en investigación en educación 5. Perfil docente 	Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de perfeccionamiento profesional o docente, estrategias evaluativas y de reconocimiento a su desempeño.

³ Entenderemos por Vocación Pública aquellas Instituciones de Educación Superior de carácter estatal y por Vocación Privada aquellas Instituciones pertenecientes al G9

Recursos de Apoyo al estudiante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de seguimiento y alerta respecto a dificultades en el avance en la trayectoria estudiantil 2. Diagnóstico y caracterización de los estudiantes 3. Cursos de Nivelación 4. Infraestructura y recursos Tics 5. Becas y servicios de salud 6. Recursos Tics para la docencia 	Se incorporan los servicios que fortalecen el acceso y la permanencia de los estudiantes (programas de acompañamiento, de nivelación, ayudantías, programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil, etc.). Además, se hace alusión a la infraestructura, equipamiento, entornos virtuales de aprendizaje y recursos bibliográficos disponibles para facilitar el proceso formativo.
Relación con el Contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mención general de vínculo con el contexto 2. Prácticas profesionales 3. Promoción de Redes docentes y de estudiantes 4. Programas de servicio a la comunidad 	Se refieren de programas que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto nacional o local, a través del desarrollo de prácticas profesionales, la promoción de redes de docentes y de estudiantes, o de programas de servicio comunitario.

1.4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS DIFERENCIAS Y JERARQUÍAS EN LAS DIMENSIONES GENERALES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

La comparación entre los modelos analizados se realiza en consideración del número de referencias temáticas distribuidas en las dimensiones según la vocación pública o privada de la universidad, y también, de acuerdo con la fecha de aprobación del modelo educativo (ver Tabla N° 3).

Tabla N° 3

Frecuencia de referencias del Modelo Educativo por dimensiones según vocación y fecha de aprobación

	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Total, Vocación
1. Proceso Formativo	54	41	20	75	95
2. Gestión Curricular	34	38	12	60	72
3. Desarrollo docente	9	13	6	16	22
4. Recursos de Apoyo al estudiante	6	10	3	13	16
5. Relación con el entorno	7	2	2	7	9
Totales	110	104	43	171	214

En Tabla 3 se evidencia que las dimensiones de los modelos que muestran una mayor tendencia son Proceso Formativo (95) y Gestión Curricular (72); las de menor tendencia son Relación con el entorno (9) y Recursos de Apoyo al estudiante (16). Estos resultados muestran que son estas dos dimensiones las que concentran ostensiblemente los esfuerzos de las universidades en la labor de definir los modelos. En cuanto a las diferencias observadas por vocación universitaria, las dimensiones con mayor tendencia de contraste, a favor de las universidades públicas, son Proceso Formativo (54) y Relación con el entorno (7). En general, se observa una distribución homogénea en las otras dimensiones. La comparación de las referencias entre los ME, según año de aprobación, evidencia que en todas las dimensiones hay una mayor frecuencia en modelos aprobados después de 2015. En seguida, se presenta la descripción de las dimensiones generales revisadas precedentemente.

Dimensión Proceso Formativo

En esta dimensión, se incorporan las referencias a las orientaciones teórico – metodológicas que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las referencias hacen alusión a rasgos del constructivismo, enfoque por competencias, valores, formación en investigación, aprendizaje contextualizado (nacional o internacional) y a la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Tabla N° 4).

Tabla N° 4

Frecuencia de referencias de la Dimensión Proceso Formativo según vocación y año de aprobación

	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Totales
1. Constructivismo	14	11	7	18	25
2. Aprendizaje por competencias	10	17	4	23	27
3. Aprendizaje contextualizado	5	1	3	3	6
4. Equidad, inclusión y diversidad	7	3	1	9	10
5. Aprendizaje Valórico	4	1	0	5	5
6. Convicción democrática y rol ciudadano	5	4	3	6	9
7. Formación en Investigación	6	2	1	7	8
8. Integración de las tecnologías	3	2	1	4	5

La Tabla N° 4 evidencia que el Aprendizaje por competencias (27) y el enfoque constructivista (25) son los componentes pedagógicos al que se hace mayor referencia (25); mientras que se hace menos referencia a la integración de tecnologías (5) y al aprendizaje valórico (5).

El contraste entre instituciones públicas y privadas es reducido dado que las referencias para cada dimensión se distribuyen homogéneamente, excepto en las categorías de Aprendizaje contextualizado (públicas 5 y privadas 1) y Valores de equidad, inclusión y diversidad (7 públicas y 3 privadas). Estas diferencias podrían dar cuenta de las prácticas y compromiso tradicional de las universidades públicas respecto a su vinculación con su territorio. La comparación de acuerdo a los años de aprobación evidencia que los modelos aprobados después de 2015 presentan mayor frecuencia respecto del enfoque constructivista (18), los valores de Equidad, Inclusión y Diversidad (9). En este sentido, los modelos analizados parecieran actualizarse de manera homogénea en atención a las disposiciones de acreditación emergente.

Dimensión Gestión Curricular

Esta dimensión se organiza en dos subdimensiones: Estructura curricular y Mecanismos de aseguramiento de la calidad. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad relacionan los dispositivos y los criterios de su calidad como el proceso y dispositivos de actualización del currículo, mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, programas de perfeccionamiento docente, y mecanismos de planificación y evaluación de la gestión académica (ver Tabla N° 5).

Tabla N° 5

Frecuencia de referencias de la Dimensión Gestión Curricular según vocación y año de aprobación

Sub-dimensión	Categorías	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Totales
Estructura Curricular	1. Cursos básicos, electivos y de especialidades disciplinares	5	4	1	8	9
	2. Formación Continua	3	4	0	7	7
	3. Ciclos Formativos	4	3	2	5	7
	4. Flexibilidad Curricular	2	2	0	4	4
Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad	1. Etapas de renovación y diseño curricular	5	5	1	9	10
	2. Mecanismos de actualización currículum	6	6	2	10	12
	3. Planificar y evaluar la gestión académica	4	4	2	6	8
	4. Monitorear proceso enseñanza aprendizaje	3	7	2	8	10
	5. Fortalecimiento de habilidades de docentes	2	3	2	3	5

La sub-dimensión Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad presenta mayor cantidad de referencias (45). La categoría, Cursos básicos, electivos y especialidades disciplinares, es la más referida (9) y la menos frecuente, Flexibilidad curricular (4). Sólo algunos ME tienden a explicitar las estrategias en las que se expresa dicha flexibilidad (programas de Minor, movilidad estudiantil y/o el reconocimiento de cursos); podría decirse que la estructura curricular de los modelos analizados relativamente tiende a estructuras poco flexibles.

La comparación por vocación pública o privada muestra resultados homogéneos entre las categorías; mientras que la comparación según año de aprobación evidencia diferencias dado que los modelos aprobados con posterioridad a 2015 incorporan referencias a la Formación continua (7) y Flexibilidad curricular (4).

La subdimensión Mecanismos de Aseguramiento de la calidad muestra como procedimientos de actualización curricular: etapas generales de este proceso (10); mecanismos y unidades específicas dedicadas a la actualización curricular (12), en menor medida, Planificación y evaluación de la Gestión académica (8) y Monitoreo del proceso de Enseñanza-aprendizaje, mediante sistemas evaluativos.

Las comparaciones a nivel de vocación son homogéneas en todas las categorías, excepto en Monitorear el proceso de Enseñanza-aprendizaje, categoría a la que los modelos de las universidades privadas hacen mayor referencia (7).

El análisis de los distintos mecanismos de aseguramiento según año de aprobación del ME, evidencia, en todas las dimensiones, una mayor frecuencia, en especial en lo referido a los mecanismos de actualización del currículum (10) y etapas de renovación y diseño curricular (9). Estos resultados evidencian la incorporación de las demandas de acreditación institucional y el fortalecimiento de los mecanismos de aseguramiento de manera transversal demostrando niveles de eficiencia y de rendición de cuentas como certificados de calidad.

Dimensión Desarrollo Docente

Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de programas de perfeccionamiento profesional o formación docente, incluye referencias a estrategias evaluativas y reconocimiento del desempeño académico (ver Tabla N° 6).

Tabla N° 6

Frecuencia de referencias de la Dimensión Desarrollo Docente según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo

Categorías	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Totales
1. Trayectoria Docente	3	2	1	4	5
2. Formación para la docencia	5	6	2	9	11
3. Perfeccionamiento profesional	0	2	2	0	2
4. Formación en investigación en educación	0	1	0	1	1
5. Perfil docente	1	2	1	2	3

En la Dimensión Desarrollo Docente la mayor tendencia de referencias se hace respecto al perfeccionamiento docente centrado en su formación para la docencia (11) y, a la trayectoria docente (5). En menor medida, refiere programas de perfeccionamiento profesional para docentes (1). Es relevante señalar que pocos modelos hacen alusión al perfil del docente en su modelo educativo (3).

La comparación de las categorías según la vocación muestra pocas diferencias, entre las que se observa que las universidades privadas integran la categoría perfeccionamiento profesional (2) y Formación en investigación en educación (1). El contraste entre años de aprobación de los ME se tiende a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia (9) de los modelos aprobados con posterioridad a 2015.

Dimensión Recursos de Apoyo al estudiante

En esta dimensión se incorporan los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad (programas de acompañamiento oportuno mediante cursos de nivelación selectivo, programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil) para la toma de decisiones y reducción de tasas de deserción. Además, se mencionan los recursos al servicio de los estudiantes (infraestructura, equipamiento, los entornos virtuales de aprendizaje y recursos bibliográficos disponibles) (ver Tabla N° 7).

Tabla N° 7

Frecuencia de referencias de la Dimensión Recursos de apoyo al estudiante según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo

Categorías	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Totales
1. Modelo de seguimiento y alerta trayectoria estudiantil	0	2	0	2	2
2. Diagnóstico y caracterización de los estudiantes	2	0	1	1	2
3. Cursos de Nivelación	2	5	1	6	7
4. Infraestructura y recursos Tics	1	2	1	2	3
5. Becas y servicios de salud	1	0	0	1	1
6. Recursos Tics para la docencia	0	1	0	1	1

La dimensión Recursos de apoyo al estudiante está fundamentada en las categorías Cursos de Nivelación (7) e Infraestructura y recursos tics para los estudiantes (3). En menor medida se hace referencia a los Recursos Tics para la docencia (1).

Al comparar los modelos por vocación se encuentran diferencias en la mención de cursos de nivelación en las universidades privadas (5). Es relevante mencionar que las categorías relacionadas con mecanismos de supervisión de la permanencia son referidas con mayor frecuencia en los modelos más actuales: Modelo de seguimiento y alerta de la trayectoria estudiantil (2) y Procesos de diagnóstico y caracterización de los estudiantes (1).

Dimensión Relación con el Contexto

En esta dimensión se integran referencias a instancias que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto territorial tales como la integración de prácticas profesionales, las redes profesionales o integración de estudiantes a servicios a la comunidad (Tabla N° 8).

Tabla N° 8

Frecuencia de referencias de la Dimensión Relación con el contexto según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo

Categorías	Vocación Pública	Vocación Privada	Fecha de aprobación 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Totales
1. Mención general de vínculo	1	1	0	2	2
2. Prácticas profesionales	4	1	2	3	5
3. Promoción de Redes docentes y de estudiantes	1	0	0	1	1
4. Programas de servicio a comunidad	1	0	0	1	1

La dimensión Relación con el contexto resulta ser la menos referida a nivel general entre las dimensiones de los modelos. Las prácticas profesionales resultan ser la categoría que tienden a tener mayor referencia (5). Esta categoría se presenta más en los modelos de universidades con vocación pública (4) y con fecha de aprobación posterior a 2015 (3). Otros modelos apenas mencionan este vínculo sin profundizar en la forma de realizarlos (2).

Cabe destacar que, aunque las categorías de promoción de redes y programas de servicio a la comunidad son las menos frecuentes (1) diversifican las estrategias presentes en los modelos para enriquecer la formación de los estudiantes con su contexto.

1.4.2 ANÁLISIS DE NIVELES DE SIGNIFICANCIA DE LAS DIFERENCIAS Y JERARQUÍAS EN LAS DIMENSIONES GENERALES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Las afirmaciones y comparaciones realizadas en la sección anterior son de carácter descriptivo, en la presente, se establecerá si las diferencias y jerarquías alcanzan niveles significativos. En este proceso será considerado como criterio de decisión la estadística p-valor, además de asumir un nivel de significancia del 5%.

En función de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, fueron consideradas las frecuencias totales de las referencias de cada uno de los descriptores en cada dimensión. Debido al rechazo de la normalidad (p-valor <0.001) se usará la estadística One-Way-ANOVA en su versión no paramétrica basado en Kruskal-Wallis, a partir de lo cual se obtiene lo siguiente:

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p-valor
Frecuencias totales de referencias	16.2	4	0.003

Esto nos permite concluir la existencia de diferencias significativas entre las frecuencias de las referencias entre por lo menos una de las dimensiones. Para especificar y cuantificar estas diferencias, se procedió a realizar un estudio Post-Hoc y así poder establecer la jerarquía entre las dimensiones y contrastes en significancia.

En este proceso se estableció que el procedimiento Post-Hoc debía utilizar la estadística de Games-Howell a razón de rechazarse la homogeneidad basado en la estadística de Levene (p-valor =0.003). Producto de este análisis se establece que la dimensión “Proceso Formativo” y “Gestión Curricular” presentan diferencias significativas en relación con las dimensiones “Recursos de apoyo al estudiante” y “Relación con el Contexto” (p-valor <0.013), sin embargo, no existen diferencias significativas entre ellas.

La descripción jerárquica es resumida en la tabla 9:

Tabla N°9

Frecuencias totales de referencias

	Dimensión	Descriptor	Media	SD
Frecuencias referencias	Proceso Formativo	8	11.88	8.92
	Gestión Curricular	9	8.00	2.55
	Desarrollo Docente	5	4.40	3.97
	Recursos de apoyo al estudiante	6	2.67	2.25
	Relación con el contexto	4	2.25	1.89

Por otro lado, en función de la tercera pregunta de investigación, relativa a la existencia de diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según años de implementación, se procedió a realizar una prueba de muestras pareadas, tomando como factor la vocación de la Universidad analizada y el año de aprobación del modelo educativo.

En ambos casos hay violación del supuesto de normalidad (p-valor 0.05 y 0.001 respectivamente), por tanto, la estadística de análisis será no paramétrica, específicamente la estadística de Wilcoxon, resultados presentados en la tabla siguiente:

Tabla N° 10
T-Test para muestras pareadas

			Statistic	P
Vocación = Pública	Vocación = Privada	Wilcoxon W	216.0 ^a	0.515
Fecha de aprobación = 2015 o anterior	Fecha de aprobación posterior a 2015	Wilcoxon W	11.0 ^b	<.001

Se observa que, en relación con la Vocación, no se evidencian diferencias significativas, sin embargo, en el caso del año de aprobación, los datos soportan evidencia a favor de aquellas universidades que aprueban su modelo educativo posterior al año 2015, es decir, la media de las frecuencias de las referencias relativas a los modelos con año de aprobación superior al año 2015 son significativamente mayores que los inferiores al año 2016.

De manera complementaria, son presentados los resúmenes descriptivos, en los cuales es posible cuantificar la diferencia entre cada una de las frecuencias para cada factor.

Tabla N° 11
Resúmenes descriptivos según vocación y fecha de aprobación

	Descriptores	Media	SD
Vocación = Pública	32	3.44	3.04
Vocación = Privada	32	3.25	3.46
Fecha de aprobación = 2015 o anterior	32	1.34	1.47
Fecha de aprobación posterior a 2015	32	5.34	4.96

1.5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La heterogeneidad de los Modelos Educativos de las Universidades analizadas derivó en la definición de cinco categorías generales, denominadas dimensiones. Estas dimensiones permitieron la comparación de los diferentes modelos, considerando el número de referencias temáticas distribuidas en las dimensiones según la vocación pública o privada de la universidad, y también considerando la fecha de aprobación del Modelo Educativo.

En estos análisis se evidenció una mayor alusión a las dimensiones denominadas Gestión Curricular y Proceso Formativo, ambas se circunscriben en lo que Cerón Aguilar (1998) denomina el componente pedagógico del Modelo Educativo, el que se caracteriza porque las instituciones dan a conocer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir, el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación y que le da las características a este. No es de extrañar que ambas dimensiones sean las más referidas en los modelos, especialmente porque es a partir de ellas que las instituciones caracterizan su quehacer pedagógico. Estos resultados demuestran que son estas dimensiones las que concentran los esfuerzos de las universidades al definir sus ME. En términos de significatividad es la dimensión “Proceso Formativo” la que es significativamente mayor en frecuencias de referencias respecto de las otras dimensiones analizadas.

Las dimensiones menos frecuentes son la Relación con el entorno y los Recursos de Apoyo al estudiante, ambas obedecen al componente político propuesto por Cerón Aguilar (1998). La carencia de estos componentes no nos permite establecer el enfoque organizacional que asumirán las instituciones respecto a la gestión institucional tanto a nivel interno como externo.

Las diferencias entre los modelos disminuyen según su año de aprobación, ya que, los modelos aprobados después del año 2015 muestran una mayor frecuencia en todas las dimensiones, ello puede explicarse por los procesos de actualización de los ME que las instituciones realizan y por ende las dimensiones en función del contexto nacional e internacional.

En términos de convergencias se destaca que todos los ME dan cuenta de las decisiones que las universidades han tomado con respecto a los fundamentos teóricos pedagógicos, epistemológicos y psicológicos que otorgan sustento al modelo. Autores como Tünnermann (2008) y Cerón Aguilar (1998) concuerdan en que todo Modelo Educativo debería dar cuenta de los paradigmas que asumirá la institución, pues ello le permitirá a esta la definición del proceso educativo y de las tareas que le son propias, hecho que se cumple en los modelos analizados.

Con respecto a las directrices educativas, las instituciones se inclinan hacia las concepciones constructivistas del proceso educativo, manifestando el protagonismo que deben asumir los estudiantes y rol de mediador que deben poseer los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, las universidades comparten que la actividad académica debe estar en la formación centrada en el aprendizaje y en la educación continua,

en la incorporación de estrategias de aprendizaje que favorezcan el mismo, en el uso de metodologías activas de enseñanza, en el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico y finalmente en una formación basada en competencias profesionales, donde la combinación de la teoría y la práctica potencie el desarrollo de estas en los estudiantes. En consecuencia, los modelos analizados se alinean con las propuestas actuales sobre estos, pues se espera que los modelos universitarios se centren en el aprender a aprender y en la educación permanente, donde el estudiante debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tünnermann, 2008 y León et al., 2016)

En lo referido al currículo, las instituciones se inclinan por un currículo flexible, que sea pertinente a las necesidades de la sociedad, del mundo profesional y de los estudiantes. Esta flexibilidad se establece en función de atender a los procesos sistemáticos de actualización, los cuales responden a las demandas del medio, a los avances de las ciencias y de la tecnología. El currículo planteado en los ME respeta los estándares de calidad que trazan los organismos rectores de la educación superior chilena, tales como la estructura curricular, el Sistema de Créditos Transferibles, entre otros. La Ley N°20.129 del año 2006 establece los elementos que debe contemplar un Modelo Educativo y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución, situación contemplada en los modelos analizados (Cansino y Schmal, 2014).

Los modelos comparten, además la incorporación de la práctica de valores que dependen del tipo de institución (pública/privada) y emergen nuevos valores propios del contexto actual que se han comenzado a adscribir en los ME, tales como inclusión, equidad, diversidad e interculturalidad. Es en este punto donde cobra valor la vocación de la universidad, ya que, en términos generales no posee significatividad en las otras dimensiones analizadas.

Por otro lado, las divergencias están dadas por aquellos elementos que solo algunas instituciones incluyen en sus ME. Por ejemplo, no todos los modelos analizados entregan directrices para su aplicación práctica, vale decir, dar a conocer las dimensiones, unidades y procesos sistemáticos para una gestión curricular de calidad. Llama la atención que son las universidades privadas las que incluyen estos elementos en sus ME, siendo muy pocas las universidades públicas que lo hacen. Lo mismo ocurre con los mecanismos de aseguramiento de la calidad, los que no son descritos en la mayoría de las instituciones, haciéndose solo una mención a su existencia.

Algunos de los modelos otorgan visibilidad al desarrollo de sus docentes, a través de la descripción de los mecanismos que se utilizarán para su perfeccionamiento, específicamente

en el área de formación para la docencia. Las instituciones privadas integran la categoría de perfeccionamiento profesional y la formación en investigación en educación. Resulta relevante que los ME aprobados con posterioridad al año 2015 tienden a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia, dando a conocer el perfil del docente. En los perfiles presentados se destaca la integración de las diferentes áreas de la universidad en el quehacer del docente: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, vale decir, el docente debe desempeñarse de forma integral en estas áreas.

Con respecto a los recursos de apoyo al aprendizaje, entendiendo por estos los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad, no existe consenso frente a estos, ya que algunos modelos mencionan como dispositivos de apoyo aquellas instancias de trabajo con estudiantes (nivelación, ayudantías y tutorías), además de programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil como insumo para la toma de decisiones y así menguar la deserción. Lo mismo ocurre con la dimensión Relación con el contexto, la que resulta ser la menos referida a nivel general, concentrándose en referencias a las prácticas profesionales. Esta relación es uno de los elementos que las instituciones deben establecer con claridad para así generar interrelaciones entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión) (Tünnermann, 2008), y, en especial, fortalecer los propósitos fundantes de la educación pública, de inclusión y responsabilidad social (Favero, 2020)

En síntesis, la revisión documental de los ME no solo evidenció la heterogeneidad de estos, sino que también la del sistema universitario chileno, ya que los modelos se elaboran en función de los proyectos educativos de cada Universidad. Desprendiéndose del análisis que los ME tienden hacia las dimensiones que otorgan las directrices para la organización del proceso formativo y se fortalecen las otras dimensiones sólo en los modelos aprobados después del año 2015.

La adopción del paradigma constructivista, la incorporación del enfoque -basado/por-competencias, la inclusión de la investigación en los procesos formativos y la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dan cuenta de cómo las instituciones universitarias en los últimos años se han transformado en función del contexto y de las demandas de este.

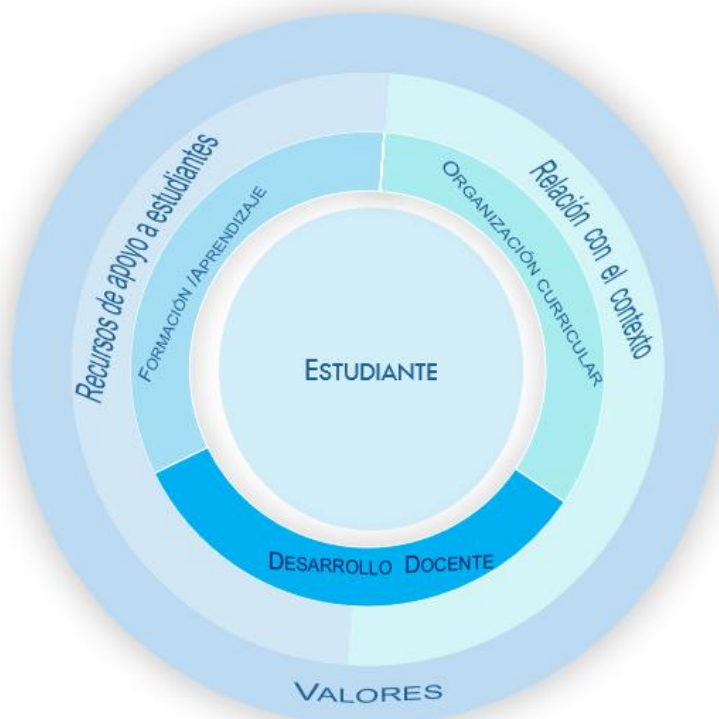
Resulta relevante señalar que, dada la escasa alusión al perfil del docente, se plantea considerarlo en las próximas actualizaciones al ME, ya que establecer las características docentes permitirá comprender y darle sentido al rol de este en el proceso formativo.

En los análisis realizados no se evidencian diferencias significativas en lo que se refiere a la vocación de la universidad (público/privada) lo que, si ocurre en el caso del año de aprobación del modelo. Se presenta un marcado énfasis en las IES por adoptar políticas que evidencien niveles eficientes de rendición de cuentas como garantía de calidad, en desmedro de programas de finalidad social, en especial en las instituciones públicas, que promuevan la formación de conexiones significativas con las comunidades y el entorno natural (Favero, 2020; Giannakakis, 2020), recuperando el ethos de la educación pública frente a la sociedad chilena.

Finalmente, este estudio pone en evidencia la necesidad de establecer un modelo integral para la elaboración de los ME de las universidades chilenas, a fin de que estos contemplen todos los componentes esenciales en su definición, también señalados en la literatura. En seguida se presenta una representación gráfica de lo que se constituiría en el Modelo Educativo Integral luego del análisis precedente (ver Figura 1).

Figura 1.

Propuesta de Modelo Educativo Integral y sus componentes



Fuente: Elaboración propia.

En esta representación se evidencia el rol central del estudiante al que deben orientarse los demás componentes. En el primer círculo concéntrico las dimensiones de Formación, Organización curricular y desarrollo Docente se proponen como las fundamentales que se complementan con los dos anillos superiores Recursos de Apoyo al estudiante y Relación o aprendizaje con el territorio o contexto; es este anillo el que complementa y enriquece la formación. Indudablemente todo este sistema se ve permeado por los valores institucionales que logran la coherencia de todos los componentes.

Las principales limitaciones de esta investigación están dadas en que el análisis de los ME se circunscribieron a un grupo de universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, por lo que se carece de una visión total de las instituciones de educación superior en el país.

**CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN DE
LAS UNIVERSIDADES TRADICIONALES CHILENAS: UN
PANORAMA DESCRIPTIVO A PARTIR DE SUS DIVERSIDAD Y
CONVERGENCIA**

Dr. Cristian Carvajal M.
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad de Playa Ancha

Dr. José A. González Campos
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad de Playa Ancha.

Dra. Karen Núñez-Valdés
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Universidad de Playa Ancha

Dra. Yudi Herrera N.
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha

Dr. © Julio López N.
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Universidad de Playa Ancha

Dr. Rodrigo Plaza M
Unidad de Estudios de la Progresión Académica
Universidad de Playa Ancha

INTRODUCCIÓN

El comportamiento de los fenómenos de deserción y retención, y los factores que los explican han sido una de las principales preocupaciones de la política educativa en educación superior desde finales de los 80s. En el caso de la educación superior chilena, aunque si bien se ha experimentado un vertiginoso aumento del ingreso de estudiantes durante las últimas décadas -- que pasó de un 7.5% en 1980 a un 46% en 2013--, éste no es considerado totalmente como un logro, debido a su ineficiencia respecto de la titulación (Espinoza y González, 2015). En cuanto al aumento en el ingreso de estudiantes a las Instituciones de Educación Superior (IES), es necesario precisar que en el estudio de casos del Sistema Educación Superior de Argentina, Uruguay y Chile entre 2010 y 2017, García y Adrogué (2019) observaron que las tasas de matriculación se expandieron a gran velocidad y diversificaron la oferta de sistemas que, como el chileno, cuentan con financiamiento privado. Además, estos autores, al analizar la configuración del ingreso a las IES chilenas, señalan que hacia 2017, si bien se ha producido un aumento del ingreso, este no es homogéneo. Ello debido a una disminución significativa de la matrícula de las universidades estatales y privadas del CRUCH; en contraposición al crecimiento de la matrícula en los Institutos Profesionales y las universidades privadas independientes.

Aunque los estudios sobre la retención se remontan a más de cuatro décadas, para abordar apropiadamente el fenómeno, se hace necesario considerar, también, los acelerados cambios en las características y las experiencias actuales de los estudiantes no tradicionales y de primera generación, quienes configuran un cuerpo estudiantil conformado por diversos grupos (padres, trabajadores, estudiantes con discapacidad, adultos, entre otros) con necesidades muy diferentes a los estudiantes tradicionales (Edwards y McMillan, 2015). El reconocimiento de estos cambios demanda, además, la necesaria evolución de los enfoques con que cada institución aborda la retención y persistencia.

La complejidad del proceso de retención y deserción ha llevado a los estudiosos a establecer modelos que permitan identificar una amplia gama de factores que lo explican y contribuyen a predecir los resultados. Tinto (2007) señala que los primeros estudios sobre la retención de estudiantes de la educación superior se hicieron desde la perspectiva psicológica. Desde esta perspectiva la responsabilidad por la retención era atribuida a las habilidades y motivación de los estudiantes. Tinto (1975, 2006) publica su modelo interaccionista de retención a partir de sus estudios longitudinales que incorporan en el modelo, tanto el potencial académico del estudiante como los sistemas institucionales, creando así un modelo direccional

basado en la variación continua de los compromisos sociales y el nivel de integración que influyen en el rendimiento académico. Otros autores ampliaron los modelos teóricos que los precedieron para poner a prueba su capacidad predictiva y de esa manera identificar factores y variables probadamente determinantes para la retención estudiantil en la educación superior. Modelo psicológico de Himmel (2002), Modelo sociológico de Spady (1970), Modelo Interaccionista de Tinto (1970), Modelo de Bean (1985), el modelo Integracionista de Pascarella y Terenzini (1985), citados en Donoso y Schiefelbein, (2007). Las propuestas de estos modelos nos llevan a ampliar la perspectiva y a reconocer que existe un conjunto de fuerzas culturales, económicas, sociales e institucionales que afectan la retención de los estudiantes.

En este punto, es necesario destacar el potencial instrumental de contar con modelos puesto que cumplen "un papel mediador entre una teoría y los datos empíricos o, si se prefiere, entre una teoría y el mundo real; de ahí su capacidad para intervenir sobre uno u otro, o sobre ambos"(Acevedo-Díaz et al., 2017, p.165). De allí que se conceda a la elaboración de modelos un lugar relevante para incidir en el fenómeno de la retención estudiantil. Los modelos de retención se han diseñado para estudiar el fenómeno de la retención, para predecir si los estudiantes persistirán o no; además, se han constituido en herramientas valiosas para los esfuerzos de retención institucional en relación con la creación de servicios de bienestar académico y estudiantil. No obstante, si bien los modelos ayudan a la comprensión de estos y otros fenómenos, sus límites están en que sólo guardan analogía con los fenómenos que representan, pero no son los procesos mismos, por lo tanto, representan sólo algunos factores, lo que los hace necesariamente susceptibles de modificación.

Por tanto, en reconocimiento de que el proceso de retención de estudiantes es diferente para cada institución y en especial, considerando la heterogeneidad de sus estudiantes, se emprende el proceso de generación de un modelo de seguimiento de la progresión académica propio. La sistematización de este proceso se describe a continuación, organizado en tres secciones:

En la primera sección, se realiza una revisión teórica sistemática que da cuenta del análisis bibliográfico (de más de 90 artículos, publicados en los últimos cinco años) con el propósito de identificar las principales tendencias temáticas y factores a considerar en el modelo respecto a la retención estudiantil en la educación superior. El resultado de este proceso permitió la identificación de estas dimensiones: condiciones potenciales de riesgo y estrategias de retención relevantes y emergentes dadas las características del cuerpo estudiantil actual.

En la segunda sección, se presenta el análisis documental de las principales prácticas y modelos de seguimiento implementados, en una muestra de quince universidades pertenecientes al CRUCH, realizado sobre la revisión de los informes de autoevaluación institucional, con la finalidad de complementar las dimensiones del modelo ya identificadas en la revisión de la literatura.

Finalmente, se presenta el modelo de seguimiento que sintetiza los resultados teóricos y empíricos adaptados a la cultura institucional de la Universidad de Playa Ancha, junto con la presentación de fichas que operacionalizan el modelo y que contienen la descripción teórica, operativa y los indicadores para cada una de las variables que configuran las dimensiones propuestas.

2.1 ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA LA ELABORACIÓN DEL MODELO DE SEGUIMIENTO DE LA RETENCIÓN UNIVERSITARIA

De acuerdo con las revisiones conceptuales de la literatura disponible, se puede afirmar que la *retención* de los/as estudiantes en el Sistema de Educación Superior (SES) es una preocupación de larga data. Es un tema que se inscribe -o ha sido investigado- desde una amplia gama de ámbitos, de la cual deriva la polisemia y complejidad que reviste. Para este modelo, *retención*, es entendida como “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Organización de los Estados Americanos, y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2003, p.19).

Dentro de esta discusión, resulta pertinente sumar otros conceptos que, comúnmente, son vinculados a la *retención*, en algunos casos, se tratan dentro de la misma lógica y las estrategias resultan ser transversales. Se trata, por tanto: a) deserción; b) persistencia.

Respecto de la *deserción*, Himmel (2002) la define como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p.94). En tanto, *persistencia*, “es entendida como la capacidad del estudiante de lograr un objetivo, en este caso, la consecución de sus estudios” (Donoso, 2010, p.51). Por tanto, se trata de la interacción entre el compromiso que el estudiante haya adquirido de lograr la meta y su

compromiso con la institución educativa, los que en definitiva determinan si un estudiante persiste (Fernández-Morgado, 2012, p.67).

Dentro de esta lógica, por ejemplo, es relevante comprender que “la deserción en la educación superior se considera como un problema dual, ya que no sólo es importante conocer sus causas sino la manera de disminuirla lo cual significa aumentar la retención estudiantil” (Ministerio de Educación de Colombia [MEN], 2009, p.136). Además, este concepto no permite enriquecer la discusión bajo lógicas heterogéneas, sino más bien basada en únicas y exclusivas estrategias uniformes y de objetivo común.

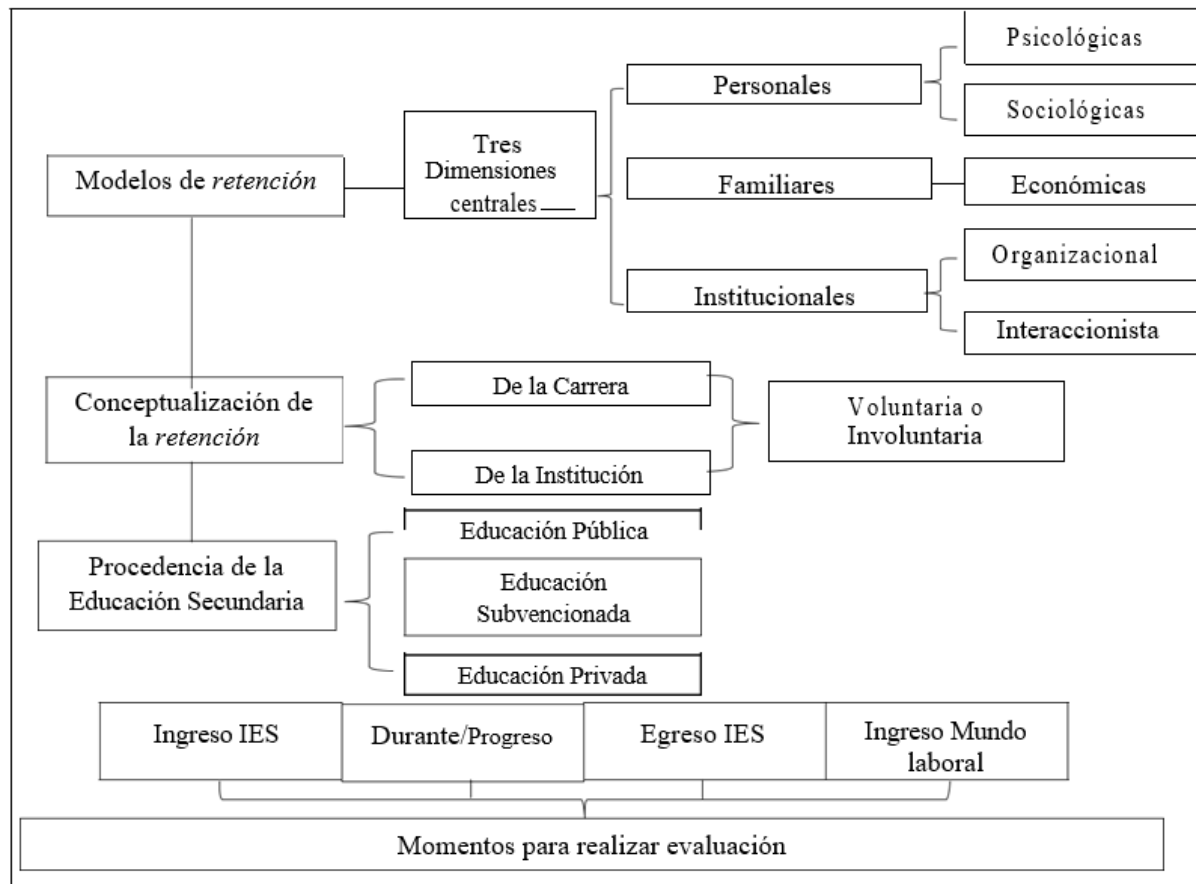
Al contrario, la literatura científica indica que cada uno de los *planes, programas e iniciativas* que imparten las Universidades en Chile obedecen a realidades particulares enmarcadas en un radio de acción determinado por las necesidades propias de cada una de las Casas de Estudio; no obstante, también se relacionan con el contexto social, político, económico y territorial donde están inmersas. Por tanto, de cierto modo, tributan al *modelo de desarrollo* del país, desde cada una de las visiones particulares del espacio que ocupan dentro de la sociedad.

En este orden de ideas, y desde un “punto de vista cuantitativo la deserción es un problema de envergadura, tanto para los que desertan y sus familias como para las instituciones, e involucra además la pérdida de cuantiosos recursos” (Himmel, 2002, p.93). Lo cual, exige que este problema sea abordado desde la multiplicidad de factores que lo integran y es en este sentido que resulta imprescindible identificar aquellos factores que presentan una fuerte incidencia en la retención y aquellas estrategias que permitan potenciar la retención.

Los estudios enfatizan que se debe considerar una gama amplia de variables para el análisis de *modelos*, si bien no existe consenso teórico y metodológico respecto de cuáles deberían ser esas variables, la literatura científica propone a lo menos una estructura que es presentada en el siguiente esquema:

Figura N°1

Estructura de Análisis de modelos de retención



En definitiva, esta discusión permite generar los espacios mediante los cuales se deben profundizar y delimitar los ámbitos desde los cuales se traspasa a un modelo las estrategias de retención de las IES.

2.2 APROXIMACIÓN A UN MODELO DE RETENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Respecto de los factores asociados a las estrategias que permiten aumentar la *retención* en las IES, se han realizado variados estudios en distintas épocas. Mediante los cuales se ha buscado establecer las variables/factores que tienen mayor incidencia en la *retención* de estudiantes universitarios. De este modo, se da cuenta que es un problema presente e independiente de los modelos y enfoques utilizados, y que está en constante discusión y revisión (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El estudio de la *retención* se ha vuelto atractivo, debido a que, cada vez aparecen nuevas dimensiones de investigación en torno a ella, incluso visualizándose cambios significativos

entre los semestres, por tanto, evidenciando su dependencia temporal (Fike, D. y Fike, R., 2008), por otro lado, se han generado modelos de retención que consideran las variables predictivas de mayor probabilidad y magnitud estadística. Al respecto, “existe una amplia variedad de factores para explicar la retención, relevándose en la mayoría de los modelos la inclusión de variables académicas, demográficas, socioeconómicas como también el tipo de ayuda financiera que recibe el estudiante” (Díaz, 2017, p.3).

Esta multidimensionalidad y variabilidad de la retención ha generado diferentes frentes de estudio, desde la implementación de cursos de lectura y de matemática, los cuales han resultado de influencia significativa en la explicación de la retención, hasta la asignación de ayuda financiera o becas (Fike, D. y Fike, R., 2008). Por otro lado, es difícil estructurar un patrón generalizable en la explicación de la retención, pues la significancia, en muchos casos, depende del contexto, es así, por ejemplo, que se encuentran estudios en los cuales el nivel de escolaridad de los padres es un factor de relevancia significativa (Carvajal et al., 2018) y otros, en los cuales este factor no es relevante (Fike, D. y Fike, R., 2008). El financiamiento aumenta las probabilidades de retención en el sistema universitario, sin embargo, no puede considerarse de manera aislada u otorgar mayor peso que al resto de las variables/factores que son parte importante del proceso (Donoso y Schiefelbein, 2007; Canales y De los Ríos, 2009; Díaz, 2017). Además, es fundamental considerar la dependencia administrativa de las IES: públicas o privadas. Esto obliga a considerar dos enfoques basales para entender los modelos de *retención*: socioeconómico y socioemocional, debido a que, el “nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias son los principales factores que explican las diferencias de rendimiento, tanto entre los estudiantes como entre los establecimientos” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p.10). Sin embargo, la variable retención no puede ser descuidada a razón de su transcendencia e impacto en el estudiante: “por cada estudiante perdido, un sueño educativo no se cumple” (Fike, D. y Fike, R., 2008).

Esta mirada multidimensional y la ruta para entender y modelar el fenómeno de la retención, ha llevado a focalizar variados aspectos, entre ellos los aspectos propios del estudiante, vislumbrándose variables explicativas como la persistencia y disposición a participar de iniciativas complementarias a los programas formativos convencionales, cuyo efecto se potencia disponiendo de una red de apoyo constante para contribuir el éxito académico (Derby y Smith, 2014).

En este orden de ideas serán revisadas aquellas variables que son -o deberían ser- parte constitutiva de cualquier modelo con pretensión de entender, explicar, predecir y aumentar la

retención en estudiantes de educación superior incorporando variables que han ido surgiendo en el último tiempo como respuesta a la diversidad de estudiantes que actualmente se incorporan al nivel universitario. Por tanto, resulta interesante poner énfasis en temas como: *bienestar estudiantil; vulnerabilidad social; sentido de pertenencia; interculturalidad e internacionalización.*

2.3 DIMENSIONES PARA ENTENDER LA RETENCIÓN UNIVERSITARIA

2.3.1 BIENESTAR PSICOLÓGICO EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

El ingreso a la educación superior significa para los/as estudiantes universitarios someterse, a menudo, a situaciones potencialmente estresantes en el contexto académico, en especial, en la transición a la universidad, debido a que, esta etapa trae consigo cambios en la estructura, roles y expectativas, demandando ajustes psicológicos y sociales. Esta y otras condiciones académicas estresantes pueden disminuir el bienestar psicológico de los estudiantes, repercutir en el éxito académico y en su persistencia para finalizar la educación universitaria (Turner, *et al.*, 2017; Beiter, *et al.*, 2015). La literatura documenta resultados que relacionan el bienestar psicológico de los estudiantes con el rendimiento académico. El estudio de Barrera *et al.*, (2019) aporta evidencia respecto a las relaciones positivas y significativas entre algunos elementos de bienestar psicológico, como propósito en la vida, crecimiento personal y capacidad de crear ambientes adecuados y manejar entornos complejos con el promedio de calificaciones o la cantidad de asignaturas aprobadas. Complementariamente, Bayley y Phillips (2016), encontraron en su estudio que los estudiantes que muestran motivación interna para estudiar tienden a experimentar mayor bienestar, satisfacción y mejor rendimiento académico.

El bienestar es un concepto que amplía el enfoque tradicional del éxito académico de los estudiantes universitarios, más allá del rendimiento académico y se vincula con el concepto de salud mental. Entre las perspectivas que abordan el estudio del bienestar, son los aportes del enfoque sobre el bienestar psicológico y social los que se aviene más con la temática de la retención pues su énfasis está puesto en las formas de afrontar los retos vitales, el fuerza para conseguir las metas y la valoración de su función en la sociedad (Zubieta, *et al.*, 2012).

Al respecto, Barrera, *et al.*, (2019) definen el bienestar psicológico como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal desde la perspectiva del funcionamiento positivo. Desde esta perspectiva, el estudio de Merhli, *et al.*, (2018) aporta evidencia empírica sobre las variables psicológicas y las estrategias de afrontamiento que permiten a los/as estudiantes lidiar

con las exigencias académicas e influyen en el compromiso académico y el agotamiento. El compromiso académico y el agotamiento son dimensiones que han demostrado un comprobado impacto en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes en entornos académicos de allí que sea relevante considerarlos en los modelos de retención (Korhonen et al., 2019).

Los resultados de este estudio mostraron, la vinculación del compromiso académico con el bienestar psicológico, además de identificar como variables predictivas los recursos personales, caracterizados por la motivación intrínseca, la resiliencia y la eficacia, así como la persistencia y satisfacción académica. Mientras que, entre los predictores del agotamiento académico están las exigencias académicas y la procrastinación.

Por otra parte, algunos estudios enfatizan las relaciones de la resiliencia en la promoción del bienestar y permanencia universitaria, pues se comprende la resiliencia como un proceso de negociación, adaptación o manejo eficaz de las fuentes significativas de estrés (Turner et al., 2017). Otras perspectivas consideran la resiliencia como una capacidad aprendida modificable y dinámica que puede emplearse en intervenciones para mejorar la persistencia universitaria (Brewer et al., 2019).

Finalmente, el *enfoque sociocultural* de Garriot (2020) plantea la resiliencia en su modelo cultural de bienestar desde la perspectiva de la riqueza cultural de los estudiantes de primera generación económicamente marginados, comprendiéndola como los activos, los puntos fuertes y el capital de los grupos marginados. Garriot invita a centrarse en las fortalezas que podrían explicar la perseverancia de este grupo de estudiantes frente a los desafíos. Además, vincula esta riqueza cultural con el concepto de *capital aspiracional*, que se refiere a la capacidad de mantener la esperanza a pesar de las barreras y a la capacidad para hacer frente a la desventaja institucionalizada. Esta autora muestra la efectividad de programas de mentoría y la capacidad de estos estudiantes para sortear las dificultades al vincularse con comunidades de apoyo.

Los resultados de Cuevas, *et al.*, (2017) al estudiar las variables de bienestar de estudiantes talentosos, destacan la función del sentido psicológico de comunidad en la predicción del bienestar de este grupo y su permanencia. Para estos autores, el sentido de comunidad puede comprenderse como la sensación de satisfacción que se experimenta cuando los estudiantes perciben pertenecer a esta, se sienten valorados, reconocidos y conectados con otros.

2.3.2 ESTRATEGIAS INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE Y AFRONTAMIENTO

2.3.2.1 Estrategias de Aprendizaje

Herrera y González (2019) señalan que existe una relación más o menos estrecha entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Este último ha sido señalado como una de las variables que influyen en la deserción de los estudiantes universitarios. Velasco-Arellanes et al. (2015) señalan que aquellas instituciones donde la deserción de los estudiantes es más alta, existen menores niveles de logro académico y, en consecuencia, un bajo dominio de diferentes habilidades. Por tal motivo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes resulta fundamental para el logro académico de los mismos, lo que contribuiría a la retención estudiantil. Según Roys y Pérez García (2018), las estrategias como la autorregulación favorecen el desarrollo cognitivo, social y universitario de los estudiantes, siendo necesario para ello la práctica de metodologías de enseñanza que contribuyan a la motivación y al logro académico (Carbó et al., 2017).

2.3.2.2 Uso del tiempo por los estudiantes

Algunas investigaciones identifican el uso del tiempo como un factor crítico para el aprendizaje y el desarrollo estudiantil (Brooker et al., 2017; Eacott, 2018; Hailikari et al., 2018), en especial, respecto al rendimiento académico en estudiantes universitarios (Brint y Cantwell, 2010; Doumen et al., 2014). En la literatura es posible identificar dos tendencias, una concentrada en el uso del tiempo de los estudiantes en actividades académicas (Díaz-Mora et al., 2016; Nonis y Hudson, 2006); mientras que, la otra ha considerado los efectos del uso del tiempo en diversas actividades no académicas (Brint y Cantwell, 2010; Fosnacht et al., 2018; Oonyu, 2019; Wladis et al., 2018). En cuanto a la primera tendencia, algunos estudios evidencian que las horas dedicadas a asistencia a clase y al estudio personal como principales predictores del rendimiento académico (Bratti y Staffolani, 2002; Hu y Mu, 2020; Nonis y Hudson, 2006), incluso sobreponiéndose a desempeño académico previo y características demográficas (edad, género) del estudiante (Brint y Canwell, 2010; Doumen et al., 2014). Bratti y Staffolani (2002) alertan respecto de la asistencia a clase y el tiempo dedicado al estudio personal en relación con rendimiento académico, estableciendo que, si no hay tiempo dedicado al estudio personal, la asistencia a clases juega un rol fundamental, es importante indicar que autores como Díaz-Mora et al. (2016) demuestran que la asistencia a clase y el estudio personal son las actividades con mayor efecto en el rendimiento académico y no de manera independiente.

Respecto a la segunda tendencia, es importante indicar que se han estudiado variables no académicas relativas al uso del tiempo, tales como deporte, cuidado de dependientes, trabajo, actividades de ocio, voluntariado, responsabilidades familiares, etc., sin embargo, su incidencia no es clara y depende de las particularidades de cada realidad.

2.3.3 ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN

2.3.3.1 Sentido de Pertenencia

El *sentido de pertenencia* en el contexto educativo puede ser definido como un sentimiento de identificación hacia un grupo o a un lugar, que incluye componentes afectivos y de compromiso que se derivan de esta identificación, integrando una dimensión psicológica, una afectiva, una física y una académica (Brea, 2015). Rodas, *et al.*, (2010) señalan que una persona con sentido de pertenencia hacia una institución puede tener un mayor grado de compromiso y motivación, lo que incide en el desarrollo de un trabajo altamente efectivo y eficiente en la misma. Algunas investigaciones señalan que el sentido de pertenencia está vinculado tanto con aspectos personales como institucionales, por lo que potenciar este permitiría a su vez potenciar los aprendizajes, mejorar el desempeño y las relaciones de la tríada profesor-estudiante-institución (Pino, *et al.*, 2018 y Corona, 2020).

De esta forma, el sentido de pertenencia implica relaciones positivas entre los estudiantes y sus profesores, lo que incidiría positivamente en el logro académico. Brea (2015) ha establecido cuatro variables que permitirían configurar el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios, a saber: *a) Variable afectiva*: referida al involucramiento de sentimientos y emociones de los estudiantes hacia el grupo con el que interactúa (profesores, compañeros, personal académico y administrativo) y hacia el lugar donde desarrolla su vida académica; *b) Variable social*: referida al sentimiento de formar parte de una comunidad y a las características de la interacción con profesores y pares; *c) Variable académica*: referida a la experiencia formativa de los estudiantes; *d) Variable física*: referida a la relación entre las personas y los lugares donde se desenvuelve e interactúa.

2.3.4 VULNERABILIDAD SOCIAL

La extensa evidencia científica respecto de la *vulnerabilidad social* ha permitido nutrirse de una variedad de definiciones y elementos que resultan relevantes para entender la profundidad de este problema. Cuando se establece la unidad básica de análisis -que puede ser un individuo, grupo familiar, grupo social u otra manifestación- son consideradas como *vulnerable* debido a

que se encuentra en una situación específica de amenaza, sea que esto signifique pérdida, estancamiento, dificultad, rezago social, entre otras. (Canales y De los Ríos, 2009; Ruiz-Rivera, 2012). Por tanto, obedece a “situaciones de pobreza y exclusión social, pero también, en situaciones previas, en familias o individuos que se encuentran en riesgo de caer en dichas situaciones” (Ortiz-Ruiz y Díaz-Grajales, 2018, p.614). Lo cual significa que las familias están expuestas a cambios que obedecen a condicionantes externos (desastres naturales; inestabilidad política; desplazamiento, etc.) e internos (muerte de algún miembro; enfermedad; pérdida de empleo, etc.).

Dentro de este contexto resulta fundamental conocer la relación entre la *vulnerabilidad social* y las *estrategias de retención* que las IES implementan con objeto de asegurar la permanencia de estudiantes que provienen de ambientes desfavorables. Las dificultades que enfrentan estos/as estudiantes son más amplias o traspasan la lógica monetaria. Las investigaciones en este tema indican que, además, “se ven enfrentados a experiencias familiares o sociales límite que afectan negativamente su progresión educativa, tales como situaciones de hacinamiento en sus hogares, delincuencia en sus barrios y otros problemas que hacen extremadamente dificultosa su progresión educativa” (Canales y De los Ríos, 2009, p.62). En esto radica la importancia de contar con una visión amplia que permita diseñar sistemas de monitoreo y seguimiento que logren captar la mayor cantidad de elementos, con lo cual, se disminuye la probabilidad de deserción del sistema. Puesto que, el acceso de estudiantes provenientes de sectores con alto grado de vulnerabilidad se convierte en una escalada de desafíos importantes y, en muchos casos, estresantes, por tanto, “el grado de inserción que logren en este nivel educacional, tanto académico como social, dependerá no solo de sus características particulares, sino que de las características de la institución en la que se matriculan” (Catalán y Santelices, 2014, p.25).

2.3.5 VULNERABILIDAD ACADÉMICA

2.3.5.1 Rendimiento Académico Previo

Investigaciones nacionales e internacionales han mostrado una importante relación entre el rendimiento académico previo de los estudiantes que ingresan a la educación superior y su performance académico en la universidad, en este sentido el estudio de Contreras et al. (2020) determinó que el promedio de la prueba de selección universitaria (PSU) solo influye en el primer semestre de la carrera; por su parte el promedio de calificaciones de enseñanza media (NEM)

presentó una correlación positiva en el quinto y sexto semestre; mientras que el promedio Ranking mostró una correlación positiva en el quinto semestre.

Otros de los factores que muestran evidencia significativa, aunque parcial en el rendimiento académico son el tipo de establecimiento de proveniencia (los dos primeros semestres), además, existe diferencia estadísticamente significativa entre los establecimientos Particulares Subvencionado y los Municipales en el Área de Ciencias Básicas. diferencias por género (sólo entre el 3 y 6 semestre).

Por su parte, no hay resultados consistentes respecto a las diferencias en el rendimiento según el género, pues mientras Contreras et al. (2020) encuentran diferencias estadísticamente significativas del tercer al sexto semestre; el estudio de Jiménez et al. (2015) no encuentran diferencias significativas en el rendimiento académico.

En esta misma línea, Jiménez et al., (2015) determinan que los porcentajes de fracasos más elevados se dan entre los alumnos con puntaje de acceso más próxima a la mínima, el orden de preferencia con el que el estudiante accede a la carrera es también un factor que genera notas medias más elevadas en relación a aquellos que optaron por esta carrera como primera opción.

2.3.5.2 Asignaturas Críticas

A nivel universitario una asignatura crítica es aquella que posee altos porcentajes de estudiantes que suspenden, reprueban, desertan o repiten por más de una vez (Morales y Rojas, 2012). Este tipo de asignatura es considerada como una de las variables que permiten predecir la deserción universitaria. Bitocchi (2018) en su estudio determina que de las variables que mejor predicen la deserción y, por ende, orientar el foco de las estrategias de retención: la elección de la carrera, el número de veces en que un estudiante se matricula en una asignatura (asignatura crítica) y las calificaciones obtenidas en los cursos de matemática o comunicación en el último año de enseñanza secundaria. Para Eckert y Suénaga (2015) la cantidad de asignaturas aprobadas marca una tendencia a lo largo de la carrera, por lo que es fundamental que los estudiantes aprueben la mayor cantidad de cursos en los primeros años de vida universitarias, ya que ello permitiría aumentar la retención en los semestres siguientes (Herrero et al., 2013).

2.3.6 DIVERSIDAD

Ante la expansión de la matrícula de educación superior en América Latina, el debate en torno a la equidad en términos de diversidad se reduce a la eliminación de las barreras basadas en la discriminación sexual, la discapacidad, la condición socioeconómica o el origen étnico, para que no sean estas un obstáculo de acceso y titulación en programas de educación (OCDE, 2012). La diversidad de los estudiantes es un recurso potencialmente valioso para la creación de una experiencia universitaria abierta, tolerante y cosmopolita que puede contribuir a potenciar las capacidades de los estudiantes universitarios.

Entre las principales estrategias implementadas con el propósito de ofrecer alternativas de ingreso a la Educación superior a estudiantes no tradicionales y diversos, se encuentran la diversificación de los mecanismos de admisión, la diversidad de instituciones y la integración de fuentes de financiamiento para la enseñanza (gratuidad, existencia de ayudas económicas o cobro de aranceles) (García y Adrogué, 2019).

2.3.5.3 Discapacidad

Aunque la implementación de diversas políticas públicas de admisión junto a la incorporación de diversos tipos de IES aumentó la cobertura de ingreso a la educación superior de estudiante no tradicionales, también contribuyó a la mantención de la desigualdad social debido a la estratificación de los estudiantes que los ubica en carreras e instituciones en función del prestigio de la universidad y según la clase social de pertenencia (Arum et al., 2007).

Por otro lado, y en cuanto a la conceptualización de la discapacidad, se atiende a la definición que desde la perspectiva “biopsicosocial”, la Organización Mundial de la Salud, se considera la discapacidad como el resultado de la interacción entre un individuo (con una condición de salud que limita su funcionamiento físico, sensorial o intelectual) y los factores contextuales (ambientales y personales) en las que convive (OMS, 2001).

El panorama sobre admisión y permanencia de estudiantes con discapacidad en Educación Superior en Chile no es alentador, el cual es sintetizado en el estudio de Rodríguez y Valenzuela (2019) en el que señalan el aumento en el proceso de inclusión educativa. No obstante, estas autoras advierten que los logros no son suficientes, pues afirman que las cifras son bajas en relación con la cantidad de personas adultas que podrían ingresar. Asimismo, señalan que solo un 9.1% de la población en situación de discapacidad se titula a diferencia del 20% de población en general que lo hace, según los resultados del estudio del Senadis (2016).

Existen actualmente, tres vías de acceso para los estudiantes en esta condición: PSU adaptada, PSU regular y Sistema de admisión especial, siendo el sistema de admisión especial la vía de preferencia. Al respecto, algunos autores (Valenzuela-Zambrano et al., 2017) identifican como barrera inicial de integración para estos estudiantes, las diferencias respecto de los Sistemas de Admisión Especial entre las IES del CRUCH, en especial, en cuanto a los criterios de establecimiento de carreras a las que pueden acceder. De allí que se señale la necesidad de contar con un sistema centralizado de admisión especial con información completa sobre cómo postular, en qué institución y los cupos para cada carrera (Rodríguez y Valenzuela, 2019).

En cuanto a las barreras que inciden en la permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad se consideran las dificultades de adaptación respecto a exigencias académicas de la universidad, además de la insuficiente preparación de los docentes para adaptar las metodologías de enseñanza para personas con esta condición.

2.3.5.4 Interculturalidad

En los últimos años, la sociedad chilena ha experimentado grandes cambios culturales y sociales, lo que se puede evidenciar en el florecimiento de un conjunto importante de movimientos sociales: movimiento feminista, movimiento ambientalista, movimiento por la diversidad sexual, entre otros. Además, la irrupción del fenómeno de la migración que, según los datos del CENSO 2017, muestra un aumento progresivo y constante en los últimos 25 años, pasando de un 0,8% el año 1992 a un 4,4 % el año 2017. Por tanto, la migración trae consigo una serie de ajustes. Entendiendo que se trata de un contexto de movilidad humana. En este escenario, la migración también debe ser vista como *intercambio*. Debido a que, “las culturas no están aisladas, sino que interaccionan entre sí y van construyendo nuevas condiciones de manera tal que en casi todas las sociedades modernas está presente la diversidad cultural y constituye una característica actual de los Estados-Nación” (Álvarez Ruiz, 2014, p.13). Otro fenómeno importante de cambio es el reconocimiento, por parte de la ciudadanía, de los pueblos originarios que, según los datos de la Encuesta de Caracterización Nacional (CASEN, MIDEPLAN) 2017, representan el 9,5% de la población total. Todos estos cambios, permiten vislumbrar el nacimiento de un gran momento histórico en el que el mapa de diversidad cultural se reconfigura, pasando de un discurso hegemónico de la unidad nacional a un discurso de la interculturalidad.

Siguiendo esta lógica, la mayor parte de la literatura sobre retención e interculturalidad corresponde a estudios realizados en Estados Unidos, producto de la gran cantidad de población inmigrante que accede a la educación superior. Dentro de estas investigaciones, se destacan las realizadas por Museus y Quaye (2009), quienes utilizaron las proposiciones culturales de Kuh y Love (2000) como marco conceptual para el estudio. Como resultado, los autores proponen un conjunto de proposiciones como posibles variables explicativas de la retención en estudiantes de minoría, a saber: (1) Las experiencias universitarias de los estudiantes minoritarios, están determinadas por sus sistemas de creación de significado cultural, es decir que los estudiantes de diferentes orígenes raciales y étnicos pueden experimentar el mismo entorno de diferentes maneras; (2) las culturas de origen de los estudiantes de minoría moderan los significados que atribuyen a la asistencia, el compromiso y el término exitosos de su paso por la universidad; (3) se requiere el conocimiento de las culturas de origen y la inmersión de los estudiantes de minorías para comprender las habilidades de esos estudiantes para negociar los entornos culturales de sus respectivos campus; (4) la disonancia cultural está inversamente relacionada con la retención de los estudiantes de minoría; (5) los estudiantes de minoría que experimentan una cantidad sustancial de disonancia cultural deben aclimatarse a la cultura dominante del campus o establecer conexiones suficientes con los agentes culturales (profesores y compañeros) de su institución para mantenerse en ellas; (6) el grado en que los agentes culturales del campus validan las culturas de origen de los estudiantes de grupos minoritarios se asocia positivamente con una disonancia cultural menor y una mayor probabilidad de permanecer en el campus; (7) la calidad y cantidad de conexiones de los estudiantes minoritarios con varios agentes culturales en sus respectivos campus se asocia positivamente con su probabilidad de persistencia; y (8) los estudiantes de minorías tienen más probabilidad de persistir si los agentes culturales con los que están conectados enfatizan el logro educativo, valoran el logro educativo y validan sus herencias culturales tradicionales.

Este tema ha sido discutido ampliamente y existe un cúmulo importante e interesante de investigaciones al respecto. En el diagnóstico -independiente que los conceptos no tengan una definición unívoca- pareciera que el consenso está en generar las estrategias necesarias y pertinentes que permitan que todos/as los/as estudiantes puedan insertarse y mantenerse en el sistema de educación, en general, y educación superior, en particular. Para lo cual, el Estado debe garantizar las herramientas óptimas y necesarias (Urteaga y García, 2016). Como parte de este análisis, es pertinente lo que plantea la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2018), argumentado que “el fortalecimiento de la identidad cultural es vital para la pervivencia de los grupos étnicos, pues encierra un conjunto

de saberes y prácticas, que alimentan las culturas” (p.7). Por tanto, fortalecer la identidad a partir del aprendizaje de la propia cultura y el acercamiento con otras culturas, se convierte en una necesidad que debe ser considerada. Entendiendo que la educación en la diversidad, no se trata -simplemente- de cambios curriculares y/o en las metodologías de trabajo (las cuales son fundamentales para desarrollar el proceso), la idea central es considerar la interculturalidad desde la más amplia variedad semántica y estructural que permita entender de mejor forma todos sus componentes.

Lo anterior, interpela de manera frontal al Estado y las instituciones que lo componen. En este sentido, las políticas de retención del Sistema de Educación Superior tendrán que, necesariamente, adquirir un enfoque intercultural, debido a que, “la interculturalidad y su práctica están muy relacionados con la retención de los estudiantes en una institución educativa, pues si el estudiante se ve acogido, cómodo y valorado se quedará en dicha institución educativa” (Pérez, 2018, p.458).

En la política educativa chilena, el concepto de interculturalidad no está claramente definido por lo que se asocia exclusivamente la educación intercultural con lo indígena (Mondaca et al, 2018). Por ello, distintos autores apuntan a la necesidad de orientar la educación intercultural no sólo a las minorías étnicas o culturales, sino a todos los grupos sociales en pos de la convivencia y reconocimiento del otro (Becerra, 2021). Más bien, se propone adoptar acciones que fomenten el desarrollo de una ciudadanía intercultural compuesta por identidades múltiples, aplicable a miembros de varias colectividades locales étnicas, nacionales y transnacionales.

2.3.5.5 Internacionalización

Dentro de esta búsqueda por establecer las variables de incidencia significativa en la explicación de la retención, aparecen nuevas miradas que complejizan aún más el estudio, siendo componentes a las que no se puede estar ajeno en un sistema globalizado. Las universidades han tenido que ampliar sus horizontes en relación a los estudiantes que se hacen parte de ella, recibiendo de lleno el impacto de la *internacionalización* (Sessarego, 2021), concepto que toma fuerza justo cuando los modelos de retención que las instituciones de educación superior comenzaban a estructurar y a entender la exclusividad de estos, abriendo paso a profundos estudios relativos a comparar los indicadores de retención en estudiantes de diferentes nacionalidades que comenzaron a ser parte del sistema de instituciones de educación superior (Zhao y Carini, 2005; Haverila, M., Haverila, K. y McLaughlin, 2020). En este proceso de comparación, con el afán de facilitar estas inserciones y transiciones, son levantados numerosos estudios, compartiendo una conclusión común: la

existencia de diferencias significativas, relativos a la retención, entre estudiantes nacionales e internacionales (Haverila, M., Haverila, K. y McLaughlin, 2020). En el estudiante internacional aparecen como variables de efecto significativo, las relativas al choque cultural y la asimilación en este proceso inicial de adaptación, en cambio el estudiante nacional centra su preocupación en la calidad de la institución (Haverila, M., Haverila, K. y McLaughlin, 2020). Este aspecto es transitorio a razón que estas diferencias desaparecen en los últimos años (Zhao y Carini, 2005).

El tema de la retención no es una variable propia y de interés de las IES en modalidad presencial, sino también en modalidades alternativas como a distancia, a lo cual se suma el efecto de la pandemia, lo que obliga a asumir modalidades alternativas y a incorporar una nueva variable en la explicación de la retención (Manjarrez, Prieto y Arango, 2019). En este tránsito aparecen variables relacionadas a las competencias digitales desde la perspectiva del docente y del estudiante universitario, llevando a la discusión su temporalidad, es decir, si emergen como respuesta a las circunstancias actuales de la *pandemia* y, por lo tanto, con un carácter transitorio, o definitivamente es una modalidad que vino para quedarse en plenitud o modalidad híbrida (Manjarrez, Prieto, y Arango, 2019; Pérez y López, 2020), exponiendo nuevos contextos y variables en el estudio de la retención, y cómo mitigar la deserción en este nuevo contexto (Fuenmayor y Bolaños, 2020).

2.4 PANORAMA NACIONAL DE LOS MODELOS DE SEGUIMIENTO: UN ANÁLISIS EMPÍRICO

Ante la expansión de la matrícula de educación superior en América el debate en torno a la equidad se ha reducido a la eliminación de las barreras de ingreso basadas en la discriminación de género, la condición socioeconómica o el origen étnico, para que no sean un obstáculo de acceso a los programas de Educación (OCDE, 2012). Aunque se reconocen los avances en la cobertura en las Políticas educativas de Educación Superior en Chile; el desafío de la equidad no se relaciona solamente con el número de matriculados en el sistema, sino con la capacidad de retención y su capacidad de prevenir la deserción de los estudiantes (Espinoza y González, 2015). En coherencia con las políticas de retención impulsadas por los gobiernos, las instituciones de educación superior han implementado estrategias con el propósito de asegurar la retención de sus estudiantes.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se ven impulsadas a reestructurarse e implementar cambios en relación a las políticas de calidad del sistema de educación superior en general y de retención en concordancia con las transformaciones y demandas que se van

presentando en la sociedad. Una de las estrategias para orientar estas transformaciones ha sido la realización de un estudio comparado (Lloyd et al., 2013) que sirve de marco de referencia, organizativo y potencialmente explicativo del fenómeno de retención y las estrategias de seguimiento y retención que implementan las instituciones del Sistema Educativo Superior chileno.

Esta sección se propone dar cuenta del panorama nacional de los modelos de seguimiento y las estrategias de retención de una muestra de universidades públicas chilenas pertenecientes al CRUCH. Esta caracterización se realiza metodológicamente, a partir de un análisis de contenido, cuyo nivel de profundización es descriptivo, a partir de la revisión documental de los informes de autoevaluación institucional de una muestra de 16 universidades tradicionales chilenas, representativas de las zonas geográficas y dependencia universitaria del CRUCH.

En general, se puede señalar como contexto de la problemática que las instituciones de educación superior conviven en la tensión entre el discurso de las políticas educativas sobre la demanda de estándares de calidad y la adopción de políticas compensatorias de justicia social que han promovido el acceso de estudiantes no tradicionales, pertenecientes a grupos con presencia minoritaria en la educación superior chilena cuyo ingreso ha cuestionado la efectividad de las estrategias de retención implementadas por las instituciones para asegurar su tránsito formativo y titulación oportuna. En esta sección, se presenta en primer lugar, una descripción de la metodología empleada, para luego describir y analizar los resultados de la comparación realizada.

2.4.1 MARCO METODOLÓGICO

Con el propósito de caracterizar las estrategias de retención adoptadas por las Universidades tradicionales chilenas para la identificación de las dimensiones fundacionales que las configuran, se implementaron las siguientes etapas, adaptadas de la propuesta de metodología comparativa de Lloyd, et al. (2013).

Cinco etapas para realizar una comparación institucional

- 1.- Determinar los elementos en comparación y las fuentes.
- 2.- Formación de un equipo para la realización de la comparación.
- 3.- Identificación de los recursos de información.

Identificar las dimensiones en comparación, buscar las mejores prácticas.

Incorporar otras fuentes de información.

4.- Recopilar y analizar la información de comparación.

Recopilar la información, solo informes de autoevaluación Institucional de Universidades del CRUCH de acceso público, según criterios de representatividad que se presentan en descripción de la muestra.

5.- Análisis de la información.

- Organización de los descriptores de las estrategias de retención en función de su similitud temática.
- Jerarquizar los descriptores según similitud temática, basados en la frecuencia de las referencias en las dimensiones fundacionales según dependencia.
- Organizar información.
 - Comparar en términos de significancia las frecuencias de referencias para las dimensiones fundacionales y estratos de interés.
- Integración de los resultados obtenidos, hallados o contruados.

2.4.1.1 Tipo y alcance de la investigación

El análisis se enmarca en la metodología del análisis de contenido, cuyo nivel de profundización es descriptiva. Como alcance de la investigación se busca aportar en la generación de una red de descriptores y de las dimensiones fundacionales que permitirán caracterizar y encontrar las convergencias entre los modelos de seguimiento y/o estrategias de retención de las 16 instituciones analizadas.

2.4.1.2 Universo y muestra

El universo de estudio está constituido por los 30 modelos educativos de las universidades perteneciente al Consejo de Rectores, del cual fueron extraídos 16 modelos. En este proceso se procuró representatividad, considerando los siguientes criterios: Dependencia (Privadas o Estatales) y Ubicación geográfica (Norte, Centro y Sur).

Tabla N°1

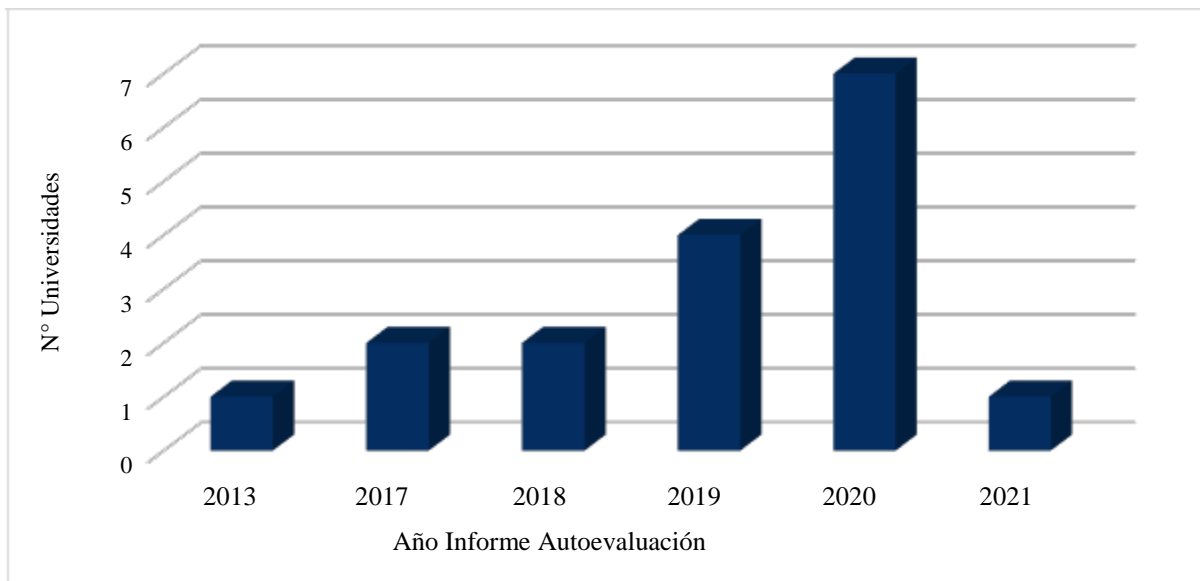
Representatividad geográfica de los Informes de Autoevaluación

Dependencia	Ubicación Geográfica			
	Norte	Centro	Sur	Total
Estatales	4	2	4	10
Privadas	1	2	3	6
Total	5	4	7	16

En cuanto a la vigencia de los Informes de autoevaluación se puede señalar que 70,5% de los informes de autoevaluación analizados son de los últimos tres años y que la media de años de acreditación de las unidades muestrales es de 5 años (ver Figura N°2).

Figura N°2

Años de presentación de Informes de Autoevaluación revisados



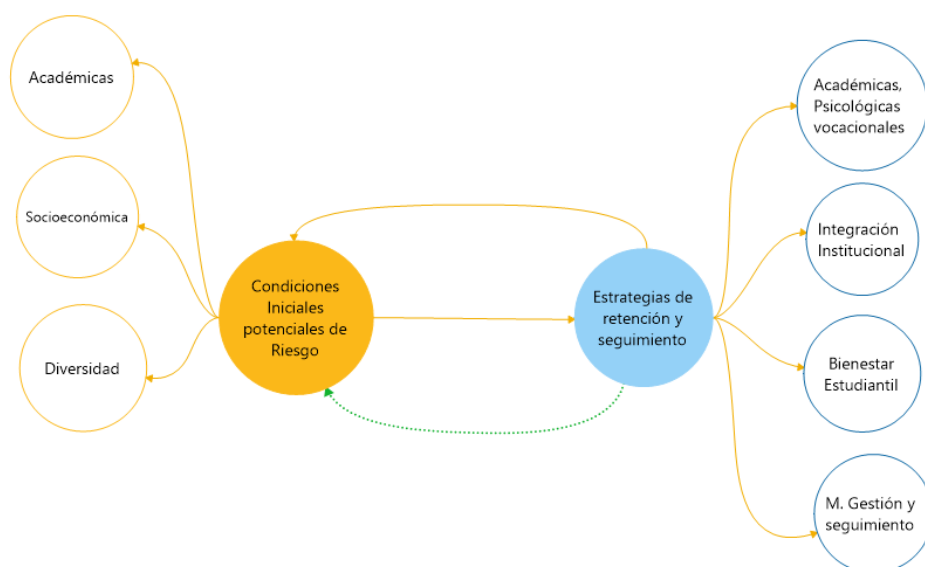
2.4.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS DIFERENCIAS Y JERARQUÍAS EN LAS DIMENSIONES GENERALES DE LAS ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN Y SEGUIMIENTO

La heterogeneidad en la presentación de las estrategias de retención, así como en los componentes que incorporan las universidades analizadas, dificultan el proceso de análisis, para lo cual fue necesario organizar algunas categorías o dimensiones abstractas, lo suficientemente inclusivas (homogéneas al interior y heterogéneas al exterior) que pudiesen dar cuenta de las características de las estrategias y así, poder compararlas. Esta fase se logra a partir de una lectura inductiva y deductiva de los modelos y en relación con la literatura disponible sobre retención y deserción. Finalmente, se obtienen cuatro categorías generales denominadas dimensiones, las que han permitido organizar la información contenida en los informes de autoevaluación institucional.

Las dimensiones se denominan: Variables potenciales de vulnerabilidad académica y socioeconómica, Estrategias de Retención, Estrategias de Bienestar estudiantil y Mecanismos de gestión y seguimiento del progreso académico. Cada una de estas dimensiones se definen de manera operativa y se organizan, de acuerdo con los subcódigos a los que dan lugar (ver Fig. N°3).

Figura N°3

Estrategias de retención y seguimiento y las dimensiones fundantes del análisis de los informes de autoevaluación



2.4.1.3 Factores priorizados de las estrategias de retención de las universidades tradicionales

El análisis de las propuestas de seguimiento de los informes de autoevaluación de las 16 Universidades revisadas, dan cuenta principalmente de atender a la vulnerabilidad académica y socioeconómica (ver Tabla N°2) lo que coincide con la afirmación de Izquierdo y Mestanza (2017).

Tabla N°2

Factores potenciales de riesgo localizados por las IES del CRUCH

Tipo de Vulnerabilidad	Estatal
Vulnerabilidad Académica	46
Vulnerabilidad Socioeconómica	13
Diversidad	22
Totales	81

La Tabla N°2 evidencia la emergencia de diversidad como un nuevo factor que las IES consideran como factor potencial de riesgo a atender. Durante la última década, en el contexto de la Educación Superior chilena, han tenido lugar diversas iniciativas de equidad e inclusión en respuesta a las necesidades de acceso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos del sistema universitario lo que expresa la creciente manifestación de programas orientados a atender la diversidad y la inclusión en los informes revisados (ver Tabla N°3)

Tabla N° 3

Tipo de vulnerabilidad priorizada

Variable	Dimensión	Total
Vulnerabilidad Académica (46)	1. PSU y Rendimiento Previo	7
	2. Rendimiento académico	11
	3. Carga Académica SCT	5
	4. Repetición de Ramos	4
	5. Asignaturas críticas	7
	6. Titulación oportuna	12
Vulnerabilidad Socioeconómica (13)	1. V Económica	8
	2. Accesibilidad y recursos tecnológicos	5
Diversidad (22)	1. Interculturalidad	5
	2. Internacionalización	9
	3. Discapacidad	8
Total, Vulnerabilidad		81

2.4.3.1 Vulnerabilidad Académica y Socioeconómica

El análisis de las propuestas de seguimiento de los informes de autoevaluación de las 16 Universidades revisadas da cuenta principalmente de medidas enfocadas a identificar primero y atender después, la vulnerabilidad académica (46 referencias) y económica (13), tal como concluyen, Izquierdo y Mestanza (2017) al señalar en su revisión sistemática sobre deserción, que las causas de la deserción obedecen preponderantemente a razones académicas y económicas. Los factores académicos más referidos en los informes analizados son el rendimiento académico previo y durante la permanencia, las tasas de titulación oportuna.

El reconocimiento de que el acceso a la educación superior está condicionado en gran medida por la formación previa que traen los estudiantes, es evidenciado en los informes de autoevaluación institucional de las universidades analizadas; puesto que destinan esfuerzos primero a identificar la vulnerabilidad académica y luego, a proyectar programas de apoyo académico.

Rendimiento Previo es la variable más relevante para el acceso. En general, las universidades realizan el proceso de selección y seguimiento de los estudiantes según los puntajes de las distintas pruebas de selección universitaria (lenguaje y comunicación, matemáticas), además de otras pruebas específicas (que aplica cada institución), las calificaciones de enseñanza media y el puntaje ranking de notas, los que son ponderados según los requisitos de cada carrera. Sin embargo, durante la última década, se han generado numerosas iniciativas de equidad e inclusión, que buscan promover el acceso, permanencia y egreso de jóvenes pertenecientes a grupos que históricamente han sido excluidos de la Universidad, por lo que las universidades han creado vías complementarias de ingreso a la universidad distintas a los puntajes de las pruebas estandarizadas y más bien, privilegian el reconocimiento de desempeños previos de los estudiantes en la educación secundaria. El rendimiento previo es un insumo relevante para focalizar los programas de nivelación y fortalecimiento académico que incorporan las universidades con la finalidad de mejorar la retención de los estudiantes, los que están mayoritariamente orientados a apoyar el primer año de estudio universitario.

En cuanto a la permanencia, en la revisión de los informes de autoevaluación de las universidades chilenas, los factores más relevantes que son considerados durante la permanencia son el rendimiento académico, la carga académica, las asignaturas críticas y la repetición de ramos.

En general, las universidades analizadas dan cuenta de la instalación de sistemas de seguimiento del rendimiento académico que generan alarmas de riesgo para la deserción, aunque no todas las instituciones muestran de manera explícita cuáles son las acciones que se implementan con esta información.

En cuanto a las asignaturas críticas, algunas universidades afirman que, bajo este título, se identifican asignaturas que históricamente (más de dos semestres) poseen más del 50% de reprobación. Entre las medidas más significativas que se adoptan como estrategias de retención en este sentido, aunque son pocas las universidades que lo implementan, están: la programación de semestres intensivos de verano para asignaturas críticas, programas de tutores académicos para asignaturas de alta complejidad, programación de actividades curriculares que son críticas para el avance curricular de sus estudiantes, realizadas en semestres distintos a lo señalado en el plan de estudios para facilitar la progresión académica (semestres de verano, tutorías y remediales). Además, casi todas las universidades han incorporado estrategias como el análisis de las estructuras curriculares tanto para el estudio de la carga académica, como para la revisión de las tasas y actividades de titulación.

Algunos autores concuerdan en reconocer un avance relativo en la equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes en la Educación Superior chilena. Según Gajardo (2006) la Educación Superior sólo mantiene y reproduce las diferencias sociales, mientras que otros autores apuntan a que estas diferencias son el producto esperable de las desigualdades del modelo capitalista (Arocena y Sutz, 2015, Cancino, 2010). Si bien se reconoce que la equidad referida al acceso ha mejorado en los últimos años debido a la implementación de políticas educativas que incorporan vías de acceso inclusivas, gratuidad para los estratos más bajos y programas de acompañamiento orientados con el propósito de corregir las inequidades; también se advierte, que aún resta realizar acciones que contribuyan a disminuir las brechas de la desigualdad que persiste en la finalización de los programas (tasas de titulación) (Espinoza y González, 2015).

En algunos de los informes de autoevaluación revisados se incorporan programas que atienden al factor de inequidad de acceso digital, concepto que se visibiliza con mayor fuerza por los efectos de la Covid que llevaron a las instituciones a recurrir a la modalidad virtual/online para continuar con las clases. Es importante considerar que el concepto de equidad digital no se reduce solo al acceso a la infraestructura técnica (hardware, software y conectividad a Internet), también involucra el sesgo de género o la falta de alfabetización digital

(Willems et al., 2019). Murphy et al (2013) afirman que el acceso digital aporta con el uso de las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje y la promoción de la flexibilidad y la autonomía para el aprendizaje, elementos que no están del todo visibles en los informes de autoevaluación institucional revisados.

2.4.3.2 Diversidad

El panorama sobre admisión y permanencia de estudiantes con discapacidad en Educación Superior en Chile es sintetizado en el estudio de Rodríguez y Valenzuela (2019) en el que señalan el aumento en el proceso de inclusión educativa. No obstante, estas autoras advierten que los logros no son suficientes, pues advierten que las cifras son bajas en relación con la cantidad de personas adultas que podrían ingresar. Asimismo, señalan que solo un 9.1% de la población en situación de discapacidad se titula a diferencia del 20% de población en general que lo hace, según los resultados del estudio del Senadis (2016).

Los informes de autoevaluación Institucional evidencian que mayoritariamente las universidades han incorporado diversas iniciativas de ampliación de la admisión estudiantil al promover la equidad, la inclusión (8 referencias) y a la movilidad (9 referencias). Rodríguez y Valenzuela (2019) señalan la necesidad de generar un sistema centralizado de admisión especial para la discapacidad con información completa sobre cómo postular, en qué institución y los cupos para cada carrera. Las universidades para contribuir con la inclusión e integración de sus estudiantes generan programas de atención a la discapacidad y de internacionalización.

Los resultados del análisis de los informes de autoevaluación hacen referencia a programas de atención a la diversidad entre los que se cuentan tutorías o programas con recursos inclusivos para apoyar a los estudiantes con discapacidad, pero en menor medida se hace referencia a programas de interculturalidad.

2.4.3.3 Estrategias de Seguimiento, Retención y Bienestar Universitario

Ante la necesidad de atender la deserción estudiantil, las instituciones de Educación Superior ponen en marcha diversos programas y estrategias, principalmente en materia académica y pedagógica, financiera y de bienestar universitario que, por una parte, fortalecen la persistencia y por otra, promueven la retención. Entendiendo la diferencia que Torres (2012) establece entre estos conceptos al señalar que “La persistencia es la capacidad académica, las características sociales y la motivación de un estudiante para alcanzar sus propias metas educativas. La

retención, es la capacidad de la institución para mantener a sus estudiantes de un año a otro, hasta lograr su graduación” (p. 29).

Donoso y Schiefelbein (2007) destacan que las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales junto con una propicia integración académica y social durante la trayectoria son los aspectos más importantes para favorecer la permanencia de los estudiantes y lograr su retención. En la literatura pueden identificarse variadas estrategias de retención y programas que generan las universidades que se analizan y que atienden a los aspectos antes señalados, los que hemos organizado para su revisión en tres grupos:

a) Estrategias de retención que atienden las vulnerabilidades académicas y socioeconómicas, en las que se han incorporado:

Programas de desarrollo de habilidades cognitivas y nivelatorios

Servicios de Ayuda Financiera

Programas de Flexibilidad académica y atención a la diversidad

b) Servicios de bienestar estudiantil que atienden la persistencia y la integración del estudiante
Estrategias de afrontamiento psicosocial incluyen asesorías y programas de orientación, programas orientados a la integración del estudiante y programas que atienden a la familia.

c) Programas y dispositivos de seguimiento

A continuación, se incorpora la revisión de las referencias respecto a estas estrategias de retención diferenciadas por tipo de universidad, esto es universidades estatales y privadas (Tabla N°4)

Tabla N° 4

Estrategias de Seguimiento, Retención y Bienestar Universitario

Estrategias	%Estatal	% Privada
Estrategias de Retención	34,1	37,0
Bienestar Estudiantil	38,5	37,0
Mecanismos de Gestión	27,5	26,1
	100,0	100,0

En consideración de la Tabla N°4, puede evidenciarse un esfuerzo mayor de implementación de estrategias de Bienestar estudiantil y de Retención, tanto en las Instituciones Estatales como en las privadas. Al tiempo que empiezan a implementarse, aunque en menor medida 27%, mecanismos de gestión de seguimiento. De modo global no se observan diferencias notorias entre las universidades estatales y privadas.

2.4.3.3.1 Estrategias de Nivelación

En esta sección se organizan las estrategias y programas que atienden las demandas académicas complementarias, ayudas financieras y flexibilidad curricular, que están relacionadas con la capacidad de la institución de proveer un apoyo apropiado a los estudiantes durante los años que permanezcan en la universidad hasta su titulación (ver Tabla N°5).

Tabla N° 5

Estrategias de Retención por Misión

Estrategias de Retención	%Estatal (10)	%Privada (6)	Total
Académicas Nivelación	100	66,7	14
Acceso inclusivo	70	100,0	13
Ayuda Financiera	90	50,0	12
Enfoque diversidad	40	66,7	8
Flexibilidad Periodo docente de Verano	10	0	1

De acuerdo con la Tabla N° 5, las estrategias a las que se les hace mayor referencia en los informes de autoevaluación están relacionadas con programas de Nivelación o instrucción suplementaria (100%) y de ayuda financiera (90%) con mayor intensidad en las instituciones estatales. Contrariamente, son los programas de flexibilidad académica los que se implementan en menor medida 10% en las instituciones estatales revisadas, al igual que los programas con enfoque de diversidad que se implementan minoritariamente entre un 40% y 66% tanto en instituciones estatales como privadas, respectivamente.

Martin y Arendale (1994) afirman que los programas de asistencia a estudiantes vulnerables académicamente incrementan su desempeño y la retención. Las Universidades chilenas han incorporado diversas iniciativas promovidas por el ministerio de educación (PACE o Talento académico) y otras, generadas por la universidad, aunque financiadas por el Ministerio de Educación (como la Beca de Nivelación Académica BNA) cuyo objetivo es

nivelar competencias académicas ayudando a los estudiantes a incrementar su nivel de logros y el rendimiento académico, además de aumentar las tasas de retención de los estudiantes, especialmente aquellos de primer año. Entre las principales estrategias están:

Cursos de nivelación: la que se constituye en una de las prácticas más usadas. Las diferencias entre las universidades consisten en cuántas áreas atienden, en general están orientadas a los estudiantes de primer año e incorporan las áreas de lenguaje, matemáticas. Otras instituciones incorporan cursos complementarios en química o ciencias biológicas, inglés, de acuerdo con la carrera que cursan los estudiantes. Para la implementación de estos programas, las universidades han creado unidades o centros de aprendizaje que los gestionan. Las universidades priorizan la participación en estos programas a los estudiantes que identifican mediante la rendición de pruebas como vulnerables académicamente; aunque algunas instituciones privadas asumen un enfoque relacional, es decir, entienden que el aprendizaje no depende exclusivamente de las características de ingreso de los estudiantes; más bien depende de las relaciones mutuas entre los actores de la docencia (estudiantes, docentes) y las situaciones de contexto. Ello los lleva a orientar estos programas a todos los estudiantes que ingresan priorizando a los más vulnerables a modalidades presenciales y los otros a modalidades virtuales.

Cursos complementarios de asignaturas Críticas: Esta modalidad está orientada ya no a estudiantes vulnerables sino a cursos que presentan una considerable reprobación, por lo que la literatura sugiere que se amplíe su cobertura dirigiéndose a todos los estudiantes que tomen estos ramos, pues esto puede generar una asistencia más amplia evitando la estigmatización de los estudiantes y convirtiéndose en programas preventivos; en lugar de reactivos como lo son los cursos remediales.

En este mismo orden de ideas, Torres (2012) presenta una escala de mayor a menor respecto a la efectividad de este tipo de cursos, basada en una revisión de la literatura existente, en la que incluye: “a) cursos aislados de recuperación de habilidades; b) asistencia tutorial individual; c) cursos relacionados con actividades de aprendizaje suplementario y d) cursos normales universitarios que han sido cambiados significativamente y han construido sistemas de aprendizaje dentro de ellos.” (p. 71). En seguida, se presenta la Tabla N° 6 que resume las principales estrategias de retención resumidas por Torres (2010) y resumidas por Suarez y Díaz (2015):

Tabla N° 6

Estrategias para aumentar la retención y el acompañamiento estudiantil, sugeridas en la literatura internacional

Políticas	Acciones
Pre admisión	
Soporte estudiantil	Información completa y veraz. Oficinas de información. Seminarios de orientación profesional. Programación de cursos de vacaciones. Programas de admisión especiales pertenecientes a minorías.
Identificación de aspirantes con alto riesgo	Objetivos de admisión. Implementación de sistemas de información para la población. Definición de estrategias de mercadeo.
Post Admisión	
Soporte estudiantil	Inducción personalizada. Programas de apoyo psicológico y emocional. Cursos de nivelación. Seminarios de identificación de habilidades y desarrollo de estas. Programas de tutorías post admisión para proceso de matrícula. Oportunidades de empleo dentro de la institución. Apoyo financiero para gastos de matrícula, manutención y libros. Facilidades para el cuidado de los hijos. Cursos de orientación a primíparos. Asistencia en la acomodación para estudiantes foráneos. Programas de apoyo especiales para minorías.
Asuntos académicos, de enseñanza y aprendizaje	Tutorías y monitorías. Cursos remediales. Promoción de comunidades de estudio. Flexibilización de estudio. Espacios de aprendizaje virtual.
Promoción de la adaptación social	Redes estudiantiles. Actividades recreativas. Orientación acerca de los requisitos y posibilidades en la toma de decisiones de las políticas institucionales.
Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción	Sistemas de información sobre el desempeño académico y construcción de indicadores de integración social
Nota: Tomado de Suarez-Montes y Díaz (2015, p. 307).	

2.4.3.3.2 *Programas de Acceso Inclusivo*

Frente a la desigualdad socioeconómica en Chile que se manifiestan también en la brecha educativa, las Instituciones de Educación Superior implementan programas de ingreso destinado a estudiantes quienes no podrían ingresar por las vías habituales de selección, a pesar de tener el mérito académico al provenir de instituciones de alta vulnerabilidad escolar.

Estos programas siguen los lineamientos del Ministerio de Educación, mediante el convenio de adopción del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. En Educación Superior se usa de manera preferente las tutorías de pares como estrategia de acompañamiento sistemático durante su formación, cuyo objetivo es apoyar, asesorar y orientar en asuntos académicos y de desarrollo personal a estudiantes de pregrado, con foco en primeros años. En algunas instituciones estatales se combina exitosamente la intervención de tutores pares y docentes tutores. También es necesario mencionar algunos programas, menos extendidos que persiguen el propósito de incorporar a estudiantes de educación media que participan en programas de desarrollo de Talento y pueden acceder a la universidad por cupos destinados para ellos.

2.4.3.3.3 *Ayuda Financiera*

El acceso a ayuda financiera, especialmente mediante préstamos y becas, es fundamental para elegir el tipo de institución de ingreso, mantenerse en el sistema y persistir en los estudios (Santelices, *et al*, 2016). El análisis de los informes de autoevaluación muestra la implementación de una variedad de becas y ayudas financieras tanto gubernamentales como internas. No obstante, lo anterior, en las universidades, es la gratuidad en factor de alto impacto para el acceso, pues representa “un 44% de estos ingresos, mientras que en el caso de las universidades privadas del CRUCH ascienden al 35,7% y de las privadas no CRUCH al 42,7%” (Arzola, 2019, p. 20).

Las principales ayudas financieras pueden organizarse como sigue:

- **Becas y Subsidios para cubrir el valor de la matrícula:** se refieren a aquellos mecanismos de descuento o subsidio en el valor de la matrícula o de los derechos académicos, dirigidos a estudiantes de bajas condiciones socioeconómica.
- **Préstamos y créditos (no condonables):** son programas de apoyo al sostenimiento de los estudiantes, a los cuales se puede acceder para obtener préstamos generalmente encaminados a pagar la matrícula.
- **Becas-trabajo:** estos programas, dirigidos principalmente a estudiantes para el trabajo en la institución.

2.4.3.3.4 *Estrategias Bienestar Estudiantil*

En esta sección se incluyen los apoyos de tipo psicológico y de bienestar universitario, además de los orientados a la familia. Estas estrategias no sólo tienen efecto sobre la permanencia de los estudiantes; sino que también están asociados a facilitar la integración social y académica de los estudiantes, además de aportar a su formación integral y calidad de vida.

Se presentan a continuación las referencias realizadas en los informes de autoevaluación a las estrategias de tipo psicológico que promueven el afrontamiento, de integración organizacional y de familia (ver Tabla N°7).

Tabla N° 7*Estrategias de Bienestar estudiantil*

Variable	Dimensión	Estatal %	Privada %	Total
Estrategias de Afrontamiento (22)	Enfoques de aprendizaje Académicos	20	16,7	3
	Estrategias de aprendizaje Académicos	50	33,3	7
	Talleres psico y vocacionales	80	66,7	12
	Uso del tiempo	10	0,0	1
Integración organizacional (27)	Compromiso Académico	40	16,7	5
	Sentido de pertenencia	10	50,0	4
	Indicador de Salud estudiantil	20	0,0	2
	<i>Promoción de vida Saludable</i>	70	33,3	9
	<i>Unidad de Deporte y Recreación</i>	30	33,3	5
	<i>Centro de Estudiantes</i>	0	33,3	2
Mixtos Familia (2)	Atención a Hijos de los estudiantes	10	0,0	1
	Hogares universitarios	10	0,0	1

En la Tabla N° 7, se evidencia que las estrategias a las que las instituciones hacen mayor referencia en los informes de autoevaluación son las de Integración Organizacional y en esta dimensión son más referidas, las relacionadas con la promoción de vida saludable en un 70% por las Instituciones Estatales y en un 33% por las instituciones privadas. En el caso de las Estrategias de afrontamiento, los programas más frecuentemente referidos son los talleres psico y vocacionales con un 80% en universidades estatales y un 66% en universidades privadas. Finalmente, las estrategias menos referidas son aquellas orientadas a la familia tales como atención a los hijos de los estudiantes o los hogares universitarios.

2.6.2.5 Estrategias de Afrontamiento

El enfoque subyacente a los programas complementarios de afrontamiento que implementan las universidades analizadas comprende temáticas como el manejo de tiempo, estrategias de aprendizaje, talleres de automotivación u orientación vocacional, son de carácter proactivo, no reactivo. Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para aquellos estudiantes no tradicionales, algunos estudios sobre la eficacia de este tipo de talleres indican que el aprendizaje de estas técnicas contribuye a un mayor dominio de la materia y a unas mejores calificaciones en el curso para estos estudiantes (Díaz-Mora *et al.* (2016)). El énfasis está en los cursos difíciles o en la transición a la universidad, no en los estudiantes que fracasan; es decir, está dirigido a todos los estudiantes matriculados, aunque se privilegia a los estudiantes de primer año (Van der Meer *et al.*, 2017). Martin y Arendale (1994) identifican en su trabajo sobre metacognición, algunos tipos de conocimiento que se incorporan en estos

talleres: a) el conocimiento acerca de sí mismos como aprendices; b) el conocimiento sobre las demandas cognitivas y las labores académicas; c) el conocimiento de una amplia variedad de estrategias, tácticas y técnicas de estudio.

2.4.3.3.5 Estrategias de integración organizacional

Algunas de las instituciones mencionan la generación de actividades que promueven el sentido de pertenencia y el compromiso académico pues comprenden cómo estas experiencias favorecen la permanencia de los estudiantes (O'Keefe, 2013). El sentido de pertenencia en el ámbito de la educación superior es considerado como el apoyo social percibido, la conexión con la institución y los compañeros, y especialmente, la necesidad de un estudiante por sentirse cuidado, aceptado, respetado y valorado por los miembros de la comunidad universitaria (docentes, compañeros y personal) (Strayhorn, 2019). Además de la pertenencia y la importancia, los sentimientos de conexión de los estudiantes con su institución contribuyen a su persistencia (Jorgenson et al., 2018). En tanto que el compromiso académico es considerado como un factor relevante para la persistencia, pues da cuenta del grado de motivación, implicación en sus estudios y la energía que dedican los estudiantes al aprendizaje (Truta et al., 2018).

Uno de los aportes más relevantes de estas estrategias para el fortalecimiento del compromiso y sentido de pertenencia, es la realización de actividades destinadas a mejorar los procesos de adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria e incluso algunas universidades destacan la labor de los centros de estudiantes en la generación de actividades de integración. Asimismo, las universidades promueven los enfoques de aprendizaje activo, caracterizados por privilegiar actividades colaborativas, aprender haciendo, aprender por experiencia y privilegiando la participación como un proceso constructivista de aprendizaje (Masika y Jones, 2016). Junto con ello, las universidades implementan oportunidades de aprendizaje complementarias (actividades co-curriculares, semilleros de investigación), estimulan el uso de tecnologías que mejoren la colaboración entre compañeros, docentes y ayudantes, y promueven la participación en pasantías y actividades de intercambio.

Por otra parte, en los informes de autoevaluación de las universidades de este estudio se hace referencia a la implementación de programas para atender aspectos como: salud, deporte y actividades culturales y artísticas, entre otros. En especial, se destacan los programas de vida saludable (los más referidos) que incorporan actividades relacionadas con la

disminución de la cantidad de estudiantes con conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados) y manejo de la salud mental, entre otros. Algunas instituciones incorporan incluso un indicador de salud mental.

2.4.3.3.6 Estrategias de apoyo familiar

Para la permanencia de los estudiantes y su desempeño saludable, es importante considerar su bienestar en las distintas dimensiones de la vida. Crede y Niehorster (2012) afirman que los estudiantes que perciben una red de apoyo social se adaptan mejor a las demandas de la vida universitaria. No obstante, lo anterior, se encontraron pocas referencias en los informes de autoevaluación institucional revisados respecto a actividades de apoyo familiar, en general se refieren a la gestión de matrículas en jardines infantiles y en menor medida a las residencias universitarias.

2.4.3.3.7 Mecanismos de Gestión

La literatura sobre estrategias de retención plantea la necesidad de desarrollar sistemas de información sobre el desempeño académico y la construcción de indicadores para la permanencia. Actualmente, los docentes, gestores e investigadores de la mayoría de las instituciones de Educación Superior tienen acceso a una gama sustancial de datos sobre los estudiantes y su comportamiento de aprendizaje, sin embargo, Rientis et al, (2017) y Ashby (2004) alertan sobre el peligro de no lograr incorporar estrategias sistemáticas de su tratamiento y con ello orientar intervenciones para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa y lograr altas tasas de retención.

En consecuencia, Alan Seidman, (citado por Torres, 2010) propone una serie de estrategias basada en el análisis del modelo de Tinto para promover la retención, que consisten en identificar a los estudiantes con alto riesgo de deserción desde la admisión, desarrollar diversas estrategias de intervención como ayuda académica y de adaptación que debiesen ser evaluados para su mejora. Torres (2010) sintetiza, el sentido de monitorear y seguir el progreso estudiantil mediante estas tres estrategias:

- Creación de un comité de retención en la institución educativa.
- Identificación de estudiantes en riesgo de deserción, con base en sus características Previas [y en progreso].

- Identificación de problemas al interior del aula de clase, a saber: repitencia de curso, escasa atención, malas calificaciones, baja participación en clase, etc.” (Torres, 2010, p. 106).

Por su parte, respecto a la gestión y seguimiento del progreso académico, los informes de autoevaluación institucional de las universidades analizadas se refieren con mayor frecuencia a este tipo de estrategias como se muestra en la Tabla N° 8.

Tabla N°8

Estrategias de Gestión y seguimiento

Mecanismos	Estatal %	Privada %	Total
Mecanismos de Gestión y seguimiento de progresión	90	66,7	13
Gestión Modelo de acompañamiento	30	16,7	4
Gestión Perfil de ingreso	70	50	10
Pruebas para perfil ingreso académicas y psicosociales	60	50	9

En la Tabla N°8 se evidencia que casi la totalidad de las instituciones, estatales y privadas, han implementado mecanismos de gestión y seguimiento de la progresión académica, en segundo lugar, se refieren a la definición de un perfil de ingreso a través de la aplicación de pruebas de ingreso académicas y psicosociales. En general, las universidades implementan un sistema de seguimiento de egresados que no se define explícitamente.

2.4.3 MODELO DE SEGUIMIENTO: ECOSISTEMA DE SEGUIMIENTO DEL APRENDIZAJE

Las universidades como instituciones vinculadas al conocimiento, aprendizaje e innovación se han caracterizado tradicionalmente por poseer estructuras rígidas y poco articuladas, lo que dificulta la colaboración entre sus unidades, produce dispersión de la información, y obstaculiza dar respuestas rápidas a los acelerados cambios del entorno. En consecuencia, algunas IES, paulatinamente, han acondicionado su estructura de gestión adoptando el modelo de los ecosistemas para optimizar su funcionamiento y actuar de manera más vinculada, orgánica y asociativa (Gomes, et al, 2021).

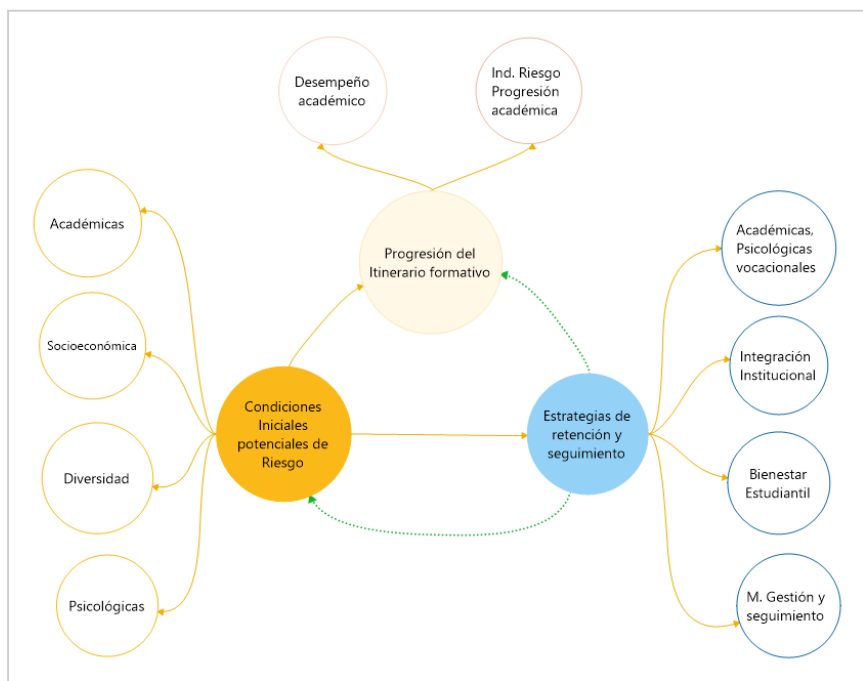
La propuesta de diseñar el modelo de seguimiento como un ecosistema de seguimiento del aprendizaje, implica adoptar una estructura que exige la coherencia y alineación. Además, sugiere que los actores del ecosistema mantengan posiciones y flujos de actividad bien definidos, que las estrategias en el ecosistema impliquen la alineación entre las estrategias de

cada unidad y que los vínculos entre los actores del ecosistema determinen la transferencia de información, recursos y fondos (Adner, 2017). Finalmente, esta adopción implica considerar las inter-influencias del entorno cercano y global para coordinar y modificar acciones en función de su evaluación.

A continuación, se presentan las dimensiones centrales del ecosistema de seguimiento del aprendizaje cuyas variables de configuración se definirán teórica y operacionalmente (lo que incluye la expresión de los respectivos indicadores) en la segunda parte de esta sección.

Figura N°4

Ecosistema de seguimiento del aprendizaje



El modelo propuesto (ver Fig. N°4) describe y representa una dinámica interactiva entre tres subsistemas: las condiciones de ingreso en la transición a la universidad, el proceso de progreso formativo y las estrategias de retención y seguimiento que inciden e intentan moderar los dos subsistemas.

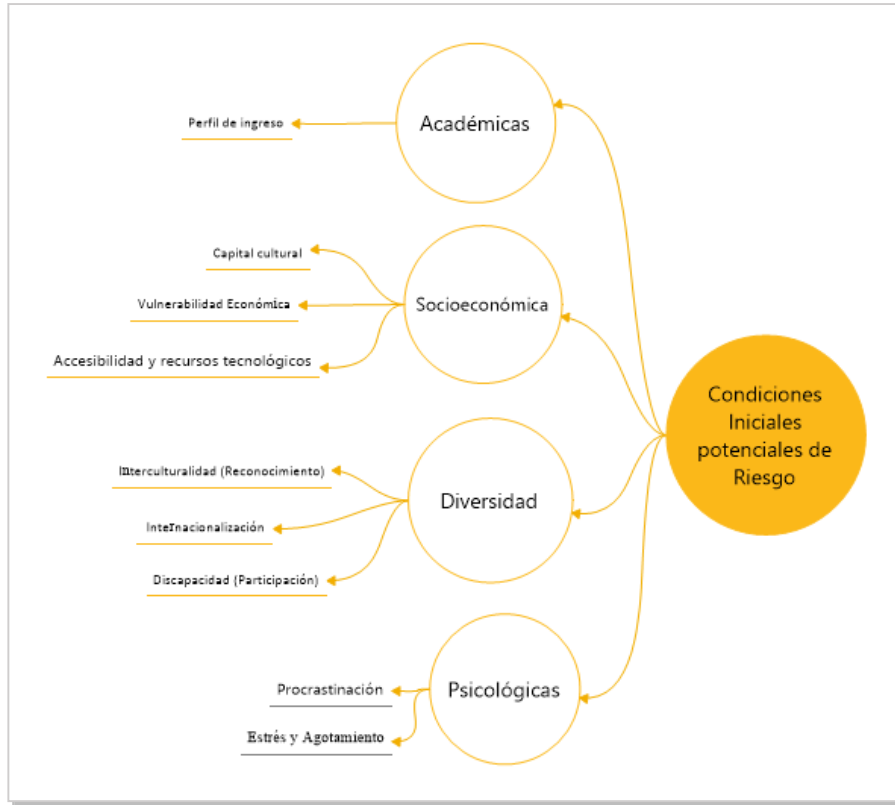
En seguida se presenta la representación gráfica de cada uno de estos subsistemas con sus subcomponentes, los cuales serán descritos de manera teórica y operacionalmente--incluyendo los indicadores para su cálculo--, en la sección final de este informe.

1. Los factores iniciales del ingreso a la institución de enseñanza superior que potencialmente constituyen condiciones de riesgo para la permanencia estudiantil en el

que se encuentran factores académicos, socioeconómicos, de diversidad y factores psicológicos (ver Fig. N°5).

Figura N°5

Condiciones iniciales potenciales de riesgo



2. La dimensión progresión del itinerario formativo está conformada por factores de desempeño académico y los factores de riesgo de la progresión académica (ver fig. N°6).

Figura N°6

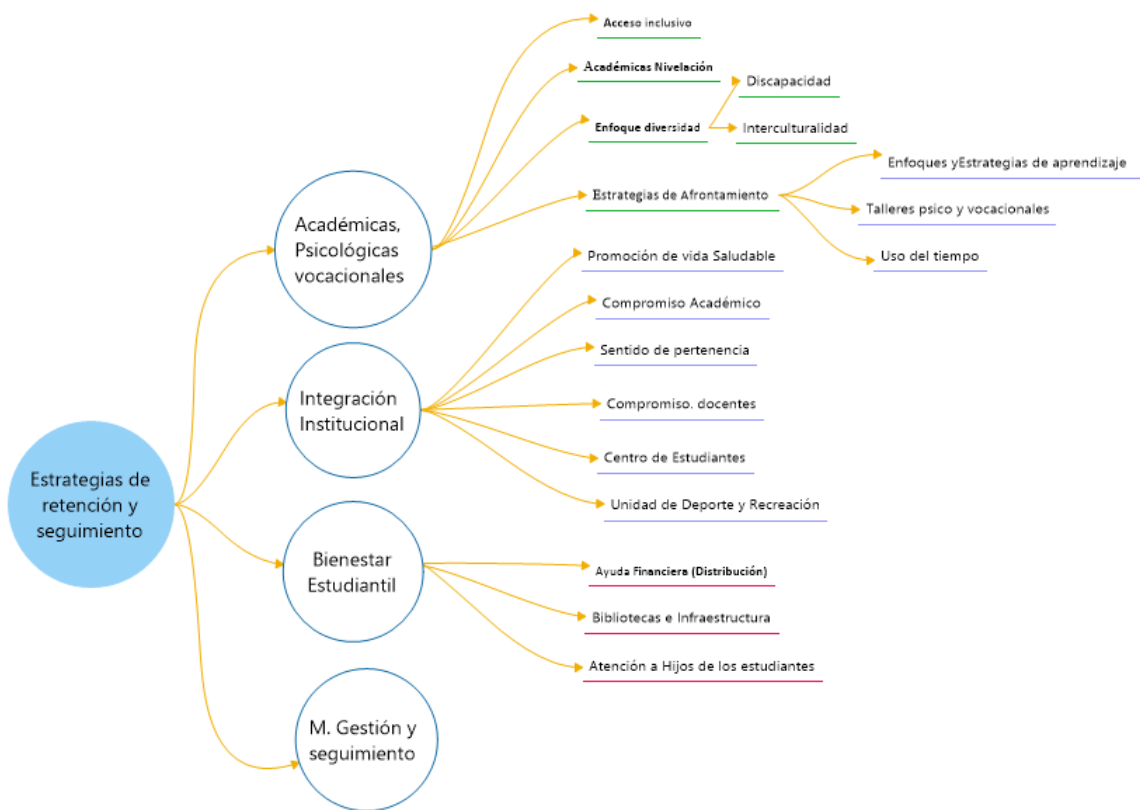
Progresión del itinerario formativo



3. La dimensión Estrategias de retención y seguimiento está conformada por estrategias académicas, psicológicas y vocacionales, Estrategias de integración institucional, Estrategias de bienestar estudiantil y mecanismos de Gestión y seguimiento (ver fig. 7).

Figura N°7

Estrategias de retención y seguimiento



CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado se puede señalar que los informes de autoevaluación de las universidades tradicionales analizadas evidencian el progresivo esfuerzo por incorporar estrategias de retención fundadas en la atención a factores en primer lugar académicos y económicos en segundo término, progresivamente se incorporan programas de apoyo a la desigualdad de acceso y recursos tecnológicos y en cuanto a diversidad, mayoritariamente se ven programas con énfasis en la discapacidad. En general, existen más convergencias que diferencias entre los factores sobre los que se orientan las estrategias de retención.

En el caso de la implementación de mecanismos de seguimiento, si bien todas las universidades revisadas poseen dispositivos de seguimiento más o menos formales, las divergencias están dadas por aquellos elementos a los que solo algunas instituciones se refieren explícitamente, por ejemplo: un modelo de seguimiento, indicadores de progreso, perfiles claros de ingreso, sistemas de alerta, modelos

de acompañamiento y sistemas informáticos de alerta o programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil como insumo para la toma de decisiones y así evitar la deserción.

Respecto a las estrategias de retención son las estrategias de acceso inclusivo y recursos de apoyo al aprendizaje los más referidos, especialmente los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad, tales como nivelación académica o cognitiva (estrategias de aprendizaje o manejo del tiempo), ayudantías y tutorías. En mayor proporción en las universidades estatales, en respuesta quizá a la ampliación de la cobertura de ingreso. En general las universidades hacen referencia a estrategias destinadas a la retención durante el primer año y en menor medida dirigidas a lograr la titulación oportuna.

Por ende, se sugiere incorporar programas regulares que atiendan la titulación con el fin de evitar los atrasos. Además, pocas universidades exhiben programas claros de flexibilidad orientados de manera decisiva a evitar la deserción o un sistema explícito para evaluar el impacto de las intervenciones implementadas.

Por otra parte, las estrategias de bienestar estudiantil se orientan con mayor frecuencia a programas de integración, en especial a la promoción de vida saludable o actividades que logren mayor compromiso académico y sentido de pertenencia. En esta dimensión también se encuentra la integración de infraestructura apropiada, equipamiento, entornos virtuales de aprendizaje y los recursos bibliográficos disponibles para los estudiantes.

Finalmente, se puede afirmar que las instituciones de educación superior chilenas tradicionales han invertido esfuerzo y recursos para fortalecer sus sistemas de retención estudiantil orientados prioritariamente en fomentar la equidad de oportunidades y en compensar desigualdades de distribución social. Actualmente, se evidencia la adopción de mecanismos que atienden progresivamente las desigualdades de participación y reconocimiento de la diversidad.

LA GESTIÓN ACADÉMICA EN UNIVERSIDADES CHILENAS: UNA REVISIÓN CIENTÍFICO – BIBLIOGRÁFICA

Dra. Catherine E. Araya Pérez
Universidad de Playa Ancha.

Dra.© Ida Sessarego Espeleta
Universidad de Playa Ancha.
Universidad Técnica Federico Santa María.

Dra. Jessica Medina Pérez
Universidad de Playa Ancha
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Mg. Patricia A. Ávila Sáez
Universidad de Playa Ancha.

Dr. José A. González Campos
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad de Playa Ancha.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) son complejas, por lo que contar con un modelo de gestión académica es un desafío y una necesidad para alcanzar procesos de calidad en distintas áreas y con ello formar a los profesionales que se necesitan para la sociedad actual.

La revisión de documentos institucionales de las Universidades del CRUCh ha constituido la parte inicial del proceso de diagnóstico considerado en esta primera etapa de levantamiento de información para la comprensión del funcionamiento de un Modelo de Gestión Académica adecuada a las Instituciones de Educación Superior nacional públicas y complejas. Este análisis se complementa con la revisión bibliográfica pertinente, cuya descripción toma cuerpo en el texto que se formaliza a continuación. Junto a las revisiones mencionadas se encuentran consideradas en la planeación del levantamiento de información relevante desde documentos institucionales como los Planes Estratégicos o Proyectos de Mejoramiento de las IES chilenas señaladas.

El diseño de un Modelo de Gestión Académica (MGA) reúne antecedentes necesarios para constituirse en un proceso de cambio organizacional requerido por las institucionalidades para emprender el fortalecimiento de las universidades.

3.1 GESTIÓN ACADÉMICA.

3.1.1 DEFINICIÓN Y VARIABLES

Para comprender el modelo de gestión y la organización de las instituciones de Educación Superior en la actualidad Ricaurte y Pozo (2018) proponen iniciar el análisis y comprensión de la historia y cultura de la educación superior latinoamericana, ya que estas tienen una connotación política en cada país y a su vez lo ligan a la Declaración Universal de Derechos Humanos por las Naciones Unidas (1948).

Viveros y Sánchez (2018) indican que el concepto de gestión aplicada a temas educativos tiene su génesis en el concepto de administración en el marco de las teorías organizacionales y administrativas aplicadas a la educación desde los años sesenta a la fecha, claro está con sus respectivas evoluciones a lo largo de los años. Sin embargo, según estos autores existe una débil teorización de lo que se entiende por gestión en el campo de la educación, ello provoca que se concentre en la administración de recursos dejando al margen otros aspectos diversos que debe considerar la gestión en educación. Para Viveros y Sánchez (2018) la gestión en las instituciones educativas implica:

“una transformación organizacional en sus áreas directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera, comunitaria y de convivencia; al igual que en sus procesos de trabajo y en sus actividades. Esto implica para el directivo revisar aspectos como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa. Responder a estas exigencias implica a las instituciones la resignificación de temas como la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo.” (p.426)

A partir de ello, Viveros y Sánchez (2018) establecen su propia definición de gestión académica indicando que:

“La gestión académica son las prácticas recurrentes que permiten a la Institución Educativa asegurar la coherencia de su propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el marco nacional de la política educativa y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación, y a partir de las experiencias, la observación y reflexión de la práctica pedagógica de los docentes” (p.426).

Bruner (2008) clasificó la gestión universitaria de América Latina en cinco grandes enfoques o períodos que se han dado desde el inicio de las universidades: (1) enfoque jurídico del periodo colonial con características normativas, (2) enfoque tecnocrático de inicios del siglo XX basados en la lógica económica y el pensamiento científico, (3) enfoque conductista de la década de los años 30 y 40 apoyado en la teoría del sistema social, (4) enfoque desarrollista de la posguerra que utilizó la teoría política y (5) enfoque psicológico de las últimas décadas respaldado en las teorías psicológicas. A continuación, se presentan algunas de las principales definiciones de la literatura actual.

3.1.2 GESTIÓN ACADÉMICA COMO MEJORAMIENTO CONTINUO Y APRENDIZAJE

Actualmente la gestión académica en las instituciones de educación superior es comprendida por Rengifo-Millán (2015) como los procesos de transformación integral o mejoramiento continuo que permiten alcanzar los objetivos propuestos. Otros autores como Morantes y Acuña

(2013) señalan que el mejoramiento continuo contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y formar futuros profesionales, es decir, relacionan directamente la gestión con el aprendizaje de los estudiantes, (gestión de programas y planes de estudios, metodologías y recursos para el aprendizaje). Sin embargo, todos concuerdan que los modelos de gestión han sido un importante apoyo en la administración de las instituciones (Morantes y Acuña, 2013).

Un ejemplo de este modelo es señalado por Acuña-Acuña (2012) con la educación superior de Costa Rica, aquí la gestión académica implica todos aquellos elementos que son coadyuvantes del proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, con base a un mejoramiento continuo, observando todas las etapas del proceso educativo, que incluye el diseño curricular, el desempeño de los procesos de soporte y la incorporación en el mercado laboral. Sin embargo, dicha consideración está constreñida por el proceso de acreditación de las carreras, lo que impide ver el proceso en su integralidad. Así las cosas, Acuña-Acuña (2012) propone un modelo de gestión de calidad académica que integra todos los esfuerzos del quehacer educativo como la atención a los estudiantes y graduados, a los recursos materiales y de infraestructura, al currículum, al personal académico, administración, investigación educativa y proyección universitaria, entre otros. Estos elementos pueden ser cuantificados arrojando un determinado perfil para cada institución de educación superior, indicando que todo enfoque de modelo de gestión académica debiera considerar alcances en los programas formativos, la institución, y su entorno, con las siguientes etapas:

I. Planear (P): contempla la definición de objetivos claros y medibles de un modelo que involucra políticas, procedimientos y tareas a realizar. Se deben identificar indicadores medibles que permitan verificar el logro de los objetivos planteados.

II. Ejecutar (D): establece la relación con los medios que permiten lograr los objetivos formulados. Debe haber directrices comunes para los actores de la universidad.

III. Evaluar (C): define los métodos de análisis de los niveles de recopilación y evaluación de procesos y datos de salida, los cuales deben corresponder a los objetivos e indicadores previamente definidos.

IV. Dar seguimiento (A): establece la comparación de los resultados obtenidos con los objetivos originales y valora las fortalezas y debilidades del modelo para el plan de seguimiento” (Acuña-Acuña, 2012, p.164).

Por otro lado, la gestión universitaria es reconocida por la separación de procesos o áreas específicas, es decir, no engloba todas las acciones que se desarrollan en una institución de educación superior, principalmente porque son consideradas instituciones complejas y con

características muy diversas (Veliz et al., 2020). Sin embargo, a lo largo del tiempo el concepto ha tomado distintos énfasis y se han agregado otros términos como gestión de calidad o gestión universitaria (Orozco et al., 2020).

3.2 GOBERNANZA Y PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES

Algunos autores han relacionado a la gestión académica con la *gobernanza* de las instituciones y sus procesos de toma de decisiones (Romero et al., 2018).

Sánchez (2011) destaca el aspecto ético de la gestión académica, indicando que la gestión implica una actividad organizada en busca de un propósito, el que se debe lograr por medio de un conjunto de acciones a nivel de principios (código ético), de valores (código deontológico) y de conducta (código de buenas prácticas). La gestión concebida de esta manera conlleva a realizar las acciones de la mejor manera posible, lo que en el ámbito de las comunidades académicas es más complejo que otras estructuras, resaltando elementos de formación, coherencia, valores y convivencia, donde el liderazgo es sustantivo.

Un ejemplo de este modelo es expuesto por Kok y McDonald (2015) con el caso de la educación superior del Reino Unido, señalan que los cambios en las formas de financiamiento y la competencia nacional e internacional obligan a establecer gestiones que permitan sobresalir en un entorno agitado. En dicho sentido indican que el liderazgo, la gobernanza y la gestión (LGM) son los factores claves a tener en cuenta por los departamentos académicos. Estos autores realizaron una investigación en 5 universidades del Reino Unido para determinar cuáles son los comportamientos LGM que se asocian con el alto rendimiento en los departamentos académicos, llegando a la conclusión que se expresan en ocho dimensiones o ámbitos de acción, a saber: gestión del cambio, investigación y docencia, comunicación, estrategia y valores compartidos, liderazgo, cultura departamental, recompensas y dotación de personal. Todos estos factores y sus asociaciones son la base de un modelo de gestión de excelencia.

3.3.1 GESTIÓN DE CALIDAD Y MONITOREO DE INDICADORES

Mejorar la calidad de la educación superior se ha transformado en la actualidad en un desafío para todas las instituciones de América Latina, es así como han implementado diversos sistemas buscando asegurar la calidad como modelos de evaluación, gestión, calidad y capital humano (Orozco et al., 2020). Sistemas de gestión de calidad basados en normas y estándares implementados en distintos países, como Chile, Ecuador y Colombia han buscado establecer una serie de procedimientos permitiéndoles normar su accionar (Fontalvo et al., 2021).

El término gestión de calidad como concepto nace en el mundo empresarial como una forma de monitorear procesos, evidenciar resultados, medir avances y evaluar logros e impactos propuestos, a través del seguimiento de indicadores; es un modelo que ha crecido fuertemente por los procesos de acreditación y rendición de cuentas que han enfrentado las universidades (Fontalvo et al., 2021).

Hoy en día las instituciones públicas y aquellas entidades u organizaciones que reciben presupuestos estatales están sujetos por norma a procesos de accountability y/o acreditación (Domínguez y Meckes, 2011). Sin ser lo mismo, ambos procesos coinciden y son instancias que representan formas validadas y reconocidas institucionalmente como procesos de política pública que permiten sistematizar, hacer seguimiento, revisar, monitorear e identificar la efectividad, eficacia, relevancia y logros de los modelos de gestión insertos en las IES. Riquelme y López (2014) proponen en su artículo un Modelo de Gestión Institucional para IES que considera el accountability como parte fundante, comprendiendo que este proceso es multidimensional y permite realizar evaluación con un foco en la calidad. El Modelo considera aspectos de la gestión académica, reconociendo a esta como parte conformante y nuclear del sistema educativo que sostienen las organizaciones (Riquelme y López, 2014). En este Modelo de accountability que evalúa los procesos, de igual modo se permite revisar el estado en el que se encuentran cada una de las dimensiones que conforman la institucionalidad. En este caso, Riquelme y López proponen 7 variables, las cuales representan ámbitos relevantes para la gestión y tienen directa relación con la gestión académica en particular; a saber estas siete variables son: 1.- Los procesos de formación monitoreados a través de estándares (SCT); 2.- Las competencias institucionales y académicas de los docentes; 3.- La representatividad de estamentos; 4.- Los resultados esperados del proceso formativo; 5.- La información; 6.- Las consecuencias y 7.- la comunicación. Cada una de estas variables en comento, representan procesos que impulsan la acreditación y la calidad de los procesos al interior de las IES, lo que se traduce a su vez en resultados de calidad educativa. Observar este modelo de gestión desde las variables que lo constituyen permite construir reflexiones colectivas como un interesante ejercicio que permite plantear oportunidades de desarrollo y gestión interna de organizaciones complejas como las universidades.

Por su parte, Lolas (2006) señala algunos de los componentes de un Modelo de Gestión institucional universitario, los cuales dicen relación con espacios, niveles y funcionalidades claves al interior de un sistema imbricado de relaciones y procesos que se desarrollan continua y sistemáticamente en las IES. La gestión académica en particular contempla estos espacios de acción definidos y expresados en diversos niveles, a saber, un primer nivel constituido por las

funciones, responsabilidades y perfiles; en un segundo nivel se encuentran las estrategias, objetivos, acciones, indicadores, recursos y procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación; y finalmente el nivel que proyecta el crecimiento de la organización, como las metas (mediano y largo plazo) y las prioridades. La interacción de estos procesos ocurre en espacios a los que Lolas (2006) denomina *niveles de operatividad y ejecución*, que se traducen en un nivel estratégico, otro logístico y un tercer nivel que interactúa como intermediario entre el nivel estratégico y el nivel logístico. Los primeros niveles están definidos por las políticas institucionales existentes o actualizadas y actúa en conjunto con el desarrollo de procesos, nivel que está sujeto al dinamismo y diversidad de la comunidad en la que opera. El nivel intermedio al cual hace referencia Lolas (2006), es un nivel de gran relevancia al interactuar desde el clima y la cultura organizacional, mediando los cambios y necesidades institucionales interestamentales como los servicios y productos que se generan en la propia institución. Dicho esto, la efectividad del Modelo está sujeto a otros procesos claves que Lolas (2006) menciona como la estandarización, dando paso a los procesos de acreditación como una forma de validar los modelos en su calidad de eficiencia y/o efectividad.

Un ejemplo de este modelo se inició el año 2007 en Ecuador con la reforma del sistema de Educación Superior en el gobierno del presidente Correa, cargo que mantuvo por 10 años; las nuevas políticas se basaron en la teoría de la sociedad del conocimiento y con ellas se incrementaron los recursos económicos, se establecieron procesos de acreditación para asegurar la calidad de la formación de los estudiantes, se crearon pruebas de ingreso para postular a las universidades y se estandarizaron títulos y grados (Ricaurte y Pozo, 2018).

Fue así como Ecuador buscando asegurar la calidad de sus 55 instituciones de educación superior en los procesos de acreditación implementó un modelo de evaluación en función de tres ejes: (1) docencia, (2) investigación y (3) vinculación con el medio; los hallazgos fueron diversos, donde se detectaron debilidades en los tres ejes, como: bajo uso de plataformas informáticas, bajas capacidades de investigación, escasos procesos de promoción de los docentes, entre otros, luego identificaron estrategias para superar las debilidades y propusieron mejoras inmediatas, pero por sobre todo se instalaron procesos que quedaron establecidos en el largo plazo como realizar autoevaluaciones regularmente, fomentar el trabajo en equipo y promover las capacidades de liderazgo (Orozco et al., 2020).

La Universidad Técnica de Manabí (Ecuador) fue un paso más allá y agregó otros procedimientos para asegurar la calidad; asoció sus procesos a cinco grandes áreas y desde ahí focalizó el trabajo en base a criterios de calidad: (1) Vinculación con el medio, (2) Informática, (3) infraestructura, (4) Posgrado e investigación y (5) académicos; de esta forma la universidad

aseguró un mejoramiento continuo y logró posicionarse a nivel nacional al obtener más años de acreditación subiendo de la categoría D a la B (desde el 2013 al 2015) y ser visibilizada internacionalmente (Veliz et al., 2020).

Sin embargo, Ricaurte y Pozo (2018) si bien reconocen el avance que han tenido las instituciones en Ecuador y en América Latina en términos de calidad, gracias a las gestiones implementadas, indican que aún quedan grandes desafíos, como: la planeación estratégica no es evidenciable, no todos los procedimientos son adecuados para el modelo propuesto y no todos los procesos académicos y administrativos son integrados.

3.3.2 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento, como parte de la gestión académica, también había sido resaltada por Sosa et al. (2010), quienes indicaron que la gestión del conocimiento implica el estudio y uso de tecnologías, técnicas y procedimientos que permitan desarrollar y aprovechar al máximo las habilidades de las personas, lo que se basa en una cultura que fomente el desarrollo y transmisión del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que implica niveles de confianza que son difíciles de alcanzar en estructuras jerarquizadas como las instituciones educativas actuales.

Lovato et al., (2020) indican que existe una relación entre la gestión del conocimiento y la gestión académica, que es dependiente de la primera. Para dicho autores la gestión del conocimiento se compone de cinco factores como adquisición, almacenamiento, intercambio, creación y aplicación del mismo conocimiento. Si bien no definen explícitamente el concepto de gestión académica sí dan a entender que hace alusión al manejo de la organización como un todo. En dicho sentido, la gestión académica debe transitar desde la gestión tradicional, pasando por la gestión de calidad, la gestión de la información, hasta la gestión del conocimiento. Lovato et al. (2020) lo explican de la siguiente manera:

“Al inicio, con la gestión tradicional existe aislamiento de la universidad con la sociedad, carencia de investigación y comunicación de la información. En segunda instancia, cuando se gestionan los procesos de calidad, el enfoque se dirige a los contratos de investigación y estudios con empresas para fortalecer el perfil de egreso del estudiante. Luego, el tercer estado con la gestión de la información se busca optimizar los medios informáticos para la creación, interacción, actualización, e integración de bases de datos con Internet. Finalmente, el nivel organizativo máximo es cuando se gestiona el conocimiento, su enfoque es la creación de una cultura de

organización que valore el capital intelectual de las personas e incorpore los intereses de la sociedad” (p. 120-121).

Cabe hacer notar que las relaciones que utilizan Lovato et al. (2020) indican que la gestión académica que refieren a acciones que aseguran la coherencia del proyecto educativo (Viveros y Sánchez, 2018) mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martín et al., 2013), que incorpora el manejo de todos los recursos académicos disponibles en la institución, desde lo físico, lo humano y las actividades necesarias para el proceso formativo (Salazar et al., 2019). Esto coincide con lo ya planteado por Acuña-Acuña (2012), respecto a señalar que la gestión académica es el soporte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, Lovato et al. (2020) proponen que una eficiente gestión de los conocimientos de la organización mejora la gestión académica en su conjunto, mejorando el perfil profesional de sus estudiantes.

Un ejemplo relevante de mencionar con relación a este Modelo de Gestión Institucional con foco en lo académico se encuentra en el sistema de educación superior colombiano. Cabrales (2018) en su artículo desarrolla un vínculo directo entre la responsabilidad de transferencia cultural que sostiene el mundo académico universitario y los niveles de productividad o capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997) que se produce en estas instituciones. En relación con esta idea del capitalismo cognitivo, Vercellone (2004) considera que la productividad académica generada en la IES toma valor a través de lo que él denomina una economía basada en la difusión del saber. Organismos como OCDE, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional entre otros; influyen en las políticas públicas e internas con relación a esta área de productividad asociada a las Universidades, la cual está a su vez incorporada en la tríada Estado, universidad y productividad o mercado. Las universidades, bajo el concepto de responsabilidad social y las necesidades de diferentes actores de la misma sociedad, genera cada vez mayores demandas en relación a la asociatividad de costo-producción que se espera de estas instituciones, que alguna vez fueron la fuente de inspiración clásica del conocimiento y que han evolucionado junto con el mercado.

Así se justifica la apertura de nuevos espacios vinculados a la idea clásica de universidad, pero bajo una figura extensiva de productividad se crearon los centros de investigación o departamentos descentralizados de las mismas IES, los cuales tienen dedicación exclusiva a esta materia que hará de la gestión académica e institucional sostenible a través de cursos, consultorías, asesorías e incluso extensión con convenios y proyectos (Cabrales, 2018). Esta fórmula que Cabrales presenta en su artículo, si bien corresponde a una realidad latinoamericana; para ser más exactos colombiana, tiene sus bases en principios de la política

educativa nacional similares a los que Chile declara. El autor lo denomina a esta última funcionalidad del modelo de gestión académico el *business*. En relación al modelo de gestión académica, Cabrales hace mención a este modelo desarrollado en las universidades colombianas asociando el mundo académico, prominentemente vinculado a la formación con el mundo administrativo y será esta unión la que definirá la efectividad del modelo.

Un término que ha tomado mayor énfasis en los últimos años es la gestión de la educación superior a distancia, el que se compone de dos elementos de gestión: académica y de calidad, así Duart y Lupiañez (2005) establecen que el pilar fundamental de la gestión académica se fundamenta en la organización de la academia, la investigación y la extensión o vinculación con el medio.

Ortegón (2015) analizó un ejemplo de este modelo con la gestión académica en entornos virtuales de aprendizaje en Colombia, instituciones que han liderado este modelo en Latinoamérica, monitoreando una serie de indicadores educativos tales como: a) Cumplimiento, que incorpora variables como puntualidad en la asistencia a clases de los estudiantes, puntualidad en la entrega de trabajos, entre otras; b) Evaluación, que incorpora variables como notas de materias, y promedio de notas, entre otras. Así, la gestión académica para Ortégón (2015) se confunde con el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, pero fundamentalmente concentrados en las acciones de los estudiantes y su desempeño durante su proceso formativo. En su otro extremo se encuentra la postura de Castorina (2015) quien al hablar de gestión académica lo hace aludiendo casi exclusivamente al manejo de la problemática de los docentes, y en especial a las dificultades que enfrentan para el desarrollo de investigaciones en un ambiente altamente mercantilizado.

3.3 GESTIÓN ACADÉMICA EN CHILE

La gestión de la educación superior en Chile es comprendida de acuerdo con la definición de Pedraja y Rodríguez (2015) quienes establecen dos grandes lineamientos: la gestión administrativa y financiera y la gestión académica; esta última aborda el quehacer universitario (docencia, investigación y vinculación).

Un estudio cualitativo realizado por Rodríguez y Pedraja (2015) determinó el impacto de la gestión académica, específicamente en indicadores de calidad de cuatro universidades en Chile. El estudio clasificó a las universidades en cuatro niveles, de la A hasta la D, donde A obtiene mejores resultados y también más años de acreditación, así sucesivamente descendiendo hasta

el nivel D; entre las principales diferencias encontradas en la institución clasificada como A, se encuentran:

- a) Docencia: alto número de docentes contratados a tiempo completo, gran parte de ellos son doctores, obtienen rentas superiores al promedio de otras universidades y existe gran interés por postular a postgrados. Cuenta con equipamiento e infraestructura de calidad. Adicionalmente, los estudiantes postulan con alto puntaje ponderado PSU.
- b) Investigación: Existen recursos destinados para la investigación, se promueven incentivos económicos para realizarlas, las revistas donde se publican los trabajos pertenecen a cuartiles del Journal Citation Report. La universidad tiene un alto número de proyectos de investigación del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología por Académico en comparación con otras universidades.

Los hallazgos de este estudio determinan que la institución clasificada como *alta calidad* cuenta con una serie de condiciones que las instituciones clasificadas como *baja calidad* no las tienen. Por otro lado, una de las conclusiones de la investigación determina que la gestión académica tiene directa relación con los recursos económicos de cada institución (Rodríguez y Pedraja, 2015).

El estudio realizado por investigadores de la Comisión Nacional de Acreditación (Chile) de gestión académica en contexto de acreditación de universidades, señala cómo se fue generando el proceso de instalación de un nuevo estamento de profesionales en el sistema universitario sin precedentes, que hasta antes de los años noventa no existía. A partir de esa década, la institucionalidad universitaria de nuestro país abrió paso a este nuevo estamento compuesto por profesionales, quienes ante el acceso a la industria y al mercado educativo competitivo de las universidades chilenas, comenzaron a combinar sus funciones académicas con aquellas funciones asociadas a los procesos de efectividad y eficacia institucional, con una marcada evolución de la administración tradicional hacia la gestión organizacional (Maturana et al., 2018). Este estamento será el que combine sus funciones con la gestión institucional primeramente y académica en segundo lugar, según las necesidades y alcances de la institucionalidad. Toma su lugar la gestión académica con un estamento propio, el cual tiene su símil en la industria o empresa y permitirá mejorar los procesos de calidad tanto internos como externos.

Buscando una forma de adaptar el sistema de gestión interna, entre las IES chilenas se han puesto en función distintos tipos de modelos de gestión. Uno de esos casos ha sido el de la Universidad del Bío Bío, institución pública cuyo propósito de implementar un modelo de

gestión más dinámico ha sido justamente adaptarse rápidamente a los cambios del entorno, tanto internos como externos (Huerta, Gaete y Pedraja, 2020). Entre las principales características de este novedoso Modelo de Gestión Móvil se encuentra la búsqueda de atenuar el impacto que pudieran tener los cambios externos y/o internos en los distintos procesos de la misma Universidad; entendiendo que en general es habitual que se produzcan estos efectos de cambio, pero la temporalidad para generar el ajuste que la planificación estratégica requiere tiene un desfase temporal mayor en relación a la inmediatez de estos mismos cambios. Otra de las virtudes del modelo de gestión móvil es la adaptación anual de aquellos aspectos de la planificación que, de acuerdo con los cambios del entorno, se van incorporando a la planificación estratégica que sostiene el modelo. Es decir, el modelo considera entre sus procesos el ajuste necesario con el fin de generar de forma rápida la adaptación, principalmente en relación a los recursos y capacidades, una combinación que requiere de equilibrio. Este alineamiento, como refieren los autores (Herta, Gaete y Pedraja, 2020) es un proceso que está presente de forma continua, especialmente en la consideración de la cultura organizacional y los grupos claves que coexisten en la misma institución, los cuales deben ser considerados previamente para favorecer el alineamiento.

El valor agregado del modelo anterior se encuentra en la continua revisión de sus etapas y en el eficiente sistema informático que lo soporta, el cual a su vez contempla la reiteración de procesos de comunicación y retroalimentación aumentando la eficiencia y eficacia del modelo (Herta et al., 2020).

3.3.3 LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO PROCESO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

La internacionalización en la agenda estratégica es relativamente nueva, amplia y variada en la educación terciaria cuyo impacto en las instituciones, regiones y países varía de acuerdo con contextos particulares ya que se entremezcla razones políticas, socioculturales, económicas y por supuesto las académicas (De witt y Altbach, 2021). Aunque la internacionalización se ha concebido como una forma para modernizar la Educación Superior, Knight (1994) la define como un proceso que introduce la dimensión intercultural, internacional y global en la educación superior renovando los objetivos, las metas, las funciones y la entrega de la educación superior con el fin de actualizar y mejorar la calidad de la educación y de la investigación.

Una descripción que complementa lo anteriormente dicho es la que proporcionan Ardakani, Yarmohammadian, Abari, y Fathi, (2011) quienes declaran que la

internacionalización incluye el aprendizaje, la enseñanza, la educación, el desarrollo profesional y la evaluación de los graduados. También incluye los valores y el entendimiento intercultural que se incorporan en los programas educativos de la educación superior y en los cursos de capacitación para los investigadores o los académicos de la universidad.

Se torna un imperativo que la universidad, considere una definición propia de internacionalización basado en su cultura institucional, el entorno, el contexto local y nacional para que no sea considerada una copia de modelos extranjeros o importados (Beneitone, 2014). Tal como establecen Llano Zhinin et al. (2021), la internacionalización debe aplicarse de manera transversal en todos los procesos de la universidad, convirtiéndose en un eje estratégico

La globalización, la regionalización de las economías junto con los requerimientos de la economía del conocimiento, han transformado la educación superior y la investigación en elementos claves en el terreno de la economía, obligando a darle a la internacionalización, un enfoque más estratégico en la educación superior. Durante muchos años, el énfasis tradicional residió sólo en los intercambios y la colaboración para una mejor comprensión de las culturas y sus lenguas (De witt y Altbach, 2021), por considerarse una actividad individual que no se traducía en un impacto en el quehacer de la universidad (Sacacas-López, 2014).

Algunos autores consideran la internacionalización como la optimización de la gestión universitaria (De Wit, Gacel y Knobel, 2017 ; Abreu, Rubio y Martínez, 2019), que no está exenta de dificultades ya que la incorporación de la internacionalización de forma transversal y horizontal implica una mirada distinta para el proceso de gestión académica tal como lo señala Sacacas-López (2014):

“Es un proceso transversal al conjunto de actividades universitarias, que tiene carácter horizontal y que se debe gestionar de manera que logre integrarse a la Docencia, Investigación y Posgrado y Extensión Universitaria, implica un cambio de enfoque en la gestión (y del control de gestión) de la internacionalización para el cumplimiento de la misión y visión de la universidad” (p.315).

Reafirmando esta idea lo hace Navarrete y Navarro (2014), quienes declaran que es necesario hacer cambios desde el punto de vista financiero, logístico, organizativo y académico.

La gestión de la internacionalización se entrelaza con la generación de una articulación programática y estratégica y los otros componentes del espacio institucional entre los que se encuentran la actualización de los planes de estudio y los programas, el fortalecimiento de redes

académicas y la formación del personal administrativo (Muñoz 2005). En este contexto de gestión, el autor Pedraza Najar (2016) recalca que la condición de educación superior como bien público no puede ser solo una consigna, es controlar los cambios. para así contribuir a la renovación académica e institucional. Pedraza Najar (2016) declara:

“Es posible considerar dentro de la calidad de la educación superior modelos tales como la acreditación, la certificación, los de excelencia, así como los rankings y los procesos de cooperación, como elementos determinantes de la internacionalización y visibilización de su gestión. Las IES pueden contar con uno o varios de estos en sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, siendo integrados a la estrategia institucional” (p.46).

Por último, De Wit, Gacel-Ávila y Knobel, (2017) son partidarios de fortalecer la internacionalización en casa, para dar oportunidades a más estudiantes y profesores que participen de la interculturalidad e incrementar el desarrollo de sus habilidades para participar del mundo global. También estos autores declaran que la falta de políticas integrales estratégicas está dificultando el permanente desarrollo de la internacionalización en Latino América.

3.3.4 MODELOS DE GESTIÓN ACADÉMICA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El sistema de Educación Superior universitario está formado por un total de 56 instituciones que pueden impartir carreras profesionales y técnicas de nivel superior. Se reserva a las universidades el otorgamiento de los grados académicos de Licenciado, Magíster y Doctor, así como de los títulos profesionales que requieren licenciatura previa. Estas se dividen en instituciones del Estado de Chile, instituciones públicas no estatales e instituciones privadas. De las 56 instituciones, 41 casas de estudio están acreditadas (Rankia, 2021). A partir del uno de enero de 2020, la Ley de Educación Superior 21.186 dispuso que la acreditación institucional se realice de manera obligatoria para todas las casas de estudio a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2019).

Distintas son las modalidades de agrupación de las Instituciones de Educación Superior (IES), es el caso de 18 universidades estatales chilenas que conforman el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) fundado en 1993. A su vez, nueve universidades públicas no estatales se agrupan en la Red Grupo de Nueve universidades (G9) que son de

carácter privado y tradicional que reciben subvención estatal y que se distinguen de aquellas netamente privadas por su carácter de servicio público, comprometido con la comunidad, con extensas trayectorias y dependencias, históricas algunas de ellas, pues han sido parte de las universidades estatales y actualmente se encuentran funcionando en forma independiente a ellas. Las universidades del CUECH y de la Red G9 conforman el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), que se identifican como universidades con vocación pública y reciben financiamiento del estado a las que se les conoce como *universidades tradicionales*.

3.3.5 LEYES PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para garantizar los estándares de calidad de las universidades tanto estatales como públicas, además de las privadas, en el año 2006, se promulga la Ley 20.129 cuyo propósito es la implementación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, para velar por el cumplimiento de los fines declarados por las instituciones de educación superior (Ministerio de Educación, 2006). Con esta Ley se crea la Comisión Nacional de Acreditación, encargada de resguardar el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de los modelos de acreditación de la educación superior (Ministerio de Educación, 2006).

Posteriormente el 28 de Mayo 2018, se actualiza y se promulga la Ley 21.091 sobre que actualiza el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior; estableciendo que la acreditación será integral y obligatoria para las instituciones y los programas de doctorado, considerando en la evaluación todas las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución junto con las carreras de pregrado y postgrado en todas sus modalidades. En ella se dispone una serie de cambios importantes al sistema de educación superior en general y al sistema de aseguramiento de la calidad en particular; entre las modificaciones, esta normativa la CNA formuló nuevos criterios y estándares de acreditación, sometiéndose a una consulta técnica el 2020 (Ministerio de Educación, 2018).

En octubre del mismo año, la CNA publicó los diez documentos de criterios y estándares de calidad correspondientes a la acreditación institucional de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, así como de programas de postgrado y otros de acreditación obligatoria que entrarán en vigor el 2022 (Comisión Nacional de Acreditación, 2020).

Los criterios y estándares 2022 para la acreditación de instituciones de educación superior que se encuentran en proceso de revisión son (Dimensiones (d) y criterios (c)):

D1: Docencia y resultados del proceso formativo (C1 Modelo educativo y desarrollo curricular, C2 Proceso de enseñanza aprendizaje, C3 Cuerpo académico y C4 Investigación, innovación docente para la mejora del proceso formativo);

D2: Gestión Estratégica y recursos institucionales (C5 Proyecto institucional, sistema de gobierno y estructura organizacional, C6 Gestión de personas, recursos materiales e intangibles y C7. Gestión económica y financiera);

D3: Aseguramiento interno de la calidad (C8 Política, funcionamiento y articulación del sistema de calidad, C9 Aseguramiento de la gestión de calidad interna, C10 Aseguramiento de la calidad en investigación, creación e innovación y vinculación con el medio y C11. Aseguramiento de la calidad en programas de formación de pre y postgrado);

D4: Dimensión vinculación con el Medio (C12 Política y modelo de vinculación con el medio, C13 Gestión de la vinculación con el medio, C14. Efectos bidireccionales de la vinculación con el medio y C15 Internacionalización institucional y redes nacionales) y

D5: Investigación, creación y/o innovación (C16 Política y proyecto estratégico para fomentar la investigación, creación y/o innovación (ici), C17 Planificación, gestión y desarrollo de la investigación, creación y/o innovación y C18 Resultados de la investigación, creación y/o innovación) (Comisión Nacional de Acreditación, 2020).

Como respuesta a la nueva consulta desde la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para revisar los criterios y estándares que darán pie a la evaluación institucional de universidades, el Centro de Políticas Públicas UC condujo un grupo de discusión conformado por expertos y profesionales del área de la acreditación en educación superior, cuyas reflexiones sobre el proceso de acreditación se resumen en el informe *Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior* el que realiza alcances respecto a los conceptos subyacentes contenidos en la ley para la acreditación institucional, observaciones y sugerencias a los criterios y estándares propuestos en cada dimensión de acreditación para una mejor formulación e implementación; y finalmente la importancia de avanzar en la definición del procedimiento

para la selección de una muestra de programas que forma parte de la acreditación institucional integral (Bernasconi et al., 2020).

Siguiendo esta línea de revisión y discusión abierta por la CNA, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas realizó un análisis exhaustivo que incorporó no sólo las opiniones de expertos, sino que también la participación de académicos y actores relevantes del sistema de IES. Es así que sus conclusiones se detallan en el documento *Análisis Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación* (CRUCH, noviembre 2020). En este, señalan su preocupación por uno de los aspectos relevantes como es la Gestión Académica, considerada como vínculo crítico para el aseguramiento de la calidad, tema del presente estudio. De este modo afirman que *“los sistemas de gobierno y gestión académica representan un vínculo crítico para asegurar la calidad y pertinencia de la función docente y el desarrollo disciplinario”* (CRUCH, 2020, p. 18). Hoy en día la gestión académica no solo comprende la focalización en los temas curriculares, aprobación y revisión de programas, sino que incluye el marco de políticas, estructuras, relaciones, sistemas y procesos que colegiadamente aportan liderazgo, aseguramiento de la calidad y desarrollo del proyecto académico institucional.

De acuerdo con estas reflexiones podemos comprender la importancia de la existencia de un Modelo de Gestión Académica que permita una articulación pertinente y coherente con el plan de desarrollo estratégico de la universidad, velando por la calidad de todos los aspectos vinculados con esta área.

3.3.6 PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

El aseguramiento y la promoción de la calidad se ha convertido en una de las tareas claves de la gestión de las instituciones de educación superior. Considerando que la acreditación es un proceso recurrente en el tiempo, las organizaciones educativas han debido adecuar su institucionalidad para abordar estos procesos. Pero el aseguramiento de la calidad va más allá del objetivo de dar respuesta adecuada a estos procesos de acreditación o certificación externa. Según Woodhouse (OECD, 1999) el término “aseguramiento de la calidad se refiere a las políticas, las actitudes, las acciones y los procedimientos necesarios para garantizar el mantenimiento y la mejora de la calidad” (citado por OCDE (2013, p. 40). De este modo, el aseguramiento de la calidad es un desafío complejo para las instituciones ya que debe estar respaldado tanto por acciones internas de gestión de calidad como por el cumplimiento de los requerimientos que plantea la evaluación externa. La ley 21.091 define a las universidades como “instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las ciencias, las

humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales. Corresponde a las universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones. Éstas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. La formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas” (p. 4).

La instalación de un sistema de aseguramiento de calidad en las instituciones implica, desde la dimensión interna o gestión institucional, que se deben cumplir con los estándares y criterios establecidos por la normativa vigente y los que la propia institución se ha trazado en relación a esta a través de sus políticas internas, debiendo desarrollar sistemas o modelos que les permitan asegurar un mejoramiento sostenido de los resultados incluyendo procedimientos de seguimiento sistemáticos de sus resultados, junto a la retroalimentación de los procesos internos para el mejoramiento continuo del desempeño institucional.

Por otra parte, desde la dimensión externa a la organización, se exige el cumplimiento con los objetivos que apuntan al proceso de acreditación institucional y de carreras, que favorece el mejoramiento de la calidad e implica tanto la instalación de procesos de control y accountability de la gestión institucional para el cumplimiento de los compromisos declarados en la visión y misión; como la provisión de información pública transparente sobre la calidad de la institución, evaluada objetivamente, de acuerdo a criterios y estándares validados.

La articulación de las dimensiones internas y externas se pone a prueba en todos los procesos organizacionales. La acreditación requiere que la organización realice una autoevaluación interna y el levantamiento de los resultados de aquellos procedimientos claves y/o críticos. El ente acreditador, realiza el análisis de resultados y contrasta con estándares propios y de organizaciones equivalentes para concluir en un informe, que a su vez crea la necesidad de desarrollar un plan de mejora con ajustes estratégicos y operativos, de manera de generar un cambio positivo de los procesos institucionales, que permita cambiar los resultados detectados como desafíos iniciales.

3.3.7 PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE LA CALIDAD Y CUMPLIMIENTO DE LA MISIÓN INSTITUCIONAL

En esta muestra de universidades en estudio se observa que en tanto las instituciones requieren de instalar Modelos Académicos que permitan a la institución, por un lado, enfrentar con pertinencia el aseguramiento de la calidad y los sistemas de acreditación, y en otro sentido, articular todos los procesos de esta área nuclear que es vinculante con las otras dimensiones. Se observa que todas las IES estudiadas, comienzan su proceso de autoevaluación haciendo referencia a su Misión y Visión, centro gestor de sus fortalezas y sus valores más arraigados, lo que les permite orientar el rumbo de su compromiso misional, adecuándose al siempre cambiante contexto de la sociedad en la que se encuentran inmersas. Acompañando esta revisión, las IES realizan un análisis FODA dentro del proceso de autoevaluación institucional en el que se ha buscado una amplia participación de toda la comunidad y lo más representativo de ella. De esta manera, cada universidad ha encontrado su propio camino para enfrentar estos procesos de acreditación y de mejoramiento. Una forma que ha contribuido a esta tarea es poner el acento en la cultura de la calidad, idea propuesta por un conjunto de universidades europeas del “Proyecto Bologna”, que eligieron el término “cultura de la calidad” otorgándole al término calidad, la categoría de un valor compartido y de una responsabilidad, que involucra a todos los miembros de una institución: sus académicos, estudiantes y colaboradores; dejando de lado aquella tendencia de caer en conceptos propios de la gestión de negocios que no son neutrales, que proceden de una visión tecnocrática, manejada vertical y jerárquicamente, lo que es resistido por las comunidades académicas.

La cultura de calidad colabora en asegurar la mejora continua de las instituciones, desde una mirada que apunta al continuo perfeccionamiento, en favor de la misión y visión institucional. La acreditación externa, por su parte cumple con las necesidades de regulación, control y accountability, pero ambos son procesos que se retroalimentan y deben estar debidamente articulados para facilitar y apoyar los procesos de desarrollo de las IES.

En la actual fase de evolución del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, este ha logrado establecer como un elemento fundamental de la institucionalidad, la cultura de transparencia y la rendición de cuentas, traspasando todos los procesos internos de la organización institucional de las IES. De tal modo que, el aseguramiento de la calidad propuesto en los Planes de Desarrollo Estratégico Institucional será una herramienta de gestión que orienta

desde esa perspectiva la implementación de procesos en el ámbito de docencia de pregrado, vinculación con el medio e investigación.

3.3.8 GESTIÓN PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Algunas IES basadas en el principio de su autonomía, han levantado sus propios Modelo para el Aseguramiento de la Calidad apoyándose en el Área Académica como uno de los componentes centrales para garantizar el mejoramiento continuo y fortalecer la capacidad de autorregulación asegurando la calidad de todo el quehacer institucional. Las dimensiones de acreditación institucional se basan en los siguientes cuatro principios:

1. **Coherencia Institucional.** Se refiere al cumplimiento de la misión y al avance hacia el logro de la visión. El instrumento para su logro es el Plan de Desarrollo Estratégico. En términos generales, este se constituye por el aporte de cada unidad, proyecto, programa y servicio dirigido al logro de la misión, visión y propósitos institucionales establecidos en el mismo. Ello implica, además, articular los propósitos y procesos institucionales, con los objetivos, planes, metas de cada uno de los niveles de la universidad.

2. **Pertinencia y Efectividad de los procesos misionales.** Dado que es la misión institucional la que describe el carácter, fines y propósitos, el Aseguramiento de la Calidad contempla la evaluación de la efectividad de los procesos misionales. Este eje comprende el conjunto de procesos, programas y proyectos en los que se materializan los compromisos que la Universidad ha definido para sí misma en su misión.

3. **Integridad y Homogeneidad.** Monitoreo y seguimiento de procesos y verificación de resultados. Esto es evaluar la homogeneidad de la gestión institucional. Para ello, se establece el monitoreo del mapa de los procesos institucionales estratégicos, misionales y de apoyo en un marco de sustentabilidad y mejoramiento continuo.

4. **Autorregulación.** Mediante el monitoreo sistemático de los procesos clave y los mecanismos de acreditación externa, a través de la verificación e implementación de un sistema de políticas explícitas con información veraz y auditable.

3.3.9 DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES OBLIGATORIAS PARA LA ACREDITACIÓN

3.3.1.1 Docencia y Resultados del Proceso de Formación

Esta dimensión incluye la docencia, el egresado y el proceso enseñanza-aprendizaje, los que se consideran aspectos básicos relacionados fundamentalmente con lo establecido en la misión de la institución (Sánchez, 2009). La institución educativa seleccionará un método que lo identifique para poder hacer un seguimiento de los datos, materia e información que sea relevante del proceso.

En relación con los académicos, se refiere a los profesores que imparten las clases y esto incluye preparación académica, idoneidad, capacitación y actualización, participación en eventos y procesos académicos y de investigación y publicaciones (Acuña-Acuña, 2012).

3.3.1.2 Gestión estratégica y recursos institucionales

Debe contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales. Para asegurar una gestión institucional que brinde el soporte adecuado para el desarrollo sostenible de las distintas áreas de la Universidad.

Esta dimensión incluye la infraestructura y equipo considerando la variedad de aulas, auditorios, laboratorios y equipos junto con analizar el crecimiento, la adecuación y la modernización de la tecnología.

3.3.1.3 Aseguramiento interno de la calidad

Se relaciona con los mecanismos que aseguren el mejoramiento continuo de los procesos internos que se llevan a cabo en la universidad a través del ciclo de planificar, hacer, verificar y proceder a la mejora resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional. La persona encargada de cada proceso es responsable de implementar las acciones de mejoramiento continuo necesarias a su proceso (UTFSM, 2020).

3.3.1.4 Vinculación con el medio

La Vinculación con el Medio constituye una de las dimensiones propias de las universidades, por cuanto se trata de instituciones que están abocadas a una función social vertida en sus pilares, como son la innovación, docencia e investigación.

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país (Ministerio de Educación, 2006).

La Ley 21.091 de aseguramiento de la calidad incluye también la obligatoriedad de la acreditación de programas académicos que son vitales para el desarrollo del país. Como efecto de esta nueva ley, se estableció la acreditación obligatoria de las carreras de Medicina, Odontología y Pedagogía; los programas de doctorado y las especialidades del área de la salud que ellas imparten. Se trata de una certificación de calidad de sus procesos internos y sus resultados. También las universidades pueden acreditar en forma voluntaria sus programas de estudio académicos a través de agencias privadas autorizadas y supervisadas por la CNA.

3.3.10 DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN VOLUNTARIA PARA OPTAR A MÁS AÑOS DE ACREDITACIÓN

Investigación; Creación y/o Innovación

Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad (Ministerio de Educación, 2006).

Algunos indicadores de investigación e innovación son: las patentes obtenidas, los artículos científicos publicados, y/o los artículos citados en revistas indexadas de alto impacto.

3.4 EL MODELO DE GESTIÓN EN LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

La revisión de documentos institucionales de cada IES chilena nos revela hallazgos interesantes en relación con sus modelos de gestión en general y sus modelos de gestión académica en particular, los cuales se expondrán a partir del reconocimiento de líneas, áreas o acciones y prácticas que tienen en común y aquellas en que las distinguen entre sí. Las 30 universidades del CRUCH suscritas a través de la orgánica del Consejo de Rectores de Chile reúne una

matrícula total de 406.999 estudiantes al 2020, tal y como se señala en la Tabla 1, de las cuales 15 de ellas son reconocidas como estatales y otras como públicas no estatales, en distintas zonas geográficas.

Tabla N°1

Distribución de Universidades asociadas al Consejo de Rectores.

Dependencia	Universidad	Matrícula
Universidades Estatales del CRUCH	Universidad de Atacama	6.805
	Universidad de Magallanes	3855
	Universidad de Tarapacá	9489
	Universidad Arturo Prat	11895
	Universidad de La Serena	6824
	Universidad de Antofagasta	7972
	Universidad de Valparaíso	16665
	Universidad de Playa Ancha	7219
	Universidad de Santiago de Chile	22726
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	4386
	Universidad Tecnológica Metropolitana	9592
	Universidad de Chile	39501
	Universidad de O'Higgins	3322
	Universidad del Bío Bío	11863
	Universidad de Talca	11705
Universidad de la Frontera	11136	
Universidad de Los Lagos	9440	
Universidad de Aysén	394	
Universidades Públicas no estatales del CRUCH	Universidad Católica del Norte	11016
	Pontificia Universidad Católica de Chile	37745
	Universidad Técnica Federico Santa María	19422
	Universidad de Concepción	28996
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.	17801
	Universidad Católica del Maule	11480
	Universidad Católica de la Santísima Concepción	14579
	Universidad Católica de Temuco	12126
	Universidad Austral de Chile	17535
	Universidad de Los Andes	15040
	Universidad Diego Portales	18735
Universidad Alberto Hurtado	7735	

Fuente: www.consejoderectores.cl

Todas las universidades del CRUCH han incluido las cuatro dimensiones presentes en el marco normativo de aseguramiento de la calidad: a) docencia y resultados del proceso de formación; b) gestión estratégica y recursos institucionales; c) aseguramiento interno de la calidad; y, d) vinculación con el medio. A su vez, las mismas cuatro dimensiones se encuentran en todos y

cada uno de los documentos de gestión institucional, como su plan estratégico o de fortalecimiento. Este factor en común ha favorecido la estandarización de las IES, que apuntan al desarrollo de calidad desde la acreditación; no obstante, es importante considerar en qué grado influye esta decisión en los procesos y/o prácticas colegiadas que se originan al interior de las mismas universidades.

3.4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN ACADÉMICA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENAS TRADICIONALES

En respuesta a la necesidad de mejorar la posición en el sistema educativo de las organizaciones universitarias con relación a sus iguales en cuanto a matrícula, productividad investigativa, calidad de la docencia, acreditación y extensión, vinculación con el medio, entre otros indicadores; los procesos internos de planeación estratégica institucional, coordinación y principalmente gestión de estas, se ha ido configurando de un modo cada vez más complejo. Entre los procesos de gestión institucional que tienen relación directa con la academia, su extensión, vinculación y productividad se encuentra la acreditación, hito que marca en la mayoría de las IES chilenas una ruta a seguir a través de los estándares considerados en ella. En relación con estos procesos de acreditación incorporados a partir de la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la década de los noventa en Chile, las universidades han concentrado gran parte de sus políticas institucionales y prácticas con un foco principal en estos procesos, concentrando esfuerzos de gestión académica desde la acreditación para asociarla a la tan anhelada calidad. La fórmula más usada y común en las IES chilenas que declaran poseer un sello de calidad se ha asociado a la acreditación, concentrando los esfuerzos programáticos y las múltiples acciones institucionales en este espacio (Sharager, 2017).

En algunas organizaciones universitarias, con mayor o menor fuerza, la toma de decisiones en relación con la gestión institucional en general y académica en particular ha puesto su énfasis en los procesos de acreditación y rendición de cuentas, quedando estos por sobre las decisiones colegiadas de los académicos en relación con sus procesos formativos, investigativos u otros principalmente de desarrollo profesional intra y extramuros (Bleiklie y Kogan, 2007).

Estudios internacionales citados por Sharager (2018) revelan la tensión existente entre el mundo de la academia al interior de las organizaciones universitarias y la fuerte presión del sistema para priorizar los criterios estandarizados considerados en los procesos de acreditación antes que los acuerdos colegiados para la formación, principalmente. Estos puntos de vista, que presentan distanciamiento en cierta medida, forman parte de una instancia o estrategia mayor

que permita crear lineamientos para favorecer, respetar, reconocer y desarrollar los puntos de encuentro entre las propuestas del mundo académico, su ideario institucional declarado en los proyectos institucionales y la acreditación. Esta estrategia puede estar constituida por la instalación de un Modelo de Gestión Académica que reconozca los espacios mencionados anteriormente y proponga un diseño participativo, democrático, horizontal, con énfasis en los sellos institucionales, promoviendo los principios y valores declarados en el ideario institucional, pero por sobre todo, con foco en el fortalecimiento continuo de la calidad de cada una de las áreas que componen la gestión académica, participando de los procesos de acreditación, promoviendo estrategias participativas donde el colegialismo y la gestión institucional puedan tener coherencia, consistencia y congruencia (Deem et al., 2007) entre los principios declarados y la política pública de educación superior vigente.

Entre las principales funciones que tiene un Modelo de Gestión Académica en una IES se distingue el acompañamiento e intervención directa en el desarrollo de planes estratégicos asociados a la Docencia y sus áreas de conexión como los estudiantes, la academia, la investigación, la producción de conocimiento, entre otros cuyas funciones se asocian a la revisión colegiada del currículum y sus requerimientos metodológicos, la sistematización de datos de eficiencia interna institucional relevante para el área y la institución; y principalmente, los procesos de acreditación en todas sus dimensiones, niveles y etapas.

3.4.2 RESEÑA DE LOS MODELOS DE GESTIÓN ACADÉMICA EN LAS IES CHILENAS PERTENECIENTES AL CRUCH.

A modo de referenciar qué Modelos de Gestión Académica se están desarrollando en las IES pertenecientes al CRUCH, se realizó una revisión de los Planes Estratégicos de 15 Universidades, cuyo fin es caracterizar y relevar aquellas formas de gestionar tan importante proceso. Con ello, se espera encontrar líneas comunes o diferenciadoras que colaboren en la definición de un Modelo de Gestión Académica para el Siglo XXI. Para seleccionar las instituciones a revisar se procuró representatividad, considerando los siguientes criterios: dependencia: públicas estatales y estatales no públicas; y ubicación geográfica: norte, centro y sur. La base teórica de esta forma de agrupar y/o representar a través de un grupo de universidades menor a otro grupo mayor se funda en la teoría de clústers de Porter (1998), también conocida como teoría de cúmulo o conglomerado (Ver Tabla N° 2)

Tabla N° 2

Grupos de universidades de este estudio por dependencia y ubicación geográfica.

Ubicación geográfica/ Tipo de dependencia universidad	N o r t e	C e n t r o	S u r	Total
Universidades del Estado de Chile https://www.uestatales.cl/cue	3	4	3	10
Públicas no estatales https://redg9.cl/	1	3	1	5
Total	4	7	4	15

3.4.3 TEORÍA DE CLÚSTER EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Previo a la Teoría de Clúster propuesta por Porter a comienzos de la década de los noventa, Marshall a fines del de siglo XIX, impulsó los orígenes de la misma teoría desde la perspectiva de lo que Marshall denomina *distritos industriales* (González y Vilella, 2020). Una nueva forma de analizar e intervenir el modelo social a partir del estudio de la geografía económica, el cual inicia una interesante combinación entre zona geográfica o localidad y potencial económico o productividad, evaluando el desempeño y las posibilidades de éxito económico y de desarrollo manteniendo esta dualidad.

A comienzos de la década de los noventa en el siglo XX, Porter introdujo cambios significativos en materia de la teoría, tomando el nombre de “Clúster o conglomerado”. Para definir de mejor forma este concepto se cita la definición que se encuentra en el artículo de González y Vilella (2020), “un *clúster* es un grupo geográficamente denso de empresas e instituciones conexas, pertenecientes a un campo concreto, unidas por rasgos comunes y complementarios entre sí. Por su dimensión geográfica, un *clúster* puede ser urbano, regional, nacional o incluso supranacional.” (p. 28).

En este sentido, se propone el análisis de las IES del CRUCH a partir de esta teoría de clúster, considerando su distribución geográfica aportando de mejor forma con su descripción si se consideran aspectos contextuales y locales, junto con aquellas características

diferenciadoras y comunes que singularizan y/o diferencian su proyección, no solo en ese espacio en particular, sino también en relación con otras zonas geográficas en estudio del mismo clúster.

En relación con la presencia de nuestro clúster en una zona geográfica en particular puede implicar su participación activa o no, en lo que se denomina desarrollo local y regional, en el caso de Chile, sin que esto implique su participación necesariamente en el desarrollo económico para la localidad.

El artículo de Belussi (2018) orienta respecto de las dimensiones del clúster: la geográfica, la actividad y el entorno. En este sentido, nuestros clústeres universitarios tienen un símil en esta propuesta que plantea Belussi, pues bien, cada uno de ellos en su composición interna dan cuenta de instituciones en distintos momentos de su ciclo de vida y a su vez agrupadas, también es posible determinar la predominancia del ciclo de vida. Es importante señalar que en cada clúster se requiere determinar su posición y caracterización dentro del tejido local, su conocimiento, competencias y cultura que desarrolla en él.

Un alcance importante ha sido considerar dentro del clúster geográfico que agrupa a las universidades del CRUCH, una subdimensión que agrupa geográficamente a aquellas instituciones que se diferencian por el tipo de dependencia: públicas y no públicas.

Otros aspectos relevantes referidos a la conformación de los clústeres son aquellos señalados por De Arteche (2018), quien menciona la relevancia de la generación de conocimiento de estos, su transferencia e interconexión. A saber, los clústeres en estudio permiten reconocer en las instituciones de educación superior un vasto espacio de generación de conocimiento, especialmente porque la esencia de estos espacios está directamente relacionada con la investigación e innovación. De este proceso es posible evidenciar distintos niveles de desarrollo y contribución, los cuales quedan evidenciados en el nivel de producción que cada uno de estos conglomerados tiene. Tres zonas geográficas que agrupan un clúster de instituciones de educación superior adscritas al CRUCH. Su ubicación geográfica determinó la distinción: norte, centro y sur. Cada una de estas instituciones que conforman el clúster de zona está determinado a su vez por el seguimiento respectivo a su crecimiento y evolución, el cual considera una perspectiva económica, otra interna o de gerenciamiento, otra de cliente o servicio y la de innovación y crecimiento (De Arteche, 2018). Por otro lado, otra propuesta de análisis, que evidencia De Arteche en su artículo (2018), va en relación a la forma de dar valor al clúster, los factores que permiten el análisis de esta cadena de valor son intangibles, por lo

que se hace complejo medir estos aspectos. De Arteché hace referencia al capital humano, el capital estructural y el capital relacional que construyen y desarrollan. Cada uno de estos potenciales o capitales se plasman en los planes de desarrollo estratégicos institucionales, los cuales fueron analizados para extraer desde ellos las mejores características que irán describiendo el clúster, tanto en aspectos de conformación y trayectoria, tipo de capital que desarrolla y principalmente cómo se inserta y vincula con el ámbito geográfico y la comunidad.

En la actualidad, el clúster en análisis también presenta características de red, superando las barreras geográficas. Las plataformas tecnológicas han colaborado profusamente en este aspecto, por lo cual, si antes fijábamos nuestra mirada precisamente en lo geográfico, en este momento, este aspecto que pudiera constituirse en límite, ya no lo es, gracias a las TICs que permiten cercanía y conexión desde las plataformas comunicacionales. Es así como se explica que existan IES, cuya evolución grafique expansión territorial en sedes que funcionan y se organizan de modo similar, derribando el mito de la distancia física.

3.4.4 ASPECTOS COMUNES Y DIFERENCIADORES DE LOS MODELOS DE GESTIÓN ACADÉMICA EN REVISIÓN.

En la búsqueda de aspectos caracterizadores desde las diferencias, las similitudes y las innovaciones, las universidades han sido agrupadas en revisión desde los criterios de tipo de sostenedor y zona geográfica a la cual adscriben, esperando encontrar elementos caracterizadores con el fin de generar una representación general, principalmente de aquellos aspectos de gestión académica que responden a modelos cuyos resultados se expresan a través de la congruencia, consistencia y coherencia de los mismos (Riquelme y López, 2014). Una de las características diferenciadoras de las universidades reseñadas son los años de acreditación institucional en las dimensiones que establece la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este rasgo de calidad le permite a los estudiantes que rinden la prueba nacional de selección universitaria cada año, tener un criterio para elegir de la casa de estudio a la que desea postular. La Figura N° 1 muestra los años de acreditación que incluye las 15 universidades objeto de este análisis; siendo 7 años el máximo al que puede aspirar una universidad.

Figura N° 1

Años de acreditación de las universidades



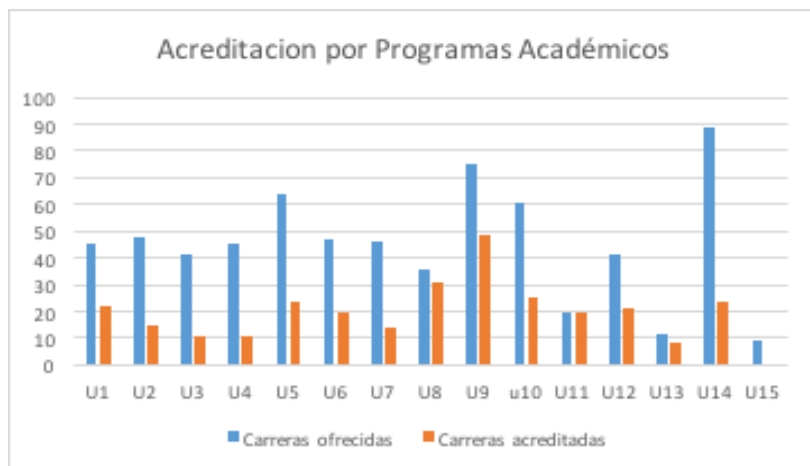
Fuente: <https://demre.cl/>

Es preciso indicar que la universidad identificada como U15 en la Figura N 1, se podrá someter a este proceso el 2022, al cumplir 7 años desde su creación. Además de la acreditación institucional, las universidades pueden evaluar la calidad de los programas académicos que imparten como una aspiración en búsqueda de la excelencia, así como también una forma de contribuir a la sustentabilidad de las instituciones.

La Figura N°2 muestra el total de carreras de pregrado ofrecidas en relación con las carreras de pregrado acreditadas de las universidades estudiadas.

Figura N°2

Acreditación por carreras



Al mirar con detalle la Figura N° 2, se puede observar que existe una brecha entre las carreras que se ofrecen y las carreras acreditadas a pesar de que las casas de estudio de este grupo han hecho de la acreditación por carreras de pregrado un desafío creciente, ya que se certifica la calidad en función de sus propósitos misionales y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales. Además de la acreditación obligatoria, algunas instituciones han decidido optar por la voluntaria que otorgan instituciones evaluadoras nacionales y/o extranjeras obteniendo un certificado de calidad de los programas académicos sometidos. De acuerdo con la revisión de los planes estratégicos institucionales de las 15 universidades seleccionadas, es posible identificar algunas de las áreas estratégicas comunes y otras que son más visionarias en la Figura N° 3.

Figura N°3.

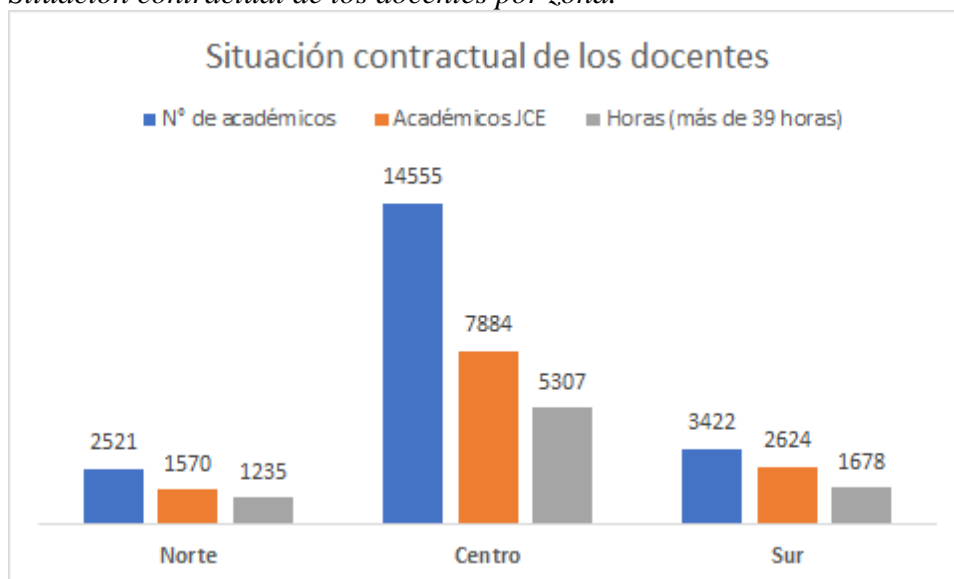
Áreas estratégicas declaradas por las universidades en sus PEI.

IES	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15
Áreas estratégicas															
Docencia de pregrado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Docencia de posgrado	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Gestión institucional		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Investigación	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Vinculación con el Medio	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aseguramiento de la calidad	X					X	X		X	X		X	X	X	X
Internacionalización		X				X			X	X		X	X	X	X
Diversidad, inclusión y enfoques de género						X			X			X	X	X	X
Sostenibilidad medioambiental						X						X	X	X	X
Comunidad									X				X		
Pedagogías									X						
Equidad socioeconómica									X						
Hospital clínico									X						

Es importante comentar que algunas universidades, si bien no se han enfocado actualmente en todas las áreas estratégicas, las mencionan como desafíos o focos que deben abordar para convertirse en una universidad de excelencia y ofrecer una mejor formación profesional a sus estudiantes. Un elemento común declarado es el fortalecimiento de la docencia, incluso algunas instituciones hacen énfasis en el número de docentes contratados y docentes con posgrados, especialmente doctorados. En la Figura N° 4 es posible observar la situación contractual de los docentes por zona.

Figura N°4.

Situación contractual de los docentes por zona.

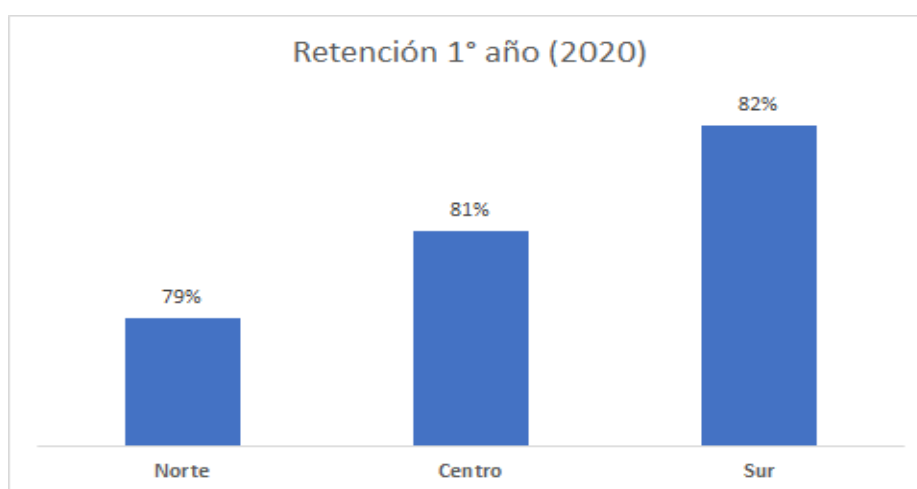


Fuente: CNED obtenido de: <https://www.cned.cl/>

La zona norte agrupa a los docentes de 4 universidades, la zona centro de 7 universidades y la zona sur de 4, por ello la gran diferencia en el número de docentes. Por otro lado, es posible visualizar como en la zona centro se han realizado esfuerzos por mejorar las condiciones laborales de los profesores horas. Otro elemento común declarado son las acciones focalizadas en la retención de estudiantes, especialmente en el primer año. En el Figura N° 4 es posible visualizar la retención de los estudiantes por zona del último año académico (2020).

Figura N° 4

Retención de los estudiantes por zona (2020).



Fuente: CNED obtenido de: <https://www.cned.cl/>

Los porcentajes de retención son similares, sin embargo, destaca la zona sur con un 82% de retención en el primer año, especialmente considerando que el año 2020 el mundo entero se encontraba en emergencia sanitaria y las clases fueron realizadas de manera online.

3.4.5 ESTRATO MUESTRAL POR ZONA GEOGRÁFICA

Debido a la complejidad y a la alta exigencia que existe desde el mismo sistema educativo universitario en relación con los sellos de calidad y excelencia que cada universidad requiere en su proceso de acreditación, los procesos que componen los Modelo de Gestión Académica están constituido en sus trayectorias aspectos de trascendencia, transversalidad y relevancia institucional. Su auge, desarrollo y consolidación darán cuenta del fortalecimiento institucional, constituyéndose este espacio en un lugar común, pero a la vez particular, desde donde el sistema educativo terciario y cuaternario se nutre, retroalimenta, evalúa y mantiene activos los mecanismos de seguimiento en forma continua, de tal modo que el Modelo por sí mismo reconozca y realice las correcciones necesarias para la mejora.

3.4.1.1 Universidades de Zona Geográfica Norte

El grupo de universidades de la Zona Norte de Chile representa cuatro universidades de regiones fronterizas del país hasta el centro. Al 2020, esta zona concentró el 10 % del total de matrículas de las universidades pertenecientes al CRUCh, sobresaliendo en cada una de ellas las carreras afines a las necesidades de cada región, recogiendo y reconociendo el valor de lo territorial. Ofrecen programas de estudio en cuatro áreas disciplinares tales como educación, ingeniería, salud, administración y finanzas. Al revisar los planes estratégicos es posible conocer la búsqueda del aseguramiento de la calidad en todas ellas a través de los distintos mecanismos que contempla la ley y que instala cada IES para lograrlo, tal como se ve plasmado en sus planes de desarrollo institucional. En relación con los recursos institucionales, existe una preocupación por ofrecer una infraestructura acorde con las necesidades de los estudiantes, docentes y proyectos en desarrollo.

Estas universidades cuentan con un patrón similar en cuanto a los énfasis que han desarrollado: investigación y compromiso social principalmente. En un segundo nivel, pero no por ello menos importante, es la revisión y mejoramiento de los procesos académicos y la admisión. Una de las universidades de la zona norte se distingue de las demás zonas geográficas por visibilizar las estrategias para la sustentabilidad de la institución, las que apuntan a la

flexibilización de su diseño programático, incluyendo algunos minors, y a la conexión con la comunidad (local-regional) manteniendo convenios bidireccionales.

En general, este grupo de universidades se destaca por tener un desarrollo en fortalecimiento desde variados ámbitos que se entrelazan con el modelo de gestión académica, la academia con su proyección y la admisión, como dimensiones para la trascendencia. Se destaca la investigación como un pilar activo de los procesos universitarios en las cuatro universidades agrupadas, han desarrollado centros de investigación contribuyendo al desarrollo de la ciencia y la tecnología, participando de los proyectos para obtener fondos y continuar con indicadores de alta producción de proyectos de investigación, publicaciones, transferencia tecnológica, emprendimiento e innovación entre las actividades relacionadas con esta dimensión.

Una de las herramientas que contribuyen a procesar la información y coordinar las distintas unidades es el desarrollo de un sistema integrado de información en una plataforma tecnológica que se declara como fortaleza en tres de las universidades de este núcleo y una cuarta la declara como una debilidad, ya que no logra integrar todos los sistemas de información institucional. En esta área no existe el mismo nivel de desarrollo, por lo que los sistemas informáticos se presentan aún como un desafío a completar.

Otra de las similitudes encontradas entre las fortalezas es la unidad análisis institucional que entrega información cuantitativa sobre los quehaceres académicos de la institución, transformándose en el área que da cuenta de los resultados que las universidades obtienen y que apoyan la gestión académica.

No menos importante es la dimensión de investigación, que se manifiesta en las cuatro universidades de este grupo, reconociendo el crecimiento en publicaciones y mejorando el apoyo que se entrega a la Investigación en las disciplinas de las ciencias y la tecnología.

Acorde con Figura N° 5, las universidades del grupo zona norte declaran en sus PEI que aún persiste como debilidad una baja tasa de titulación oportuna. Las acciones dispuestas en esta zona para mejorar esa tasa de eficiencia interna han sido distintas en cada IES de esta zona.

Las universidades de la Zona Norte en su conjunto se caracterizan por mantener desafíos en la dimensión de Docencia y por consecuencia en Investigación, dos de las cinco dimensiones más relevantes para el sistema de acreditación y para el desarrollo y sustentabilidad institucional. Estas Universidades se encuentran actualmente acreditadas en un rango disímil

de años, que van entre los cuatro a los seis años, por lo que aún no alcanzan la categoría de universidades complejas, hecho que las posiciona en diversos niveles de desafíos en su institucionalidad. Todas aspiran a ser acreditadas como universidad compleja; sin embargo, existen considerables desafíos en las áreas mencionadas. Todas las universidades de la zona norte se encuentran muy traspasadas por las responsabilidades sociales y territoriales. Los mayores desafíos están en colocar al servicio de las regiones que les acogen los esfuerzos y pertinencia en investigación y de formación continua principalmente. Mejorar la formación de sus propios académicos, a través de diversas estrategias como la certificación, el sistema de evaluación interno, las oportunidades de perfeccionamiento y/o apoyo a la academia son estrategias consideradas en los Planes Estratégicos. Es relevante distinguir que las cuatro universidades de la zona norte consideran que su cuerpo docente tiene una vasta experiencia académica, las capacidades y trayectoria para enfrentar la docencia. La contratación de nuevos académicos ha contribuido, en una de las casas de estudio a la renovación y con ello, dar una aguda mirada de la detección de los problemas académicos. Sin embargo, es necesario establecer que aún persiste en alguna de ellas, la falta contratación de docentes que ocupen cargos vacantes, cuyos decretos están pendientes. También persiste un número de profesores part-time lo que impide que puedan acceder a capacitación institucionales para dar cabalmente respuesta al desarrollo de los estudiantes tal como lo propone la misión, así como tampoco es posible visualizar el grado de compromiso de dedicación con la institución.

Entre las necesidades que presentan, a lo menos el 50% de este grupo se encuentra en los procesos de integración, transferencia, y comunicación oportuna de la información. Las universidades de la zona norte trabajan para desarrollar mejores sistemas de comunicación e integración de la información. La matrícula de estudiantes que pertenecen a distintas etnias representa un valor declarado en el 25% de este grupo de Universidades. Se le atribuye este valor al factor fronterizo en el cual se ubican algunas de estas IES. El 50% de ellas cuenta con generación de convenios con fondos comprometidos para el desarrollo investigativo. El factor internacionalización está presente de distintas formas en cada una de ellas, desde la implementación de asignaturas en las mallas curriculares, hasta la incorporación de dobles titulaciones debido a los convenios con universidades extranjeras. Es frecuente en todas ellas trabajar tanto la internacionalización en casa como la internacionalización externa. El 25% de las universidades de la zona cuenta con asignaturas electivas interdisciplinarias y minors, dando una señal de apertura hacia las nuevas formas de gestionar el SCT. Junto con ello, el 25% de las Universidades de esta zona cuentan con una modalidad b-learning en sus programas de estudios, hecho que se incorpora como otra estrategia que viene a cubrir, no sólo las necesidades

de aumentar la admisión o matrícula, sino también de incorporar a los mismos programas estrategias TICs y/o TACs, virtualizando el aula.

El enfoque inclusivo y de género está en el 100% de los Planes de Desarrollo Estratégico de las universidades de esta zona. Sólo el 25% de ellas ofrece campos clínicos propios para el desarrollo de prácticas profesionales de sus estudiantes de pre y post grado en el área de salud. Todas ellas han impulsado el desarrollo de sus Planes Estratégicos de modo abierto y participativo.

3.4.1.2 Universidades de Zona Geográfica Centro

El grupo de universidades de la zona centro de Chile está representado por siete universidades de las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Al 2020, esta zona concentró más del 50% del total de matrículas de las universidades pertenecientes al CRUCh. Estas universidades ofrecen programas de estudio en la mayoría de las áreas disciplinares tales como educación, ingeniería, salud, derecho, arquitectura, entre otras. Los planes estratégicos se focalizan en asegurar la calidad en todas las áreas, adicionalmente existe una alta preocupación por ofrecer una infraestructura acorde con las necesidades de los estudiantes, docentes y proyectos de innovación.

Estas universidades se encuentran actualmente acreditadas en un rango disímil de años, que van entre los tres a los siete años, por lo que la mayoría de ellas son instituciones complejas. Adicionalmente, estas universidades han realizado importantes esfuerzos por mejorar las condiciones de sus docentes, realizando gran número de contrataciones (Ver Figura N° 4), aunque aún falta contratación de docentes que ocupen cargos vacantes.

Los hallazgos referidos a los modelos de gestión académica del grupo de universidades del centro del país tienen entre sí a lo menos dos pilares que son posibles de reconocer en sus PEI: El fortalecimiento de la gestión institucional con foco en lo académico y el desarrollo de procesos que se ha preocupado de fortalecer la práctica docente y las condiciones laborales de quienes la desempeñan. Ambos pilares están representados en cada una de las instituciones que componen este grupo, sin embargo, hay instituciones que lideran este espacio por sobre otras, lo que hace que se destaquen en su zona geográfica. Estas universidades se distinguen de su grupo principalmente por ligar los procesos de gestión académica con la investigación, con la internacionalización, con la variada oferta de programas dirigidos a los estudiantes y con su presencia en la comunidad desde diversos ámbitos. En general, este grupo de universidades

cuentan con procesos de gestión académica reconocidos en sus comunidades y en sus PEI que guían una forma de hacer o gestionar, incorporando la articulación de procesos, como la academia y la investigación; la academia y la admisión o la academia y la internacionalización.

El grupo de universidades de la zona centro se reconocen como consolidadas, con vocación pública y al servicio del país, destacando sus largas trayectorias en la formación de calidad de sus estudiantes. Asimismo, se identifican por tener una visión sistémica y estratégica, orientada a la mejora continua y especialmente a asegurar la calidad. Otro elemento que caracteriza los proyectos es la incorporación de la visión y misión en cada una de las áreas estratégicas.

Entre las fortalezas de este grupo de universidades destacan la gobernanza y el liderazgo en la mayoría de ellas y el prestigio de los docentes alcanzado en áreas de investigación, consolidando a las instituciones en esta área.

Cada una de estas universidades declara en su análisis de *desafíos y brecha* acciones que son relevantes a la gestión académica entre los que se encuentra el uso de las tecnologías para mejorar la gestión de la información institucional y de ese modo agilizar el flujo de información tanto en el interior como hacia el exterior. Esta brecha también va acompañada con el desafío de llevar al día el análisis institucional que algunas de estas universidades declaran en proceso. También se considera la necesidad de apoyar el aprendizaje en contexto con tecnología, actualizar los procesos de evaluación docente y realizar nuevas alianzas estratégicas internacionales.

Llama la atención, la declaración en relación con el lento trabajo de actualización de mallas curriculares, la reticencia a innovar los planes, la falta de elaboración de los modelos educativos y la necesidad de construir programas académicos más flexibles; todas actividades relacionadas con la relevancia y transparencia de la gestión académica. También se señala como brecha la formulación de proyectos educativos oportunos para satisfacer requerimientos educativos en demanda.

En relación con la internacionalización, solo una de las universidades declara en su análisis la necesidad de impartir cursos en inglés como medio de instrucción, en razón a la necesidad de apoyar el proceso de internacionalización externa. Las otras universidades no hacen mención a este proceso, sino a consolidar alianzas.

3.4.1.3 Universidades de Zona Geográfica Sur

El grupo de universidades de la zona sur de Chile está representado por cuatro universidades de las regiones del Maule, Ñuble, Biobío y Aysén. Al 2020, las UES de esta zona ofrecen una amplia variedad de programas de estudio en la mayoría de las áreas disciplinares tales como educación, ingeniería, salud, derecho, arquitectura, entre otras. La misión institucional las caracteriza por su vocación de compromiso con el servicio a su comunidad.

Todas buscan constituirse como una universidad estatal o no estatal innovadora, compleja, de excelencia, diversa e inclusiva; y pertinente en su desarrollo con el quehacer del país y la región. Otro aspecto relevante es su contribución a la formación de personas con espíritu crítico, reflexivo y tolerante; a la movilidad e integración social; al desarrollo sostenible, lo que se vincula con los requerimientos de su entorno. Los planes estratégicos se focalizan en ofrecer una oferta académica pertinente a las necesidades locales y regionales con una infraestructura acorde a las necesidades de los estudiantes, docentes y proyectos de innovación; procurando asegurar la calidad en todas las áreas.

Un aspecto importante de las universidades de esta zona es la alta tasa de retención que alcanza: un 82% al primer año, lo que las posiciona en el primer lugar seguidas, muy de cerca a las instituciones de las otras zonas geográficas.

La internacionalización es una dimensión emergente en todas estas instituciones, quienes poco a poco se abren a ampliar sus posibilidades de servicio académico, a través de la creación de programas de doctorado y otros de potenciamiento, fortalecimiento o desarrollo de redes académicas nacionales e internacionales, así como de formación profesional en las distintas áreas, de acuerdo con los requerimientos de participación expresados por la comunidad de su entorno nacional e internacional.

El grupo de universidades de la zona sur se caracteriza por relevar los procesos investigativos agregando un valor que predomina en el área de la gestión académica. En sus Planes Estratégicos es posible reconocer este potencial en distintas modalidades: centros de innovación, centros de investigación, centros interdisciplinarios o multi y transdisciplinarios. Por otro lado, los procesos que se relacionan con la admisibilidad y los convenios (matrícula y sustentabilidad) son aquellos que involucran la presencia de estas IES en la comunidad y el compromiso social se corresponde con otro generador o motor de atracción bidireccional captando el interés de una matrícula necesaria. La instalación de las universidades

sureñas en sus territorios ha potenciado esta fuerza de atracción y las regiones responden a ello concentrando en esta zona el 13% de la matrícula nacional. Con menor representación es posible señalar que los PEI presentan el fortalecimiento del mundo académico desde distintas variantes: la incorporación de académicos de alto nivel (importación nacional e internacional); la academia de base interna y su proyección a través de la externalización del quehacer académico. Estas tres variantes comprenden y completan un estatus que requiere desarrollo y consistencia de la mano del desarrollo de proyectos, convenios, investigaciones, formación, internacionalización, admisión y otros procesos que hacen fuerte a la institucionalidad y dan garantías de calidad y excelencia. Es competencia del modelo de gestión académica abrir e impulsar estos procesos, cada uno vistos como puntos de arranque y generadores de fuerza para consolidar las IES de zona sur. Sin embargo, estas tres áreas no se constituyen como las más fuertes. De este grupo de Universidades, la U12 tal como se ve en el Tabla N°3, es aquella que en su plan estratégico contempla una mayor representación de las áreas que componen su Modelo de gestión académica, lo cual implica no sólo la complejidad de este, sino también una amplia visión institucional que se conecta con procesos claves. A diferencia de la U12, la U13 ha concentrado sus esfuerzos del Modelo de Gestión Académica en los procesos de investigación y en la proyección académica. En los niveles intermedios de desarrollo con relación a los núcleos que dan fuerza a la gestión académica se encuentran dos universidades de este grupo (U14 y U15). Esta última con muy poco tiempo de trayectoria, sin embargo, ha incorporado en sus procesos claves acciones que evidencian instancias de desarrollo que obligatoriamente se conectan con los procesos de gestión académica.

3.4.6 CLÚSTER DE UNIVERSIDADES POR TIPO DE DEPENDENCIA

3.4.1.4 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Norte

Según Arteché (2018) otra de las formas de dar valor al clúster es reconociendo en él su capital humano, capital estructural y capital relacional. Para ello se ha utilizado una forma distinta de agrupar este clúster: el tipo de sostenedor.

El sostenedor o controlador de una IES es aquella figura jurídica que denota el tipo de dependencia que declara la institucionalidad, la cual puede ser de dos tipos: público estatal y no estatal. Para Brunner y Ganga (2018) lo público también está contenido en lo privado, en relación con el alcance de las IES. Es así como lo público se entiende como “la generación de

bienes colectivos y de una visión crítica que va más allá de los propietarios, sean estos estatales, privados o comunitarios” (Brunner y Ganga, 2018, p.6) Las universidades de la zona norte mantienen esta característica señalada, tanto las estatales como las no estatales.

Las características relacionadas al capital humano tienen una carga muy distinta entre las universidades estatales y las no estatales. Mientras en las universidades privadas la apertura de doctorados acreditados va en aumento, en las universidades estatales, esta área se encuentra en desafío.

En relación con el capital estructural, es importante señalar que las universidades estatales concentran una importante tasa de matrícula de estudiantes vulnerables, a quienes apoya a través de programas de nivelación u otros mecanismos creados fundamentalmente para alcanzar metas asociadas a la retención y la titulación oportuna. La universidad no estatal del grupo zona norte presenta en su propio Plan Estratégico un desafío que incluye absorber la diferencia de financiamiento que generan las matrículas de estudiantes vulnerables que han accedido a la gratuidad, situación que no es posible en las universidades estatales de la zona, aunque estas últimas se declaren con solidez económica, del mismo modo establecen la dependencia de los fondos nacionales y buscan fórmulas para la sustentabilidad, relevando la gestión asociada a la docencia e investigación a la productividad o bien la instalación de algunos centros de innovación en a lo menos el 25% de estas universidades.

El capital relacional construido en la zona norte apunta principalmente a fortalecer desde ambos tipos de sostenedores la responsabilidad social con la comunidad, fortaleciendo la productividad y vínculo con los territorios regionales. Este capital es uno de los de mayor desarrollo y al cuál se ha dado énfasis; desde esta perspectiva el fortalecimiento de los equipos de académicos e investigadores es una preocupación en el 100% de las IES de la zona. Cada una de ellas apuntando a la formación de pre y posgrado y a la formación continua. El permanente trabajo en equipo y colaborativo es un valor agregado que está presente en las competencias que ha desarrollado la institución para el mejoramiento continuo. El contacto permanente con la comunidad regional ha permitido al 100% de las universidades de la zona norte levantar un diálogo pertinente a las necesidades de desarrollo territorial y regional, el cual apunta desde el ámbito de la investigación a las diferentes áreas de desarrollo, principalmente económico, pero también social, como salud y educación. Al interior de la misma institución la valoración de la docencia y del académico en su labor docente es relevante. Se instalan mecanismos de reconocimiento en este ámbito, lo cual permite fomentar el mejoramiento. El

eje de internacionalización entrega un alto valor relacional pues genera espacios de colaboración interdisciplinaria, científica y principalmente de productividad, el cual a su vez representa una oportunidad de desarrollo para la comunidad en la cual se inserta. La preocupación por una formación de pregrado que considere la perspectiva de género, inclusión y de calidad es parte de los desafíos que se espera desarrollar, siendo parte de los desafíos que aún se encuentran en desarrollo en el 50% de las universidades de esta zona, dando señales al respecto. Del mismo modo, la opción de virtualizar algunas asignaturas se encuentra entre los desafíos aún por implementar. En cuanto al área de vinculación con el medio, en esta dimensión se produce un rango de interacción comunitaria asumida por al menos el 25% de las universidades de esta zona.

3.4.1.5 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Centro

Es importante diferenciar en esta zona entre el tipo de dependencia de cada una de ellas. Entre este grupo de instituciones se encuentran 4 universidades estatales y 3 no estatales, 2 de ellas son católicas. Las características relacionadas al capital humano son diversas entre las universidades estatales y las no estatales. Sin embargo, el grupo de universidades complejas sin importar si son no estatales o estatales ofrecen gran cantidad de doctorados acreditados, mientras que las universidades que tienen menos años de acreditación lo presentan como un desafío. Asimismo, las universidades complejas de la zona declaran solidez económica, sustentabilidad e investigación.

Todo este grupo declara su responsabilidad social con el país en la formación de pregrado, posgrado y formación continua en general, además de ser las más antiguas de Chile. El contacto permanente con los problemas actuales y la contingencia nacional ha permitido al 100% de las universidades de la zona centro mantenerse actualizadas y muchas veces pioneras en diferentes áreas de desarrollo: económica, social, salud, educación, entre otras.

3.4.1.6 Dependencia Estatal y no Estatal Zona Sur

El grupo de la zona sur comprende cuatro instituciones de educación superior, y de acuerdo con su dependencia son tres estatales y una pública no estatal. Todas han sido acreditadas en las 5 dimensiones; sin embargo, esta última es la que tiene 7 años de acreditación siendo además una de las universidades del sur, mencionada en el último ranking de universidades del mundo entre las 10 universidades chilenas más destacadas entre mil (QS Ranking, 2022).

En cuanto a su antigüedad, una de las estatales es la más reciente en apertura y las otras tres, son más antiguas y con ventajas, porque han logrado un mayor capital de investigación y reputación en el tiempo que las más recientes Brunner (2008). Todas estas universidades buscan lograr la calidad en su quehacer tanto docente, de investigación y de vinculación con el medio. Sin embargo, a pesar del éxito que demuestran las instituciones estatales evidencian lentitud en la toma de decisiones, incoherencia entre la cultura institucional y el estamento administrativo.

Desde el punto de vista de la docencia, la universidad que logra concentrar la mayor cantidad de estudiantes en los distintos ciclos ofrecidos en la universidad pública no estatal con casi el doble de vacantes que las otras tres universidades al mismo tiempo destaca por tener 35 programas acreditados y 5 con certificación nacional. La matrícula es una condición para la sustentabilidad y se ve reflejada en cada uno de los lineamientos estratégicos de estas universidades que se comprometen a garantizar una formación integral y pertinente formando profesionales para el mundo global.

Estas universidades están empeñadas en ofrecer programas de doctorado y magister, pero quien tiene la oferta más diversificada es la universidad pública no estatal, la cual cuenta con 29 doctorados de los cuales un 85% está acreditado y 67 programas de magíster con un 48% acreditado. No menos importante es el esfuerzo de las universidades estatales por acreditarse, pero tienen una menor oferta del postgrado; sin embargo, los porcentajes de acreditación son similares a la universidad con una dependencia distinta. En relación con la dimensión de investigación y de acuerdo a la categoría establecida en el documento de trabajo N°9 de Sthioul, (2017), es posible establecer que en este grupo hay una universidad principalmente docente, y que las otras tres universidades han ido progresivamente avanzando de ser universidades con investigación básica y aplicada a convertirse en universidades de innovación entre las cuales se encuentra la universidad pública no estatal.

La vinculación con el medio en este grupo se manifiesta en la extensión, la cultura, las relaciones internacionales para la movilidad estudiantil y el deporte. Sin embargo, es de preocupación lo que manifiesta la institución estatal últimamente creada que tiene un potencial para desarrollar la vinculación con el medio ya que presenta fortalezas por ser parte de la misión, pero presenta debilidades en su posicionamiento institucional con el medio externo regional y nacional además de la ausencia de un modelo de evaluación de impacto de las actividades de vinculación con el medio. Las otras tres universidades estatales presentan profusa actividad en el ámbito de la vinculación con el medio. En esta dimensión se destaca una universidad pública no estatal y una estatal que no sólo desarrollan el aspecto cultural, de relaciones internacionales,

sino que tienen una profusa vinculación con actividades propias del conocimiento que gestiona la universidad a través de la investigación aplicada y la transferencia e innovación tecnológica, evidenciándose a través de los servicios que prestan a la industria, a los emprendimientos, a la educación, y al desarrollo tecnológico.

En relación con la situación de pandemia, es posible determinar que todas enfrentaron las actividades en forma online y aportaron su conocimiento científico e infraestructura al servicio de la ciencia médica. No obstante, esto, la universidad pública no estatal obtuvo el sello Covid que otorga la CNA como un indicador de que la institución ha identificado y evaluado los riesgos de la pandemia de Covid-19, implementando medidas preventivas para la comunidad universitaria.

CONCLUSIONES

El recorrido conceptual realizado en esta reseña se ha configurado principalmente desde la revisión de los distintos Planes Estratégicos de las IES miembros del CRUCH en Chile. La caracterización por zona geográfica y por dependencia o sostenedor permitió resumir y visualizar desde dos perspectivas distintas un mismo grupo de universidades, de tal modo que el balance o desbalance es posible de identificar. Las brechas, los desafíos y los logros en un análisis que busca orientar el diseño y articulación de un Modelo de Gestión Académica a partir de las múltiples experiencias revisadas.

La abundante literatura referida al diseño de estrategias para gestionar la calidad institucional, para conducir a las IES hacia niveles de eficiencia y eficacia institucional, propias del sistema de acreditación que rige la educación universitaria en Chile, es prolífico. Blanco y Quesada (2008) señalan, en su artículo referido a la gestión en IES colombianas, que influye en todas las aristas que posee una universidad, desde su clima organizacional hasta la gobernanza, traspasando todos los procesos, los cuales resultan ser clave en el éxito de la gestión para la calidad.

Como resultado de las reseñas a las quince universidades del CRUCH es importante hacer referencia a la Universidad de Playa Ancha (UPLA), cuyos procesos son materia de análisis en esta reseña. Desde esta perspectiva, los PEI en revisión reportan procesos que evocan un direccionamiento de un Modelo de Gestión Académica; logrando identificar desafíos que les permiten focalizar sus procesos, a través de una revisión permanente de cada uno de ellos. La gestión institucional, que se orienta principalmente a la acreditación de calidad y su aseguramiento en la formación del pre y posgrado; deben estar de acuerdo con las políticas y

definiciones internas, así como entregar una oferta de programas pertinente que respondan a la misión que les guía y a las necesidades del desarrollo primeramente de su regiones de origen y del país en general.

En general, los desafíos en relación con la gestión institucional, se orienta hacia lograr un mejoramiento continuo de los procesos formativos de las carreras de pregrado, aumentando el número de carreras de pregrado acreditadas, mejorar la tasa de retención de estudiantes, aumentar la tasa de titulación oportuna, aumentar las carreras de pregrado con innovación curricular implementada en ambos ciclos, logrando la articulación de programas formativos.

Respecto de la docencia, se releva en forma reiterada la necesidad de aumentar los docentes con postgrados, aumentar los académicos postgraduados versus la cantidad de estudiantes en las distintas disciplinas que ofrece la universidad, junto con ello actualizar y mejorar la carrera académica buscando consolidar un proceso de evaluación de los académicos. Se espera incorporar la discusión pedagógica en la práctica docente, estimular el trabajo en equipo para mejorar la comunicación entre los docentes e incentivar el trabajo multidisciplinar entre facultades para enriquecer su labor e impulsar la gestión del conocimiento que se genera a través de la interacción entre los académicos y los estudiantes

Desde el punto de vista de la sustentabilidad se sugiere una continua revisión para actualizar la oferta académica, de los programas de pre y postgrado; los programas de vinculación con el medio y la investigación que deben responder a los requerimientos internos y externos del entorno regional, nacional y/o más allá de las fronteras.

Desde esta perspectiva, levantar un modelo de gestión académica requiere la revisión de procesos claves que activen la gestión institucional y que se espera generen la consolidación buscada por toda IES.

En este sentido, la gestión institucional es a la gestión académica directamente proporcional a su desarrollo, mientras crece la gestión institucional se consolida la gestión académica. En otras palabras, sobre la base de una sólida gestión institucional que avizora las estructuras internas de soporte de un Modelo de Gestión Académica, será el lugar desde donde se levantan los componentes o dimensiones claves y procesos o funciones subyacentes requeridos para una consolidación.

El Modelo de Gestión Académica requiere de un soporte sistémico institucional que le sustente, cuyas principales características estarán en los aspectos claves y transversales para el desarrollo y la consolidación de la institución.

A modo de síntesis, teniendo en cuenta las acepciones revisadas como ejes que confluyen en definir un Modelo de Gestión Pedagógica, se propone una definición que aplica

en términos generales. Un Modelo de Gestión Académica, institucionalmente responderá a los objetivos estratégicos que las mismas casas de estudios han trazado y definido como claves con fines de acreditación y calidad educativa. Como *proceso*, se instala en el centro de la gestión institucional, la cual sostiene, sustenta y apalanca un Modelo de Gestión Académica desde su estructura, arquitectura y políticas institucionales. Interactúa directa y proporcionalmente con el Modelo Educativo que confluye con los procesos de enseñanza, aprendizaje, extensión e investigación. Proporciona la sistematización entre los pilares o dimensiones que sustentarán su accionar: aspectos misionales; capital; compromiso estatal y acreditación. Cada una de sus dimensiones, están conformadas por sus respectivos indicadores y descriptores que permitirán realizar el seguimiento en forma oportuna, aplicando los ajustes, previo análisis de equipo con relación a los desafíos que revela el sistema. El modelo de gestión académica, en cada una de sus dimensiones o pilares, a su vez desarrolla *sub-procesos transversales*, los que se encuentran concatenados entre sí, reconociendo en ellos lineamientos aglutinadores transversales como la *internacionalización*, la *vinculación con el medio* y *el sistema de información - comunicación*.

El Modelo de Gestión Académica generalmente se desarrolla desde una forma de *expansión progresiva* en el sistema institucional interno de cada universidad, de tal modo de poner en valor los espacios de reconversión por efectos del sistema de seguimiento y a su vez nueva proyección. Como sistema, el modelo de gestión académica cuenta en su diseño con cuatro etapas para su implementación, las cuales están alineadas con los procesos de planeación institucional, ejecución o funcionamiento que interacciona, evaluación de procesos periódicos y seguimientos a los procesos en desarrollo con fines de ajuste al propio Modelo para su eficacia y eficiencia interna.

Con respecto a la internacionalización vinculada al modelo de gestión académica, se puede agregar que este estado de vinculación es coherente con lo que se plantea en las políticas para el Sistema de Educación Superior en general y el pregrado en particular. El desafío es avanzar hacia más universidades *internacionalizadas*, incorporando algunas estrategias para vigorizar la vinculación con universidades de países vecinos en convenio, abriendo oportunidades para ofrecer matrículas a estudiantes extranjeros. De Witt et al. (2017) declaran que se requiere incorporar el desarrollo de habilidades sociales, lingüísticas para ser parte del mundo intercultural y poder participar de forma segura en el mundo global del trabajo, así como también cultural y socialmente. Para avanzar a una internacionalización consolidada y tal como se manifiesta en las fortalezas de algunos PEI, se requiere una institución abierta para incorporar iniciativas creativas e innovadoras, con visión de desarrollo futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J., Rubio, I. y Martínez, M. (2019). Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la cooperación y el desarrollo de la gestión universitaria. *Revista Boletín REDIPE*, 8(3), 96-105. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/697>
- Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A., Del Aragón-Méndez, M. M. y Oliva-Martínez, J. M. (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica- Scientific models: meaning and role in scientific practice. *Revista Científica*, 3(30), 155. <https://doi.org/10.14483/23448350.12288>
- Acuña-Acuña, J. E. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 157-184. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.438>
- Adner, R. 2017. Ecosystem as structure. *Journal of Management*, 43(1): 39–58
- Aguilar, M. (2010). Los enfoques de aprendizaje en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Psicología UCA*, 6(11), 67-86.
- Allard Neumann, R. (2019). Rol del estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 11(1 y 2), 13-76.
- Alcántar, V., y Arcos, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), 01-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000100002&lng=es&tlng=es
- Álvarez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho*. Ediciones Mesa Directiva. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Alwang, J; Siegel, Paul B.; Jörgensen, Steen L. (2001). Vulnerability: a view from different disciplines (English). *Social Protection discussion paper series*; no. SP 0115 Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/636921468765021121/Vulnerability-a-view-from-different-disciplines>
- Amado, M.; García, Á.; Brito, R.; Sánchez, B. y Sagaste, C. (2014). Causa de reprobación en ingeniería desde la perspectiva del académico y administradores. *Ciencia y Tecnología*, 1(14), 233-250. https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_15.pdf
- Ardakani, F. B., Yarmohammadian, M. H., Abari, A. A. F., y Fathi, K. (2011). Internationalization of higher education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1690-1695. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.353

- Armijo, P. C., Zárate, T. M. y Carvajal, C. M. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240058>
- Arocena, R. y Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de sociología* (12). <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a02>
- Arrivillaga M., Salazar IC., y Correa D. (2003) Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colom Méd*, 34(4):186-195.
- Arum, R., Gamoran, A., y Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. En Y. Shavit, R. Arum, y A. Gamoran (Eds.) *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 1-61). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Arzola, M. P. (2019). *Gratuidad y Financiamiento de La Educación Superior: Cifras Para El Debate*. Santiago, Chile: Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/05/isis-174-gratuidad-y-financiamiento-de-la-educacion-superior-cifras-para-el-debate-febrero2019.pdf>
- Ashby, A. (2004). Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/0268051042000177854>
- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista complutense de educación*, 30(2), 399.
- Aspeé, J. E., González, J. A., y Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108.
- Aspée, J., González, J., y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4-22.
- Atif, A., Richards, D., Liu, D. y Bilgin, A. A. (2020). Perceived benefits and barriers of a prototype early alert system to detect engagement and support ‘at-risk’ students: The teacher perspective. *Computers y Education*, 156, 103954. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103954>
- Bailey, T. H. y Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students’ subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research y Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>

- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A. y Aceves Sánchez, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 244 · 251-244
- Basso, P. (2016). Educación superior en Chile: el fracaso del modelo neoliberal. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37),21-48. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836/83648394003>
- Becerra Sepulveda, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 20(43), 75–93. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., y Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. DOI: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- Bellet i Sanfeliu, C. (2012). La inserción de la universidad en la estructura y forma urbana. El caso de la Universitat de Lleida. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (15). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/3403>
- Belussi, F. (2018). New perspective on the evolution of clusters. En: *European Planning Studies*; 26(9), 1796-1814. Doi: <http://10.1080/09654313.20181492059>
- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual? *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*, 29 (1).
- Bernasconi, A., Fernández, E., Irrázaval, I., Pizarro, G., Prieto, B., Scharager, J. y Villalón, M., 2020. Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, 15(133), 1-12. Centro de Políticas Públicas UC.
- Bernasconi, A. y Rojas F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. USA: McGraw Hill.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Bitocchi, O. S. (2018). Modelos predictivos de la deserción estudiantil en una universidad privada peruana. *Industrial data*, 21(2), 47-62.

- Blanco, I. y Quezada, V. (2008). *La Gestión Académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior*. VRA. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf
- Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007). Organización y gobernanza de universidades. *Política de educación superior*, 20(4), 477-493.
- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*. 52. pp. 191-212. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>
- Bonifaz Arias, I. G., Trujillo Chávez, H. S., Ballesteros España, C. A., Sánchez Espinoza, O. F., y Santillán Trujillo, M. L. (2017). Estilos de vida y su relación con las calificaciones escolares: estudio en Ecuador. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(4), 1-14.
- Bowyer, K. (2012). A model of student workload. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(3), 239-258.
- Bratti, M. y Staffolani, S. (2002). Student Time Allocation and Educational Production Functions. *Annals of Economics and Statistics* (111/112), 103. <https://doi.org/10.2307/23646328>
- Brea, L. (2015). Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 12(24), 21-38. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i24.243>
- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A. y Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Brint, S. y Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441–2470.
- Brooker, A., Brooker, S. y Lawrence, J. (2017). First year students' perceptions of their difficulties. *Student Success*, 8(1), 49. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i1.352>
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13, 451-486. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200010>
- Brunner, J. y Ganga, F. (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 138-146. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438580>

- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41-50.
- Cabrales, Omar (2018): Los nuevos modelos de gestión en las universidades y en el trabajo docente en Colombia. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 193-208. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.1790>
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30). pp.50-83. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena. *Sociedad Y Discurso*, AAU, 149–165. https://vbn.aau.dk/ws/files/62845834/syd18_cancino.pdf
- Capdevila Seder, A., Bellmunt Villalonga, H., y Hernando, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos*, 27, 28-33.
- Carbó, S., Meseguer, S. y Juan, P. (2017). La opinión de los estudiantes sobre metodologías docentes. *Modelling in Science Education and Learning*, 10 (1), 193-198.
- Carvajal, Cristian M., González, José A., y Sarzoza, Silvia J. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*, 11(2), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>
- Castillo-Briceño, C (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. doi [10.15517/revedu.v39i2.19902](https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902)
- Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L., y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.24>
- Castorina, J. A. (2015). Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública. *Sinéctica*, (44), 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a9.pdf>
- Catalán, X. y Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*. (40). pp. 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>

- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., y Chen, X. (2018). *First-Generation Students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes. Stats in Brief*. NCES 2018-421. National center for education statistics.
- Clares, J. y Gil, J. (2008) Recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza en titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación. *Bordón* 60 (3). pp. 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776935>
- Coleman, J. (1990) *Foundations of social Theory*. United States of America. Harvard University Press.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) (2016). *Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Chile*. Documento de Trabajo. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2020). *Una nueva etapa en la creación de los criterios*
- Consejo Nacional de Educación [CNED]. (2020). *Matrícula Sistema de Educación Superior. Chile*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>.
- Contreras-Arellano, J. D. P., Sandoval-Vidal, H. P., y González-Osorio, L. A. (2020). Relación entre Perfil de Ingreso y Rendimiento Académico Línea Curricular Morfofunción. Carrera de Odontología, Universidad de La Frontera-Chile. *International journal of odontostomatology*, 14(3), 417-423.
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas De Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Corrin, L., Kennedy, G., y Mulder, R. (2013). Enhancing learning analytics by understanding the needs of teachers. In *ASCILITE-Australian society for computers in learning in tertiary education annual conference* (pp. 201-205). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Credé, M., y Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24(1), 133-165. <https://doi:10.1007/s10648-011-9184-5>.
- CRUCH (2020): *Análisis criterios y estándares de la Comisión Nacional de Acreditación Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Recuperado en: <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares/CRUCH.pdf>

- Cuevas, A., Schreiner, L. A., Kim, Y. y Bloom, J. (2017). Honors Student Thriving: A Model of Academic, Psychological, and Social Wellbeing. *Journal of the National Collegiate Honors*, 597, 79–119. <https://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/597>
- Daddow, A., Cronshaw, D., Daddow, N. y Sandy, R. (2020). Hopeful Cross-Cultural Encounters to Support Student Well-Being and Graduate Attributes in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(4), 474–490. <https://doi.org/10.1177/1028315319861362>
- Daft, R. (2011). *Teoría y diseño organizacional*. 10th ed. México D.F. (México) Cengage Learning.
- De Arteche, M. (2018). Los clústeres y la gerencia del conocimiento (GC). Cooperar y competir. *Revista Educar*, 54(1), 185-203. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.806>
- De Wit, H. (2017). Global: Internationalization of higher education: Nine misconceptions: International higher education, summer 2011, number 64. In *Understanding higher education internationalization* (pp. 9-12). Brill Sense.
- De Wit, H., y Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., y Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina ESAL*, 2, 1-4. <https://core.ac.uk/download/pdf/304212031.pdf>
- Deem, R., Hillyard, S., y Ree D. M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism. The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Derby, D. C. y Smith, T. J. (2014). Behavioral Consequences of Drinking. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/0748175613513809>
- Devlin, M., y Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *High Education Research y Development*, 26(2), 181-198.
- Di Gresia, L. (2007). Rendimiento académico universitario. *Versión modificada de un capítulo de tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. digresia. com. ar/files/rendacadaaep/rendacadaaep_full. pdf.*
- Di Muro, R. B. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere*, 13(47), 971-982.
- Díaz, R. (2017). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior: el caso de la universidad de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1586>

- Díaz-Mora, C., García, J. A. y Molina, A. (2016). What is the key to academic success? An analysis of the relationship between time use and student performance. *Cultura y Educación*, 28(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1130294>
- Domínguez, M. y Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la educación*, 34, 165-183. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31(1).
- Donoso, S y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*. 33 (1). pp. 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Donoso, S. (2010) Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/retencion-de-estudiantes-y-exito-academico-en-la-educacion-superior>
- Dos Anjos Almeida, M. C. A., Santanna, A. M. O., y de Lima, E. P. (2021). Internationalization in Higher Education and Brazil as a Case Study. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 22(1), 64-100. <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1939>
- Doumen, S., Broeckmans, J. y Masui, C. (2014). The role of self-study time in freshmen's achievement. *Educational Psychology*, 34(3), 385–402. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785063>
- Duart J. y Lupiáñez F. (2005). Gestión y Administración del e-learning en la Universidad. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento UOC*, 2 (1), 100-105.
- Dudin, M. N., Bezbakh, V. V., Frolova, E. E. y Galkina, M. V. (2018). The Models of Higher Education in Russia and European Countries at the beginning of the XXIst century: the Main Directions of Development. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4). <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.653>
- Duffy, R. D., Kim, H. J., Gensmer, N. P., Pendleton, L. H., Boren, S. y Garriott, P. O. (2020). Testing a critical cultural wealth model of well-being among first-generation students. *Journal of Counseling Psychology*, 67(2), 171–183. <https://doi.org/10.1037/cou0000388>
- Durston, J. (2000) ¿Qué es el capital social comunitario? *Serie de Políticas Sociales*. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago: Chile. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/5969/S0007574_es.pdf
- Eacott, S. (2018). Theoretical notes on a relational approach to principals' time use. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 284–298. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1478804>

- Eckert, K., y Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación universitaria*, 8(5), 03-12.
- Edwards, D., y McMillan, J. (2015). *Completing university in a growing sector: Is equity an issue?* Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Entwistle, N., McCune, V., y Walker, P. (2014). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103-136). Routledge.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Colección Estudios en educación. La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (1ª ed., XIII, pp. 519–578). CEPPE.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2016). El impacto del Acuerdo de Bolonia en el Sistema de Educación Superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 89-117. Recuperado en: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup>
- Etter, E. R., Burmeister, S. L. y Elder, R. J. (2001). Improving student performance and retention via supplemental instruction. *Journal of Accounting Education*, 18(4), 355–368. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(01\)00006-9](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(01)00006-9)
- Fernández de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2). pp. 63-88. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200004&lng=es&tylng=es.
- Fernández-Hileman, M. D. R., Corengia, Á., y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Ferrari, J. R., y Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish journal of psychology*, 10(1), 91-96.
- Ferrer, R., Karmelic, V., Beck, H. y Valdivia, R. (2019). Un modelo predictivo de fracaso/éxito académico a partir de indicadores de ingreso, en estudiantes de una universidad estatal del norte de Chile. *Interiencia*, 44(1), 23-29.
- Figuroa, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativo*, 2, 103-119.

- Fike, D. S., y Fike, R. (2008). Predictors of First-Year Student Retention in the Community College. *Community College Review*, 36(2), 68–88. <https://doi.org/10.1177/0091552108320222>
- Filgueiras, C. H. (2002). Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo (1991-1998) pp.325-397. En Kaztman, R. y Wormald, G., (Coord.), *Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*
- Fontalvo, T., Delahoz-Dominguez, E. y Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 14(1), 45-52.
- Fosnacht, K., McCormick, A. C. y Lerma, R. (2018). First-Year Students' Time Use in College: A Latent Profile Analysis. *Research in Higher Education*, 59(7), 958–978. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9497-z>
- Friz Echeverría, C. (2017). Universidad, política, ciudadanía: querella en torno a los modelos de universidad en América Latina. *Anales de la Universidad de Chile*, (11), pp. 19-35. doi:10.5354/0717-8883.2017.45226
- Fuenmayor, J. G., y Bolaños, C. M. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2, 49-55.
- Gandini, M., Maldonado, B. y Moreno, D. (2014) Progresar. ¿Políticas de ayuda a la inserción de los jóvenes en el sistema de educación superior? *Juventudes: investigación y experiencias*. <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CUADERNOS%20DE%20CATEDRA/Juventud%20argentina/PDF/3.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1),43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 27(96), 1–38. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- García, N. (2017) Factores socioeconómicos de vulnerabilidad en la ciudad de Acapulco, Guerrero, México. *Revista de Investigaciones Geográficas*. Chile. 53. pp. 93-114. DOI: [10.5354/0719-5370.2017.44625](https://doi.org/10.5354/0719-5370.2017.44625)
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435.

- Gargallo, B., Suárez, J. y Férreas, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 421-441.
- Garriott, P. O. (2020). A Critical Cultural Wealth Model of First-Generation and Economically Marginalized College Students' Academic and Career Development. *Journal of Career Development*, 47(1), 80–95. <https://doi.org/10.1177/0894845319826266>
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Giner Mira, I., Navas, L., Holgado Tello, F. P., y Soriano Llorca, J. A. (2019). Actividad física extraescolar, autoconcepto físico, orientaciones de meta y rendimiento académico. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology* Vol. 28. pp. 107–116
- Giovagnoli, P. I. (2001). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata).
- Gomes, Leonardo Augusto de Vasconcelos, Faria, A. M. de, Borini, F. M., Flechas Chaparro, X. A., dos Santos, M. G. y Gurgel Amaral, G. S. (2021). Dispersed knowledge management in ecosystems. *Journal of Knowledge Management*, 25(4), 796–825. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2020-0239>
- Gómez JI., y Salazar N. (2010) *Hábitos alimenticios en estudiantes Universitarios de ciencias de la salud de Minatitlán*, [Tesis]. Minatitlán. Universidad Veracruzana. Facultad de Enfermería.
- González Sanzana, A., y Arce Secul, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27.
- González, Eduardo (2018). Modelo institucional de gestión universitaria: Universidad Santo Tomás de Colombia. *Opción*, Año 34, No. 86. 259-285. ISSN 1012-1587. https://www.researchgate.net/publication/334596073_Modelo_institucional_de_gestion_universitaria_Universidad_Santo_Tomas_de_Colombia
- González, L. (comp.) *et al.*, Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social; Córdoba, Centro de Estudios Avanzados (U.N.C.) – CONICET, 2009, ISBN 978-987-23989-5-8, pp. 13-29. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf>
- González, L., Uribe, D., y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Santiago, Chile: Iesalc-Unesco*.
- Granovetter, M (1985) Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*. 91, (3). pp. 481-510.

<https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Granovetter%20Embeddness%20AJS.pdf>

- Grimes, P. W.; Charters, M. F. (2000). Library use and the undergraduate economics student. *College Student Journal*, 24, (4), pp. 557-570.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67–91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- Hailikari, T., Tuononen, T. y Parpala, A. (2018). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188898>
- Hammond, F. (2017). *Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Haverila, M. J., Haverila, K., y McLaughlin, C. (2020). Variables affecting the retention intentions of students in higher education institutions: A comparison between international and domestic students. *Journal of International Students*, 10(2), 358-382.
- Hayman, R. (2015). Evidence Based Library and Information Practice. *Evidence Based Library and Information Practice*, 10(1), 85–88. <https://doi.org/10.18438/B8H60G>
- Hernández, J. G., y Ariño, A. P. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 100-104.
- Hernández-Piña, F., García, M. y Maquilón, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio 2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114.
- Hernández-Piña, F. Arán, A. y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 60(3), 1-12.
- Herrera, Y. y González, J. (2019) Redes de Dependencia entre Estrategias de Aprendizaje y Perfiles de Estudiantes de Desempeño Académico Medio y Alto en el Contexto de la Educación Superior en Chile. *Formación Universitaria*, 12(4), 27-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400027>.
- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 38-52.
- Himmel, K. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. 17. pp. 91-108. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>

- Hu, S. y Mu, Z. (2020). Some Time is Better Spent than Other Time: Chinese Adolescents' Time Use and Developmental Outcomes. *Child Indicators Research*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09718-8>
- Huerta, Patricia; Gaete, Héctor y Pedraja, Liliana (2020) Implementación de un modelo de planificación móvil en una universidad pública chilena. Caso de la Universidad del Bío Bío. *Formación Universitaria* Vol. 13 N° 2. 127-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200127>
- İlhan-Beyaztas, D. (2019). What is the Relationship Between Teaching Approaches of Instructors and Learning Approaches of Teacher Candidates? *Asian Journal of University Education*, 15(2), 61-76.
- Izquierdo Cázares, G. y Mestanza Páez, R. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. Revisión sistemática. *Retos De*, 2(1), 15–21.
- Jehangir, R. (2010). Stories as Knowledge: Bringing the Lived Experience of First-Generation College Students Into the Academy. *Urban Education*, 45(4), 533–553. <https://doi.org/10.1177/0042085910372352>
- Jiménez-Caballero, J. L., Ruiz, J. A. C., González-Rodríguez, M. R., y de Fuentes Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25(58), 159-175.
- Jorgenson, Derek A.; Farrell, Laura C.; Fudge, Julie L. y Pritchard, Andrew (2018). College Connectedness: The Student Perspective. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 75–95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1169938>
- Julián Clemente, J., Zaragoza Casterad, J., Castejón Oliva, F.J., y López Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ects. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* 10(38). pp.218-233 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54223012003>
- Karjalainen, A., Alha, K., y Jutila, S. (2006). *Give me time to think: determining student workload in higher education; has been written as part of the project titled" Five years, two degrees", funded by the Ministry of Education, 2004-2006, Finland*. Oulu University Press.
- Kaztman, R (2000) Notas sobre la medición de la vulnerabilidad. Documentos de Trabajo del IPES. Aportes Conceptuales. https://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/vulnerabilidad_social.pdf
- Kaztman, R. (Coord.). (1999). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre la vulnerabilidad social en Uruguay*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD - Uruguay y Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL - Oficina de Montevideo. LC/MVD/R.180.

- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education. 220 Laurier Avenue West, Suite 1550, Ottawa, Ontario K1P 5Z9.
- Kok, S. K., y McDonald, C. (2015). Underpinning excellence in higher education – an investigation into the leadership, governance and management behaviours of high-performing academic departments. *Studies in Higher Education*, 42(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1036849>
- Korhonen, V., M. Mattsson, M. Inkinen y A. Toom (2019). Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement During the First Year of Higher Education. *Frontiers in psychology*, 10, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Kuh, G. D., y Love, P. G. (2000). A cultural perspective on student departure. *Reworking the student departure puzzle*, 1, 196-212.
- Laluzza, José Luis, Zhang-Yu, Cristina, García-Díaz, Sarai, Camps-Orfila, Sílvia, y García-Romero, David. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Lam, B. y Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(6), 693–713.
- LaNasa, S., Cabrera, A. y Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50(3), 315–332. doi: 10.1007/s11162-009-9123-1.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1). pp. 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Lemaitre, María José (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2). pp. 70-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103206>
- Lentini, M., Martínez, I., Lentini, M., Tarifa, G., Crespo, S., y Universidad Nacional de San Luis. (2003). Repitencia de alumnos en los primeros cursos de Matemática: la importancia de su erradicación. In *Memoria del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*.
- Ley General de la Educación N°20.370 (2009) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Li, I. W. y Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>

- Llano Zhinin, G. V., Carlozama Puruncajas, J. F., Tipán Cañaverl, D. F., y Tipán Cañaverl, G. B. (2021). La internacionalización en los procesos universitarios: un análisis estructural para universidades de Latinoamérica. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 6-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100006
- Lloyd, M., Martínez Stack, J. y Ordorika, I. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En Navarro, M. A y Navarrete Cazales, Z. *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada y Colegio de Tamaulipas, (pp. 29–46).
- Lolas, F (2006): Sobre modelos de gestión universitaria. *Revista Calidad en la Educación*. 24(1) <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n24.266>
- López-Bonilla, J. M., López-Bonilla, L. M., Serra, F., y Ribeiro, C. (2015). Relación entre actitudes hacia la actividad física y el deporte y rendimiento académico de los estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10(2), 275-284.).
- Lovato, S., Ordoñez-Guartzaca, M., Coronel, V., y Bermúdez, C. (2020). Relación de la gestión del conocimiento con la gestión académica de las universidades. *Revista Investigación y Negocios*, 13(22), 118-126. <https://doi.org/10.38147/invneg.v13i22.106>
- Manchado Porras, M., y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258.
- Manjarrez, M. C., Prieto, A. M., y Arango, P. G. (2019). Determinantes de la deserción estudiantil en estudiantes universitarios. *Panorama económico*, 27(1), 134-162.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61(5), 587–611. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. y Fredricks, J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8.
- Marrero Polegre, M. (2021). Burnout y estrés académico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología.
- Martin, D., y Arendale, D. (Eds.). (1994). Supplemental instruction: Increasing achievement and retention (New Directions for Teaching and Learning, No. 60). San Francisco, Jossey-Bass.
- Martín, X., Segredo, A. M., y Perdomo, I. (2013). Capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional. *Educación Médica Superior*, 27(3), 288-295. <http://ref.scielo.org/hfwtr6>
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—ii Outcome as a function of the learner's conception of the task. *british Journal of educational Psychology*, 46(2), 115-127.

- Masika, R. y J. Jones. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Maturana, D., Jaramillo, C., Bertholet, D., López, J., Jiménez, J. y Valencia, L. (2018). *Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior*. (Vol.N°12). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2012). The challenges of neoliberalism in education: Implications for student engagement. In B. McMahon y J. Portelli (Eds.), *Student engagement in urban school: Beyond neoliberal discourses* (pp. 1–10). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- McMahon, B. y Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. doi: 10.1076/lpos.3.1.59.27841.
- Merhi, R., Sanchez-Elvira-Paniagua, A. y Jose Palaci, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Accion Psicologica*, 15(2), 51–68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN] (2009). *Deserción Estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Organización de los Estados Americanos, y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). (2003). Documento base del proyecto: estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000756.pdf>
- Ministerio de Educación. (2006). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ley 20.129*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2006). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ley 20.129*. Santiago: Ministerio de Educación. [Archivo PDF]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ministerio de Educación. (2018). *Sobre Educación Superior*. [Archivo PDF]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ministerio de Educación. (2019). *Ley 21186 Modifica normas del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior contenidas en la Ley N° 21.091 Y EN LA LEY N° 20.129* [Archivo PDF]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1138961>

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*(ahead), 0. <https://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca, M., Mascheroni, M., y Rojas, R. (2020). Nivel de actividad física y carga académica en estudiantes universitarios de carreras de la salud. *Revista Confluencia*, 2(1), 47-51
- Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Monroy, F., González, J. y Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de psicología*, 31(1), 172-183.
- Morales, E., y Rojas, N. (2012). Proceso colaborativo entre universidad y nivel secundario para el fortalecimiento de conocimientos previos en asignaturas críticas. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 16(65), 224-229.
- Morantes, a. y Acuña, g. (2013). Propuesta de modelo de gestión para educación superior a distancia: una aproximación. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, 72-92.
- Mujica, C. y Prieto J. (2007) Sistema de Créditos Transferibles. *Calidad en la Educación* 26(6). Pp. 293-306. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.242>
- Muñoz, A. L., y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, (24), 249-271. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/viewFile/278/282>
- Murphy, A., Farley, H., Lane, M., Hafeez-Baig, A., y Carter, B. (2013). Mobile learning anytime, anywhere: What are our students doing? In H. Dengy C. Standing (Eds.), *Proceedings of the 24th Australasian Conference on Information Systems* (pp. 1–12), Melbourne, Australia: RMIT University. Retrieved from <http://researchbank.rmit.edu.au/view/rmit:161084>
- Museus, S. D., y Quaye, S. J. (2009). Toward an intercultural perspective of racial and ethnic minority college student persistence. *The Review of Higher Education*, 33(1), 67-94.
- Navarrete, Z. y Navarro, M. (2014). *Internacionalización y educación superior*. EEUU: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Nelson Laird, T. F., Kuh, G. D., y Shoup, T. R. (2005). *Deep learning and college outcomes: Do fields of study differ?* Association for Institutional Research Annual Forum.

- No-Gutierrez, P., Rodriguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sanchez, E. y Zangrando, V. (2020). Peer Tutoring in Intercultural Education Environments Projects Into y E-Evalinto. *Education In The Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Nonis, S. A. y Hudson, G. I. (2006). Academic Performance of College Students: Influence of Time Spent Studying and Working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151–159. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.3.151-159>
- Núñez, Y., y Rodríguez, C. (2015). Gestión de recursos intangibles en instituciones de educación superior. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 55(1), 65-77. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020150107>
- Ocampo, F., De Luna, R. y Aragón, M. (2016). Autopercepción de la regulación de las emociones intrapersonales y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 3(6), 623-725.
- OCDE (2013). El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>
- OECD (1999), *Principios de la OCDE para el gobierno de las sociedades*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264474222-es>.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- O'Keeffe, P. (2013). A Sense of Belonging: Improving Student Retention. *College Student Journal*, 47(4), 605–613. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1029294>
- Oonyu, J. C. (2019). Does part-time job affect University Students' academic progress? The case of Makerere University's teacher trainee employment in greater Kampala Secondary schools, Uganda. *Journal of Education and Work*, 32(5), 518–535.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2018). Interculturalidad. Documento elaborado en el marco del Convenio de Asociación No.0849 de 2018 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., y Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Orozco, E., Jaya, A., Ramos, F. y Guerra, R. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14.

- Ortegon, G. (2015). Optimización de sistemas de gestión académica. Una propuesta de gestión, medición y procesamiento de datos en un entorno virtual de aprendizaje para la toma de decisiones en instituciones educativas. *Revista EAN*, (79), 80-97. <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n79/n79a06.pdf>
- Ortiz-Ruiz, N y Díaz-Grajales, C. (2018) Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista Mexicana de Sociología*. 80 (3). pp. 611-638. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v80n3/0188-2503-rms-80-03-611.pdf>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pascarella, E., Seifert, T. y Blaich, C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16-22. doi: 10.1080/00091380903449060.
- Pascarella, E.; Pierson, C. T.; Wolniak, G., y Terenzini, P. T. (2004) First-Generation College Students, *The Journal of Higher Education*, 75 (3), pp. 249-284, DOI: 10.1080/00221546.2004.11772256
- Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2015). Dirección estratégica y gestión en instituciones de educación superior. En Bernasconi A (Ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis. Estudios en Educación Superior. CEPPE / UC*. pp. 475-516.
- Pedraza Nájjar, X. L. (2016). Internacionalización Y Gestión De Calidad En La Educación Superior (Internationalization and Quality Management in Higher Education). *Sotavento MBA*, (28).
- Pereira Santana, A. E. y Vidal Cortez, M. (2020). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 519–533. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Pérez, A. D., y López, L. S. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(1), 105-125.
- Pérez, L. Y. Q. (2018). la praxis intercultural y la deserción escolar en la institución educativa politécnico huáscar de la ciudad de puno 2013–2014. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, 7(1), 454-462.
- Pérez-Carballo, J. (2016). *Control de la gestión empresarial*. Madrid: ESIC.
- Pey, R., Durán, F., y Jorquera, P. (2012). Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH. *Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)*.
- Pino, T., Cavieres, E., y Muñoz, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 24-41.

- Pizarro, R. (2001) La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. *Serie Estudios Estadísticos. CEPAL-ECLAC. Santiago: Chile.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf
- Porter, ME (1998). Clústeres y nueva economía de la competencia. *Harvard Business Review* , 76, págs. 77-90.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. y Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61. <https://doi.org/10.1080/03075070701794809>
- Puchi-Ancasay, R., Moraga, A. y Villagrán Waleska (noviembre de 2016) *Modelo de seguimiento de la retención y el rendimiento de los estudiantes de pregrado de primer año en la Universidad de la Frontera. Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (VI-CLABES). Escuela Politécnica Nacional (Quito – Ecuador).* <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/67>
- QSranking. (2022). *Clasificaciones de universidades mundiales QS 2022.* QS. Recuperado
- Ramos, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1). pp. 139-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100139&lng=es&tlng=es.
- Ramos-Rojas, J. T., y Maquera-Nina, L. (2021). Diseño de un modelo de gestión académico–administrativa con enfoque sistémico–estratégico (Modelo GAAESE) para atender las necesidades del mercado productivo laboral, en los CETPRO de la Región Moquegua. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 218-235. <https://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i2.2249>
- Rankia. (17 de octubre de 2021). Ranking de universidades Rankia. (17 de octubre de 2021). Ranking de universidades chilenas. <https://www.rankia.cl/blog/mejores-universidades-escuelas-negocio-chile/4134315-listado-universidades-acreditadas-2021>
- Rengifo-Millán (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Reyes-Soto, D., Delgado-Floody, P., Martínez-Salazar, C., y García-Pinillos, F. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1368-1374.

- Ricaurte, C. y Pozo, J. (2018). Gestión, procesos y calidad universitaria: caso ecuatoriano. *European Scientific Journal*, 14(34), 195-217.
- Rienties, B., Cross, S., Marsh, V. y Ullmann, T. (2017). Making sense of learner and learning Big Data: reviewing five years of Data Wrangling at the Open University UK. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 32(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1348291>
- Riquelme, G. y López, A. (2014). *Política y Gestión Pública en Educación Superior en Chile*. “Trabajo presentado en el VI Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo, 10-12 de julio de 2019” https://aucip.org.uy/wp-content/uploads/CONGRESO2019/Riquelme_Lopez.pdf
- Rodas, P., Ospina, L., Lanzas, A. (2010). Medición del Sentido de Pertenencia a partir de un Diseño Factorial con dos Factores. *Scientia Et Technica*, 16(44), 111-116.
- Rodríguez Molina, G. A. y Valenzuela Zambrano, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica, Revista Electrónica De Educación* (53), 1–16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-002)
- Rodríguez, E. y Pedraja, L. (2015). Estudio exploratorio de la relación entre gestión académica y calidad en las instituciones universitarias. *Interciencia*, 40(10), 656-663.
- Rodríguez, H. G., Ciendúa, F. M., Ciendúa, P. M., y Bohórquez, V. J. (2020). Relación entre procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Bogotá. *CIVINEDU 2020*, 744.
- Rodríguez, S., Fita Lladó, E., y Torrado Fonseca, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*.
- Romero, M., Padrón, C. y González, G. (2018). *Gestión académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas*. Reflexiones sobre el horizonte axiológico de la gestión académica (Capítulo 2). Pág. 33-51. Flores, A. y Castellanos, M. (Ed.).
- Roys, J., y Pérez García, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (19). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Ruiz Gallardo, J. R., Valdés, A., y Castaño, S. (2006). Practicum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2). pp 557–574. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97191>
- Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, (77). pp. 63-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0188-46112012000100006yln=esytln=es.

- Sacasas-López, M. (2014). Estudio de modelos de control de gestión para la internacionalización universitaria en Cuba. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 312-321.
- Salazar, A. F., López, J. F., Tavizón, A., y Araiza, M. J. (2019). Estudio de un Algoritmo Genético para la Administración Académica. *Formación universitaria*, 12(4), 63-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400063>
- Salazar, C. C., y Espinoza, C. M. R. (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. *Capítulo I Antecedentes*. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 3(4).
- Salinas, Z. B. (2015). La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. *Ciencia Unemi*, 4(6), 97-101.
- Sánchez, I. (2011). Aspectos éticos de la gestión académica en una Facultad de Medicina. *Revista médica de Chile*, 139(8), 1097-1102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000800018>
- Sánchez, M. (2009). *Bases para el diseño de un modelo de gestión en instituciones de educación superior estatales de ciencias económicas* [Tesis doctoral Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires, Argentina].
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Sánchez-Díaz, A., Alfonso-Asencio, M., Courel-Ibáñez, J., y Sánchez-Pay, A. (2020). Relación entre el nivel de actividad física, uso de videojuegos y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista multidisciplinar de educación*. Vol 13(26)
- Sánchez-Ojeda, M., y De Luna-Bertos, E. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1910-1919. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8608>
- Santelices, M. V., Catalán, X., Kruger, D., y Horn, C. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education*, 71(3), 323-342. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>
- Saroughi, M. y Kitsantas, A. (2021). Examining Relationships among Contextual, Motivational and Wellbeing Variables of Immigrant Language-Minority College Students. *Innovative Higher Education*, 46(1). <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09520-y>
- Saucedo, M.; Herrera-Sánchez, S.; Díaz, J.; Bautista, S. y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, 5(9), 1-11. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v5i9.7>

- Scharager, J. (2017). *Nuevos actores en un viejo escenario: la profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015* [Tesis doctoral Universidad de Leiden, Ámsterdam, Holanda].
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102- 116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?* Organización. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4661/EI%20futuro%20del%20aprendizaje%202%20Qu%20tipo%20de%20aprendizaje%20se%20necesita%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Senadis (2016). *Concurso Nacional de Proyectos para Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad*. Disponible en <http://www.senadis.gob.cl/pag/299/1553/concursonacionalproyectoseducacion2016cerrado>
- Sepúlveda, R. Y., Gómez, F. B., y Matsudo, S. M. (2016). Actividad física, rendimiento académico y autoconcepto físico en adolescentes de Quintero, Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-10.
- Sessarego Espeleta, I., y González Campos, J. (2020). Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 113-129. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1254>
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997) *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press., 1997 https://www.academia.edu/3074024/Academic_Capitalism_Politics_Policies_and_the_Entrepreneurial_University
- Small, K. (2008). Relationships and reciprocity in student and academic services. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 175-185.
- Soler, M. G. (2014). El constructo enfoques de aprendizaje: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español en los últimos 20 años. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, 66, 127-148.
- Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández-Piña, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciencia y Educación*, 24(4), 993-1012.
- Solis-Urra, P., Olivares-Arancibia, J., Suarez-Cadenas, E., Sanchez-Martinez, J., Rodríguez-Rodríguez, F., Ortega, F. B., ... y Cristi-Montero, C. (2019). Study protocol and rationale

- of the “Cogni-action project” a cross-sectional and randomized controlled trial about physical activity, brain health, cognition, and educational achievement in schoolchildren. *BMC pediatrics*, 19(1), 1-16.
- Soria, K. M., Fransen, J. y Nackerud, S. (2014). Stacks, Serials, Search Engines, and Students' Success: First-Year Undergraduate Students' Library Use, Academic Achievement, and Retention. *Journal of Academic Librarianship*, 40(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.12.002>
- Soria, K. M., Nackerud, S. y Peterson, K. (2015). Socioeconomic Indicators Associated with First-year College Students' Use of Academic Libraries. *Journal of Academic Librarianship*, 41(5), 636–643. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.06.011>
- Soria, K. y Fransen, J. (2017). The Impact of Academic Library Resources on Undergraduates' Degree Completion. *College y Research Libraries*, 78(6), 812. <https://doi.org/10.5860/crl.78.6.812>
- Sosa, M., Velázquez, I., Silva, C., Zarco, R., y Acevedo, J. J. (2010). *Modelo de gestión académica para instituciones educativas basado en el enfoque de gestión del conocimiento*. En XII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, mayo 2010, 750-753. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19630>
- Stebbleton, M. J. y Jehangir, R. R. (2020). A Call for Career Educators to Recommit to Serving First-Generation and Immigrant College Students: Introduction to Special Issue. *Journal of Career Development*, 47(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0894845319884126>
- Sthioul, A (2017) *Una Nueva Tipología Institucional de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) en las Universidades Chilenas*. Documento De Trabajo N° 9. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación.
- Strayhorn, T.L. (2019). *College Students' Sense of Belonging* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 295-317.
- Suárez, N. J., Niño, B. J., Gómez, A., Carrizosa, J., Perilla, L., Rodríguez, P., y Parra Rincón, J. E. (2002). Campo de acción institucional espacio y territorio. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 1(6), 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74810602>
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior [Academic stress, desertion, and retention strategies for students in higher education]. *Revista de salud publica (Bogota, Colombia)*, 17(2), 300–313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomaševski, K. (2004). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la Educación. Comisión de Derechos Humanos. 60° Periodo de Sesiones. Tema 10 del programa provisional. E/CN.4/2004/45. 25.04.2004. https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/relatoresespeciales/2004/RelatoraKatarina_Tomasevski_EDUCACION.pdf
- Torres Guevara, L. E. (2012). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>
- Torrisi-Steele, G. (2018). The Human Student. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(2), 1–10. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2018040101>
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Truta, C., Parv, L., y Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 4637. doi:10.3390/su10124637
- Turner, M., Scott-Young, C. M. y Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11-12), 707–718. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre Educación Intercultural*. Orientaciones. Santiago:
- UNESCO y OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Urteaga, M., García, L., (2016) “Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina” en Di Caudo, M., Llanos, D., Ospina, M (Coordinadores) (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. *Revista Entornos*, 29(2), 465-466.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

- UTFSM. (2020). *Modelo de Aseguramiento y Mejora Continua de la Calidad de la Docencia*
- Valenzuela-Zambrano, B. (2017) *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena: Factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia*, Univ. Granada. Programa Oficial de Doctorado en: Ciencias de la EducaciónBibTeX. <http://hdl.handle.net/10481/44844>
- Van der Meer, J., Wass, R., Scott, S. y Kokaua, J. (2017). Entry Characteristics and Participation in a Peer Learning Program as Predictors of First-Year Students' Achievement, Retention, and Degree Completion. *AERA OPEN*, 3(3), 233285841773157. <https://doi.org/10.1177/2332858417731572>
- Velasco-Arellanes, F., Vera-Noriega, J., Ramírez-Zambrano, A. (2015). Procesos Escolares y Eficiencia Interna: ¿Cuál es la Relación con el Logro Académico en la Educación Media Superior Mexicana? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*,1-24
- Veliz, V., Alonso, A., Robaina, D., Fleitas, M. y Fernández, E. (2020). Procedimiento de gestión para asegurar la calidad de una universidad. Caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 143-154.
- Vercellone, Carlo (2004) Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. In: Boutang, Y.; Moulrier; Corsani, Antonella; Lazzarato, Maurizio (2004) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* Madrid: Traficantes de Sueños.
- Villalobos, A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo. *Tendencias pedagógicas*, (31), 127-136.
- Viveros, S. M., y Sánchez, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <http://ref.scielo.org/k82zxxg>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(48). pp.25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- West, D., Huijser, H., Heath, D., Lizzio, A., Toohey, D., Miles, C., Searle, B. y Bronnimann, J. (2015). Higher Education Teachers' Experiences with Learning Analytics in Relation to Student Retention. *Australasian Journal of Educational Technology*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.14742/ajet.3435>
- Whitmire, E. (2001). The Relationship between Undergraduates' Background Characteristics and College Experiences and Their Academic Library Use. *College and Research Libraries* 62 (1), pp. 528-540. 10.5860/crl.62.6.528.

- Whitmire, E. (2003). Cultural diversity and undergraduates' academic library use. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (3), pp. 148-161. doi:10.1016/S0099-1333(03)00019-3
- Willems, J., Farley, H. y Campbell, C. (2019). The increasing significance of digital equity in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 1-8. <https://doi.org/10.14742/ajet.5996>
- Wladis, C., Hachey, A. C. y Conway, K. (2018). No Time for College? An Investigation of Time Poverty and Parenthood. *The Journal of Higher Education*, 89(6), 807-831. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1442983>
- Wright, L. B. (2021). Assessing library instruction: A study of the relationship between attendance, retention, and student success. *JOURNAL of ACADEMIC LIBRARIANSHIP*, 47(5). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102431>
- y estándares para la acreditación. CNA-Chile.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708. doi: 10.1080/13562517.2014.901956.
- Zepke, N. (2015). Student engagement and neoliberalism: mapping an elective affinity. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 696-709. doi: 10.1080/02601370.2015.1096312.
- Zepke, N. (2017). *Student engagement in neoliberal times*. Singapore: Springer
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., y Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2), 209-231.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3, 66-76.