



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Vera-Millalén, Fernando

Percepción de estudiantes respecto de la calidad educativa y organizacional
de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena

Revista Electrónica Educare, vol. 22, núm. 3, 2018, Septiembre-Diciembre, pp. 1-25
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194157733001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Percepción de estudiantes respecto de la calidad educativa y organizacional de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena

Students' Perceptions Regarding the Educational and Organizational Quality of a Nursing Program at a Chilean Private University

Percepção de estudantes sobre a qualidade educativa e organizacional da carreira de enfermagem de uma universidade privada chilena

Fernando Vera-Millalén¹Universidad de Aconcagua
Santiago, Chilefernandoveracl@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Recibido • Received • Recebido: 21 / 09 / 2016

Corregido • Revised • Revisado: 26 / 03 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 05 / 06 / 2018

Resumen: El presente trabajo busca describir la percepción del estudiantado acerca de la calidad educativa y organizacional de una carrera de enfermería, de una universidad privada chilena. Se trata de un estudio con un diseño mixto y corte transversal. Para tal efecto, se utilizó un cuestionario de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile), de 58 ítems, agrupados en 10 criterios, autoadministrado en línea. La tasa de respuesta alcanzó a 44,6% ($n=104$), distribuida entre 83 mujeres y 21 hombres (79,8% y 20,2%, respectivamente). Complementariamente, se realizaron entrevistas mediante *focus groups*. El proceso de los datos se efectuó por medio de un análisis estadístico exploratorio y de contenido. De este modo, los resultados mostraron que el estudiantado tiene una percepción aceptable, aunque no de manera absolutamente satisfactoria, de la calidad del servicio educativo ofrecido ($\bar{x} = 2.68$), lo que implica una brecha a superar, si se desean alcanzar los criterios de calidad de la CNA-Chile. Esto se traduciría en la necesidad de realizar una serie de adecuaciones curriculares y organizacionales en la unidad analizada.

Palabras claves: Evaluación; acreditación; calidad; instituciones de educación superior.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Currículum y Evaluación; Magíster en Administración y Gestión Educacional; Diplomado en Liderazgo Educacional; Certificado en Desarrollo del Pensamiento Crítico; Certificado en Aprender a Aprender. Director Nacional de Sello Formativo, Universidad de Aconcagua.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: This paper aims to describe the students' perception of the educational and organizational quality of the Nursing undergraduate program, at a Chilean private university. With a cross-sectional, mixed-method data design, it was decided that a self-administered 58-item questionnaire granted by the Chilean National Commission for Accreditation (CNA-Chile) should be used, with a response rate of 44.6% (n =104), of which 83 were women and 21 men (79.8% and 20.2%, respectively). Complementarily, focal group interviews were conducted. Estimations were performed with an exploratory, statistical and content analysis. Thus, results showed that students' satisfaction with the nursing program is acceptable, but not entirely satisfactory ($\bar{x}=2.68$). This implies a gap to overcome, provided that the CNA-Chile quality criteria are to be met. Consequently, a full range of curricular and organizational adjustments should be made in the unit being analyzed., a full range of curricular and organizational adjustments should be made in the unit being analyzed.

Keywords: Evaluation; accreditation; quality; higher-education institutions.

Resumo: O presente trabalho busca descrever a percepção de estudantes sobre a qualidade educativa e organizacional de uma carreira de enfermagem, de uma universidade privada chilena. É um estudo com um desenho misto e corte transversal. Para tal efeito, utilizou-se um questionário da Comissão Nacional de Acreditação do Chile (CNA-Chile), de 58 itens, agrupados em 10 critérios, autoadministrados on-line. A taxa de resposta atingiu 44.6% (n = 104), distribuída entre 83 mulheres e 21 homens (79.8% e 20.2%, respectivamente). Além disso, as entrevistas foram realizadas por meio de grupos focais. O processo dos dados foi realizado por meio de uma análise estatística exploratória e de conteúdo. Assim, os resultados mostraram que o aluno tem uma percepção aceitável da qualidade do ensino oferecido ($\bar{x}=2,68$), mas não de forma satisfatória, o que implica superar uma lacuna se desejam alcançar os critérios de qualidade desejados da CNA-Chile. Isso resultaria na necessidade de realizar uma série de ajustes curriculares e organizacionais na unidade analisada.

Palavras-chave: Avaliação; acreditação; qualidade, Instituições de ensino superior.

Introducción

En el contexto global, se observa que el mundo ha comenzado un período de profundas transformaciones económicas, sociales, y políticas que tienen su origen en la emergencia de un nuevo sistema para la producción de riqueza, que depende fundamentalmente de la creación y aplicación de nuevos conocimientos. Además, existe evidencia de que el desempeño educacional y los logros académicos solo pueden mejorar adoptando ciertas prácticas de gestión (Gibbs, 2010). Este autor alude, específicamente, a la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil, que en los Estados Unidos, las universidades aplican para medir la participación estudiantil en el aula y que sirve para identificar debilidades en los procesos formativos, con el fin de demostrar el impacto positivo de ciertas estrategias pedagógicas. En este sentido, es evidente que la fortaleza, prosperidad y bienestar de una nación en una economía global del conocimiento², demandará una ciudadanía altamente preparada a través del desarrollo de un sistema de educación superior robusto.

²Término que reconoce que las economías avanzadas basan su riqueza económica, en gran medida, en la creación, explotación y distribución del conocimiento e información.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Sin duda, las instituciones de educación superior (IES), están enfrentando grandes desafíos producto de la transición paradigmática en la cual se encuentra la sociedad en todo el mundo (Barnett, 2009; Santos, 2010). Muchas de estas transformaciones están relacionadas con la capacidad de producir nuevos conocimientos, desarrollar aplicaciones innovadoras de estos descubrimientos y transformar sus esquemas de actuación y, en definitiva, preparar al estudiantado para un futuro más global. En este sentido, la calidad en las prácticas educativas depende, esencialmente, de las relaciones productivas entre varios elementos del diseño curricular de un programa. “Una noción común es que los enfoques pedagógicos y sus actividades estén alineados constructivamente con los objetivos de aprendizaje, las tareas y las formas de evaluación” (Biggs y Tang, 2011, p. 25). Sin embargo, no todas las IES, particularmente algunas universidades privadas chilenas, están preparadas para responder con calidad a este nuevo escenario y, lo que es más preocupante, algunas tampoco realizan acciones tendientes a promover espacios para la reflexión crítica que posibiliten cambios transformacionales en la educación.

Considerando que varias universidades chilenas se declaran como esencialmente docentes, en el corto plazo, los desafíos institucionales, relativos a la creación de nuevos conocimientos y su difusión, se ven difíciles de superar sin políticas de investigación que sustenten y que respondan a los cambios. Aún más, las universidades que realizan investigación también enfrentan diversos desafíos, tales como, mercados hipercompetitivos, cambios demográficos, diversidad étnica y cultural, sustentabilidad, inclusión y calidad.

Sin embargo, en el ámbito de la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional, se observa una seria brecha entre la academia (propuestas curriculares) y la industria (necesidades del mercado). De hecho, para la mayoría de las universidades, la relación con la industria no se da de manera natural (Dan, 2013). Todavía más, la educación superior debiera considerarse como un proceso transformador, que apoya el desarrollo de nuevas generaciones de profesionales que desean hacer una contribución significativa a la sociedad, a las comunidades locales y a la economía (Gibbs, 2010).

En general, las IES se encuentran con dificultades para responder a los nuevos requerimientos socioeducativos y adaptarse a los nuevos paradigmas de aprendizajes y enfoques organizacionales más autopoyéticos³, que se observan en el sector industrial. En tal sentido, cabe preguntarse, ¿cómo están reaccionando las universidades ante las nuevas exigencias socioeducativas?, ¿se hacen esfuerzos para vincular el ámbito académico con el sector productivo?

³ Concepto formulado por el biólogo chileno Humberto Maturana para explicar cómo operan las organizaciones sociales, a partir de los sistemas vivos, en donde los organismos tienen la capacidad de producir y reproducir por sí mismos los elementos que los constituyen como una unidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Por cierto, a nivel local, muchas IES realizan ingentes esfuerzos para allegar fondos que les permitan mejorar su infraestructura, equipamiento y recursos para la enseñanza-aprendizaje, aunque parece no ocurrir lo mismo en materia de políticas de investigación y desarrollo académico. Como es de notar, a gran escala, las inversiones en educación, exigidas por la economía global del conocimiento, están infringiendo fuertes presiones a las economías, tanto de regiones desarrolladas como en vías de desarrollo. Además, las IES latinoamericanas están experimentando una rápida expansión asociada con nuevas aspiraciones sociales y económicas (Heitor y Horta, 2014).

En efecto, los países de este último sector se están viendo superados por las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas que aspiran a una formación técnica o profesional. Por su parte, en las economías desarrolladas de Europa, América, y Asia, las IES afrontan serios problemas para financiar la formación de una población estudiantil, cada vez más numerosa. En muchos casos, esta situación ha obligado a varias instituciones a implementar ofertas académicas transfronterizas, a diseñar más programas de postgrado, a rediseñar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, a reformular sus modelos educativos.

Analizado desde un enfoque de ajuste a los propósitos, referido a asegurar que el diseño y la evaluación de los aprendizajes correspondan con los objetivos institucionales (King et al., 2014), todos estos esfuerzos permitirían a las IES seguir cumpliendo cualitativamente con su proyecto educativo y cuantitativamente con sus planes de crecimiento. En otras palabras, los nuevos requerimientos socioeducativos imponen a las IES un interesante desafío relacionado con crecer tanto en su dimensión horizontal (competencia por volumen) como en su dimensión vertical (competencia por prestigio).

Por otra parte, la evidencia indica que las universidades, frecuentemente, han sido consideradas como instituciones clave en el proceso de cambio social y desarrollo. El rol más explícito que han tenido es la producción de trabajo altamente calificado y resultados de investigación para satisfacer las necesidades económicas (Brennan, King y Lebaou, 2004). Pero, ¿hay plena conciencia de estas necesidades? Al parecer, las IES chilenas están abriendo más oportunidades para que sus estudiantes se preparen para el mercado laboral. Gran cantidad de estudiantes desertan antes de concluir efectivamente una carrera. De hecho, más del 50% del estudiantado matriculado en la educación superior no concluye el programa en el que se matricularon inicialmente (Mineduc, 2012); el abandono se ubica, especialmente, en universidades no acreditadas, las cuales presentan más baja retención estudiantil.

Claramente, en algunas IES faltan mejores mecanismos de apoyo y estrategias de intervención para retener a sus estudiantes, que superen, con creces, las propuestas metodológicas de microimplementación (contexto de aula) y que apelen a la gestión universitaria integral para así controlar el abandono, el cual podría repercutir negativamente en el desarrollo económico y social de un país.

Desde esta macrovisión de la educación superior, la evaluación de carreras constituye un tema crítico en materia de planificación estratégica y de mejoramiento continuo de la docencia y de los servicios educativos (Campell y Rozsnyani, 2002). Más aún, actualmente se está dando fuerte énfasis a la necesidad de contar con sistemas de evaluación que permitan monitorear el proyecto educativo y realizar los ajustes y adaptaciones que sean necesarios para responder a las condiciones cambiantes del escenario de la educación terciaria en el mundo. En esta misma línea, se observa el crecimiento vertiginoso que han venido experimentando los sistemas formales de aseguramiento de la calidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional, lo que ha puesto a la evaluación de programas e instituciones educativas como un tema prioritario en la agenda de muchas IES.

En este contexto, el presente trabajo se centra en describir la calidad educativa y organizacional de la carrera de Enfermería de la Facultad de Salud de la sede Rancagua, Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, de una universidad privada chilena, en relación con los criterios de acreditación de pregrado de la CNA-Chile, desde la perspectiva del estudiantado. Se ha decidido investigar sobre este tema, en primer lugar, debido al fuerte auge que la carrera de Enfermería ha experimentado últimamente en Chile, y, en segundo lugar, por las falencias que se han detectado en materia de campos clínicos o centros de práctica para las futuras generaciones profesionales de enfermería, en universidades no acreditadas.

Cabe señalar que la asignación y uso de los campos de formación profesional y técnica para profesionales de la salud está regulada mediante la Norma General Técnica y Administrativa N.º 18 del Ministerio de Salud de Chile (Minsal), la cual exige a la institución formadora haber aprobado la acreditación del programa o la carrera conforme a la normativa establecida en la Ley N.º 20.129⁴ (República de Chile, Ministerio de Salud, División Jurídica, 2010). En consecuencia, se espera que los resultados de este estudio sean una importante contribución a la toma de decisiones en materia de autoevaluación con fines de acreditación para la carrera analizada.

Calidad en la educación superior

Existen muchas definiciones de calidad en educación, las cuales ratifican la naturaleza compleja y multifacética del concepto. Además, diversas disciplinas utilizan diferentes formas de describir las dimensiones de calidad (Ryan et al., 2001). Sin embargo, como concepto relativo, lo que importa es si un contexto educativo tiene más o menos calidad que otro (Gibbs, 2010). Así, los términos eficiencia, efectividad, equidad y calidad a menudo se han utilizado con los mismos significados. Por consiguiente, la noción de calidad es difícil de definir con precisión, especialmente en el contexto de la educación superior, donde las instituciones gozan de plena autonomía para decidir sobre sus visiones, misiones, políticas y propósitos.

⁴ Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, promulgada el 23 de octubre de 2006 y publicada el 17 de noviembre de 2006, Ministerio de Educación de Chile (Mineduc).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Aunque la calidad educativa es un concepto polisémico, multidimensional, relativo, subjetivo, complejo y, en cierta medida, ambiguo, existe consenso en que se trata de una cuestión de percepción por parte de la clientela, heredada del movimiento de la gestión de calidad surgida en las organizaciones empresariales a comienzos de los años 90. Esta herencia del mundo empresarial al ámbito educativo no solo viene dada desde los procesos administrativos y de gestión de recursos financieros, sino también del aprendizaje organizacional y de los procesos de análisis institucional.

Examinada dentro de este contexto, la calidad podría referirse a los insumos (modelo educativo, número de docentes, cantidad de acciones de perfeccionamiento docente, instalaciones, estándar bibliográfico), los procesos (cantidad de horas de instrucción directa, tiempo dedicado a la práctica, horas de trabajo autónomo) y a los resultados (tasas de aprobación/reprobación, tasas de retención, tasas de titulación, tasas de inserción laboral).

Al respecto, la calidad es un tema que necesariamente envuelve la institución en todas sus dimensiones. Además, aunque parezca trivial, es importante enfatizar que los diferentes actores tienen (y podrán tener) diferentes puntos de vista sobre la calidad de la educación superior (Brokerhoff, Huisman y Laufer, 2015). Por consiguiente, no existe una caracterización unívoca de calidad educativa, pues "lo que se entiende por ella depende del contexto sociohistórico, los valores preponderantes, los intereses que dominan, las posibilidades existentes y las concepciones pedagógicas hegemónicas" (Lacueva, 2015, p. 52). Entonces, parece más lógico aceptar que las sucesivas aproximaciones que se han realizado al concepto de calidad educativa, a lo largo del tiempo, han ido superponiéndose hasta configurar esa realidad multidimensional a la que aquí se hace referencia. Otra causa de las variantes definiciones de calidad educativa está relacionada con el hecho de que hoy la educación superior no es tan homogénea como antes.

Actualmente, la permanente extensión y la diversificación de la oferta educativa han traído consigo diferentes tipos de IES. En la práctica, esto se traduce indefectiblemente en diversos propósitos institucionales, por lo que algunas IES han adoptado el concepto de calidad como 'ajuste a los propósitos', referidos a asegurar que el diseño y la evaluación de los aprendizajes correspondan con los objetivos institucionales (King et al., 2014). En otras palabras, los nuevos requerimientos socioeducativos imponen a las IES un interesante desafío relacionado con crecer tanto en su dimensión horizontal (competencia por volumen) como en su dimensión vertical (competencia por prestigio).

Enfoque de calidad total en la educación superior

La gestión total de calidad es un esfuerzo organizacional integrado y diseñado para mejorar la calidad en todos los niveles de una organización. En las IES, la gestión total de calidad (abreviada TQM, del inglés *Total Quality Management*) se logra a través de una planificación estratégica, a largo plazo, que implique la formulación y ejecución de un programa anual de calidad, en el marco del cumplimiento de la visión institucional (Hasan y Al-Kassem, 2014).

Dado lo anterior, la TQM en las IES es clave para el desarrollo y la implementación de una cultura de calidad en estas organizaciones educativas. De hecho, hoy en día se propende a una gestión de calidad basada en los procesos, lo cual implica comprender los mecanismos de creación de valor a fin de que el desempeño institucional sea controlado, de manera efectiva y eficiente, a través de procesos descriptivos, explicativos, proyectivos y aplicativos.

En este escenario, la gestión del cambio se visualiza como un tema central para la sobrevivencia y el crecimiento sustentable de las IES. Efectivamente, el cambio en la educación superior ha generado grandes transformaciones en la educación superior (Ringel, 2000). De hecho, las IES enfrentan el permanente desafío de repensar sus proyectos educativos y diseñar nuevas estrategias operacionales y transformacionales para satisfacer las necesidades de un nuevo escenario educativo: la competencia se intensifica; las presiones financieras aumentan; la población estudiantil se masifica y diversifica; la tecnología juega cada día un rol más protagónico; la industria requiere una nueva interfaz transacadémica; y la sociedad anhela una educación más sustentable.

De este modo, dichas organizaciones se ven obligadas a desarrollar e implementar tres niveles de gestión: (i) gestión normativa (filosofía, políticas de calidad, estructura y cultura organizacional); (ii) gestión estratégica (requerimientos a las demandas del mercado, planes de calidad) y (iii) gestión operativa (programas académicos, procedimientos, inversiones). Cada uno de dichos niveles contribuye a armonizar los factores de calidad, costo-beneficios, oportunidad, flexibilidad (diversidad de productos, variaciones de escala y tiempos de respuesta, entre otros) y se correlaciona simultáneamente con el medio, las estrategias corporativas, la estructura organizacional, los sistemas de gestión, los factores humanos y el desempeño institucional.

No obstante, la evaluación de la calidad parece ser el aspecto más débil de la gestión institucional de las IES (Race, 2006; Race, Brown y Smith, 2005). Por tanto, se hace necesario iniciar procesos autoevaluativos centrados en valorar las prácticas que se realizan al interior de dichas instituciones para generar cambios significativos en los aprendizajes del estudiantado.

Desde este punto de vista, algunas IES que trabajan con procesos orientados a TQM integran al cliente y la calidad en sus esquemas corporativos (Jha y Joshi, 2007). Esto se refleja necesariamente en visiones compartidas y esfuerzos sinérgicos tendientes a empoderar a sus miembros para responder más eficazmente a las demandas educativas y a las condiciones cambiantes de la sociedad actual. Por cierto, este enfoque supone integrar intensivamente la gestión de personas, incluyendo reclutamiento interno, planes de perfeccionamiento y profesionalización, respeto, fidelización, trato digno y transferencia/ascensos del personal académico y directivo.

Acreditación de pregrado en Chile

En Chile, el modelo de acreditación se crea mediante la Ley 20.129 de 2006 y la responsabilidad recae en la actual CNA-Chile (ex Comisión Nacional de Acreditación de Programas: CNAP),

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

encargada de acreditar instituciones autónomas y certificar a agencias privadas para realizar procesos de acreditación, complementándose así su función. Esta estructura organizativa entre organismos públicos y privados constituye un sistema más abierto de evaluación de la calidad, que integra a pares evaluadores y otros actores académicos, que participan en la gestión del proceso de acreditación y en el desarrollo de nuevas prácticas (Rodríguez, 2009).

Para ejercer el proceso de acreditación, la CNA-Chile ha definido un conjunto de criterios generales para evaluar la calidad del pregrado, los cuales se expresan en relación con lo que la unidad debe y debiera hacer: (i) Propósitos; (ii) Integridad (iii) Estructura organizacional; (iv) Estructura curricular; (v) Recursos humanos; (vi) Infraestructura, apoyo técnico, recursos para la enseñanza; (vii) Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, (viii) Resultados del proceso de formación y (ix) Vinculación con el medio. A través de dichos criterios se describen las fortalezas y debilidades detectadas en las unidades analizadas, y se escruta el proceso de autoevaluación desarrollado por estas.

En términos globales, la acreditación en Chile es reconocida por parte de los diversos actores, tanto internos como externos, como una política instalada para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, cuyos efectos son verificables en mayor o menor medida (Ipsos, Chile, 2010). Esto se traduce en que las IES con sistemas de autorregulación más consolidados robustece sus procesos de rendición de cuenta y sus políticas de mejoramiento continuo, mientras que en aquellas, con sistemas de autorregulación incipientes, se fomenta la definición, formalización e implementación de políticas y prácticas de aseguramiento de la calidad.

Metodología

Se trata de un estudio de corte transversal, desde un enfoque mixto, con un alcance exploratorio-descriptivo, ya que se busca recoger aspectos desconocidos de la calidad de la unidad en estudio, en donde, hasta la fecha, no se han realizado investigaciones ni procesos de autoevaluación, con ningún modelo de evaluación de programas. Los métodos mixtos han emergido como paradigma clave para la investigación en educación (Terrel, 2012). La riqueza de este trabajo se basa, precisamente, en la integración de métodos. En este contexto, se recurre a la triangulación metodológica con el fin de conseguir un entendimiento más comprehensivo del fenómeno que se estudia.

Participantes

Para este estudio se consideró el estudiantado de Enfermería de la Facultad de Salud, sede Rancagua de una universidad privada chilena (N=233), del segundo, cuarto y sexto semestre, con una tasa de respuesta de 44,6% (n=104), correspondiente a una población estudiantil de sexo femenino de (78,9%) y masculino (21,1%), con matrícula en ambas jornadas de estudio diurna

(60,6%) y vespertina (39,4%), respectivamente. Todo este estudiantado tenía como característica común el haber realizado algún tipo de práctica, por tanto, eran más sensibles a la formación de profesionales de la salud. Cabe señalar que se optó por describir los aspectos relativos a la calidad educativa y organizacional de esta carrera, con el propósito de aportar con información clave para la toma de decisiones curriculares y organizacionales y, al mismo tiempo, asegurar el mejoramiento continuo de esta carrera de pregrado, conforme a los criterios de calidad de la CNA-Chile.

Instrumentos

Para la parte cuantitativa, se utilizó el cuestionario proporcionado por la CNA-Chile, consistente en 58 preguntas, tipo escala Likert, con valores de 1 ('muy en desacuerdo') a 4 ('muy de acuerdo'). Se optó por este instrumento, pues en él se consideran elementos valorativos que permiten apreciar las condiciones globales de operación de una carrera o programa de pregrado en Chile que, en el caso de la carrera de Enfermería analizada, son críticos en materia de convenios con campos clínicos. Cabe señalar que la CNA-Chile recomienda omitir las categorías de respuesta neutra o intermedia, pues considera que pueden generar una tendencia a que la persona encuestada no haga el esfuerzo de tomar una posición ante el estímulo propuesto. La aplicación se realizó en línea al estudiantado y de manera autoadministrada.

Respecto de la parte cualitativa, las entrevistas se realizaron mediante *focus groups*, utilizando una guía de entrevista en relación con los criterios de acreditación de pregrado definidos por la CNA-Chile. Se extrajo una serie de categorías, derivadas de las propias respuestas del estudiantado. Adicionalmente, se revisaron algunos artefactos institucionales, tales como, programas de estudio, malla curricular, proyecto operativo de la unidad y página web de la institución.

Resultados

En el análisis cuantitativo, las medidas totales por cada criterio muestran que, en general, el estudiantado evalúa de modo aceptable la calidad de la carrera que cursa, aunque no de manera absolutamente satisfactoria, pues la mayoría de las medidas obtenidas se encuentran en el límite inferior del intervalo 'de acuerdo'. El criterio que obtiene mayores mediciones es 'Estructura organizacional' (media=2,72; mediana=2,73). La percepción de los criterios 'Resultados del proceso de formación' (media=2,45; mediana=2,66), 'Vinculación con el medio' (media=2,52; mediana=2,80) y 'Recursos humanos', poseen mediciones en el límite entre lo 'en desacuerdo' y 'de acuerdo', lo que da cuenta que esas son las dimensiones peor evaluadas (ver Tabla 1).

Complementando lo mostrado en la [Tabla 1](#), a continuación se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de este estudio, desagregados por criterios definidos por la CNA-Chile.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabla 1: Estadísticos descriptivos del cuestionario

Criterios	N			
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana
Propósitos	104	0	2,662	3,000
Integridad	104	0	2,673	3,667
Estructura organizacional, administrativa y financiera	104	0	2,721	2,733
Estructura curricular	104	0	2,686	2,625
Recursos humanos	104	0	2,585	2,429
Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje	104	0	2,631	2,547
Resultados del proceso de formación	104	0	2,452	2,667
Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	104	0	2,793	2,800
Vinculación con el medio	104	0	2,524	2,800
Satisfacción general	104	0	2,680	2,637

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta los criterios de acreditación de [Ipsos, Chile \(2010\)](#).

Resultados para el criterio '*Propósitos*'

En el criterio '*Propósitos*' se observa que el estudiantado se encuentra de acuerdo con la afirmación relativa al plan de estudios (ítem 5: "*El plan de estudios responde a las necesidades del perfil de egreso*"), es el indicador mejor evaluado (media=2,99; mediana=3,0), como puede apreciarse en la [Figura 1](#).

Del mismo modo, la afirmación que aborda la participación de la comunidad educativa en la discusión sobre la misión y visión institucional (ítem 2: "*En mi carrera se promueve la discusión acerca de la visión y misión de la institución*") es el indicador peor evaluado, el estudiantado se concentró, en promedio, en desacuerdo con dicha afirmación (media=2,34; mediana=2,0).

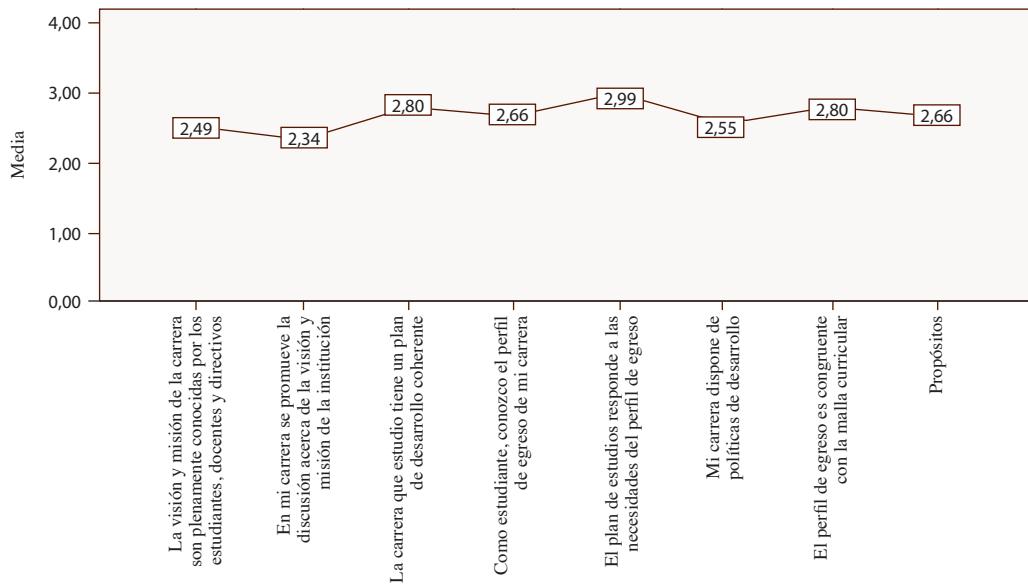
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Figura 1: Medias para el criterio 'Propósitos'.

Por su parte, en las entrevistas se obtienen opiniones, como las siguientes: "Yo no la conozco [misión], pero sé que está en la página Web. Ni siquiera nos hablan de ella en la charla de inducción que nos dan cuando entramos" (entre-est09). Reforzando esta misma idea otro estudiante afirma: "Hasta lo que yo recuerdo, nunca hemos hablado del tema, tal vez porque está en la página, pero como no visitamos la página, no la podemos conocer" (entre-est02). Esto indicaría que para el estudiantado existe un relativo desconocimiento de los propósitos institucionales, respecto de lo cual resultaría más crítica la falta de espacios de diálogo y discusión sobre dichos aspectos. En términos prácticos, lo anterior podría traducirse en falta de involucramiento por la parte estudiantil con su carrera, que, a la larga, podría desencantar su entusiasmo y compromiso con las diversas actividades de vinculación con el medio que se realizan en la unidad analizada.

Resultados para el criterio '*Integridad*'

En relación con el criterio '*Integridad*', como se presenta en la [Figura 2](#), el estudiantado se encuentra de acuerdo con el enunciado relativo a la cantidad de docentes por estudiantes (ítem 10: "*La cantidad de docentes es adecuada para la cantidad de estudiantes*"), es el indicador mejor evaluado (media=3,00; mediana=3,0). Por su parte, el indicador relativo a la publicidad de las actividades de la carrera (ítem 9: "*La carrera realiza publicaciones periódicas que dan cuenta de sus diversas actividades*") es el indicador peor evaluado, en promedio se encontró el estudiantado en desacuerdo con dicha afirmación (media=2,30; mediana=2,0).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

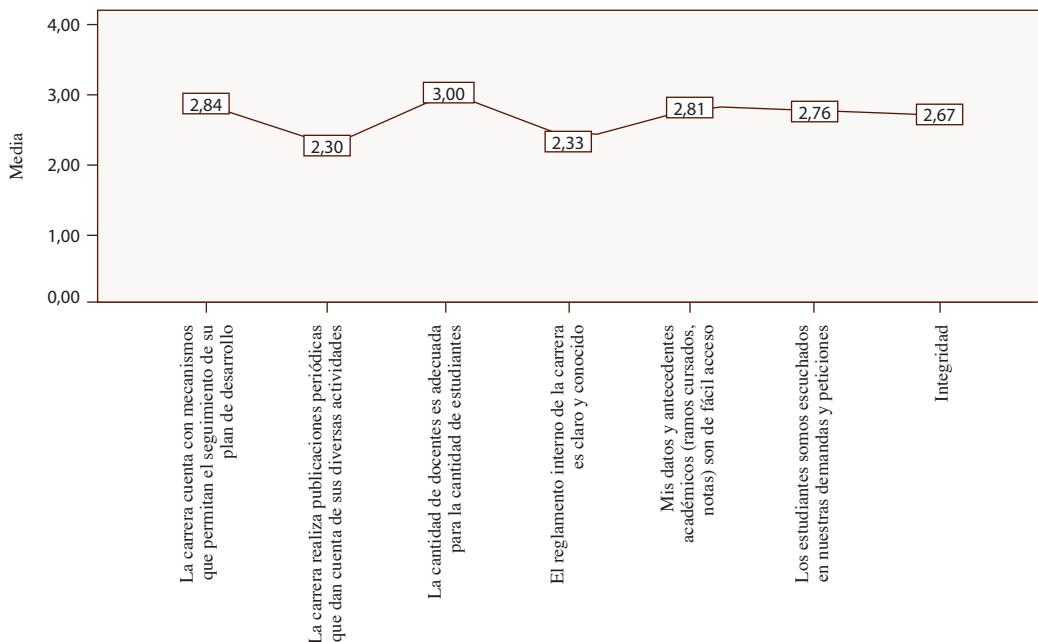


Figura 2: Medias para el criterio 'Integridad'.

Lo anterior queda ratificado en las siguientes opiniones. "Lo que se ve en la página es solo la malla curricular. Eso es lo que hay, pero no como las competencias que usted dice" (entre-est18); "No hay una página en donde esté esa información. A mí solo me entregaron la malla curricular y los costos, las becas que uno podía optar, pero más que eso no" (entre-est24); "Aquí informarse es deficiente, porque la única forma de conocer las notas es través de los profesores, por lo que tengo que esperar hasta que tengamos clases" (entre-est22).

Resultados para el criterio '*Estructura organizacional, administrativa y financiera*'

Respecto del criterio '*Estructura organizacional, administrativa y financiera*', como se muestra en la [Figura 3](#), los resultados indicaron que no existe un espacio suficiente para la comunicación, por ejemplo, entre el estudiantado y el equipo docente. En este sentido, el enunciado referido a la posibilidad de ubicar al equipo docente fuera del horario de clases (ítem 15: "Los docentes son ubicables fuera del horario de clases") es el indicador peor evaluado (media=2,23; mediana=2,0). Por lo mismo, los resultados hacen suponer que el énfasis en las actividades pedagógicas se encontraría principalmente dentro del aula.



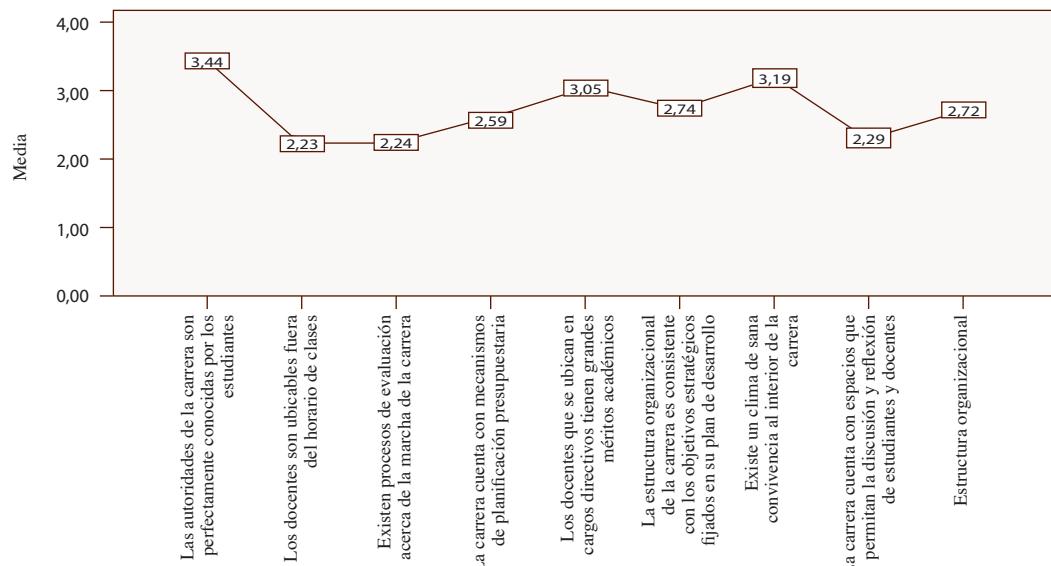


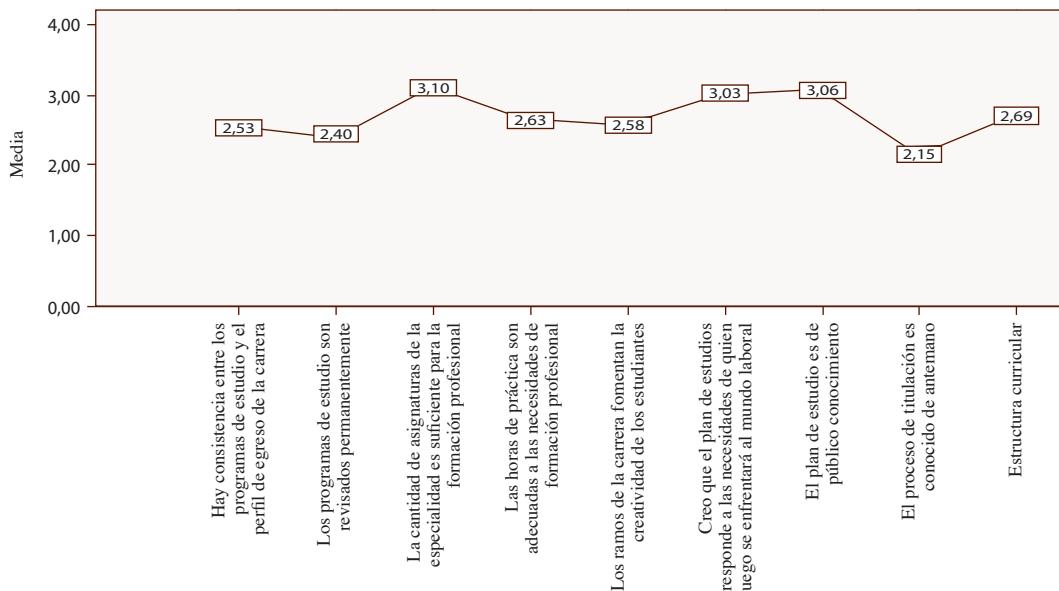
Figura 3: Medias para el criterio 'Estructura organizacional, administrativa y financiera'.

En las entrevistas, el estudiantado ha indicado que se ha tenido que organizar, utilizando la tecnología actual, para poder facilitar el acceso a la información relevante para su quehacer: "Generalmente, todo es por correo electrónico. La jefa de carrera nos informa sobre algo y los profesores nos envían notas y materiales también por correo. De hecho, estamos organizados con un correo del curso" (entre-est02). Respaldando esta misma idea otro estudiante sostiene: "Como que el acceso a la información es más directa, a través de los propios compañeros y como no somos muchos en el curso, siempre estamos informados" (entre-est25).

Resultados para el criterio 'Estructura curricular'

Respecto del criterio 'Estructura curricular', en la [Figura 4](#) se muestra que el estudiantado dice estar de acuerdo con la afirmación referida a la cantidad de asignaturas de la especialidad existentes en la carrera (ítem 24: *"La cantidad de asignaturas de la especialidad es suficiente para la formación profesional"*), la que posee la más alta evaluación (media=3,10; mediana=3,0). Por el contrario, el estudiantado dice, en promedio, no estar de acuerdo con lo referido al conocimiento existente sobre el proceso de titulación (ítem 29: *"El proceso de titulación es conocido de antemano"*), este es el indicador peor evaluado en este criterio (media=2,15; mediana=2,0).

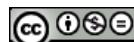
Complementariamente, al analizar este criterio, se observa cierta discrepancia en el análisis cualitativo, respecto de la malla curricular y los planes de estudio, pues se afirma: "La malla es completa. Hay de todo, de todos los ramos que uno necesita aprender" (entre-est21); "El tema es que parece que nosotros estamos aprendiendo con la universidad, pero es posible que se nos haga una nebulosa con tantas cosas, sin organización" (entre-est23); "El problema [con la malla curricular] es que a veces se topan los contenidos y nosotros tenemos que decirles a los profes" (entre-est45).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Figura 4:** Medias para el criterio 'Estructura curricular'.

Resultados para el criterio '*Recursos humanos*'

Respecto de los '*Recursos humanos*', la **Figura 5** muestra que el estudiantado afirma estar de acuerdo con el indicador relativo al conocimiento actualizado del equipo docente de la carrera (ítem 33: "*Los docentes de esta carrera están actualizados en sus conocimientos*"), el cual ostenta la más alta evaluación (media=2,86; mediana=3,0). No obstante, sostiene estar en desacuerdo con el enunciado relativo a la transparencia de los mecanismos para contratación docente (ítem 30: "*Existen mecanismos claros para la contratación de docentes*"), este no solo es el indicador peor evaluado en este criterio sino el peor evaluado en todo el instrumento (media=1,98; mediana=2,0).

Asimismo, en la información cualitativa destacan las siguientes opiniones: "Yo creo que tenemos muchas profesoras que son enfermeras y que nos transmiten su experiencia. Y eso es bueno para nosotras" (entre-est04). Mientras que otro también sostiene: "Las enfermeras y los médicos se toman el tiempo de explicar de nuevo y hacen ejemplos de la vida real" (entre-est38). Sin embargo, los grupos de estudiantes, al mismo tiempo, critican las competencias pedagógicas deficitarias de sus docentes, donde destacan las siguientes opiniones: "Como dice mi compañera hay muchas enfermeras que nos hacen clase, pero como que, en general, les falta la parte pedagógica. O sea, saben harto, pero no lo saben enseñar" (entre-est10); "Yo creo que el tema está en lo didáctico. Muchos profes no tienen experiencia, pero sí saben mucho de su área" (entre-est24).



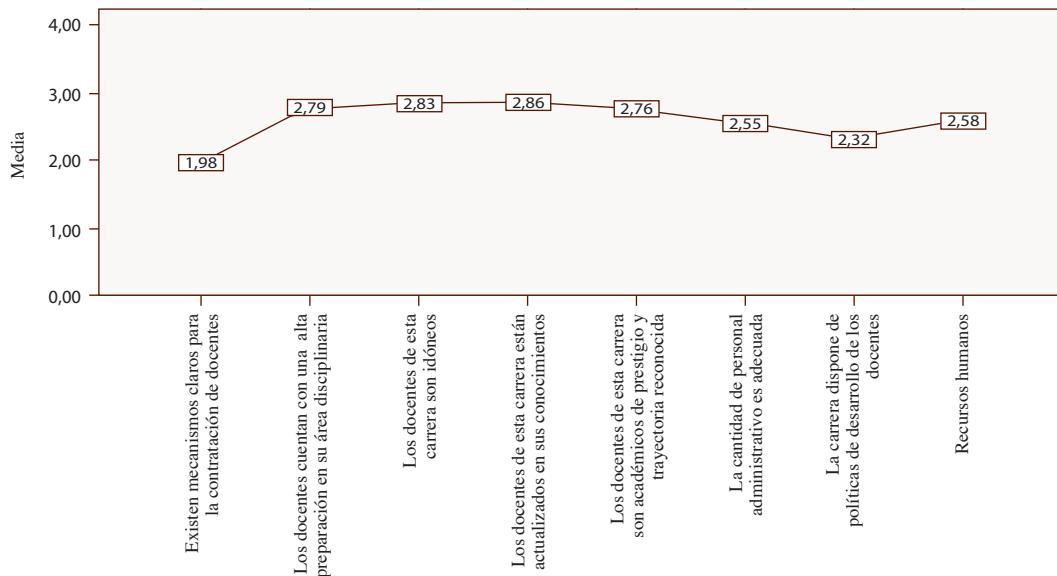


Figura 5: Medias para el criterio 'Recursos humanos'.

Resultados para el criterio '*Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje*'

En cuanto al criterio '*Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje*', la [Figura 6](#) muestra que el estudiantado está de acuerdo sobre el conocimiento de los sistemas de evaluación que desarrolla el equipo docente (ítem 42: "*Los sistemas de evaluación son conocidos por los estudiantes*"), indicador que tiene mayor evaluación (media=3,11; mediana=3,0). Al contrario, el estudiantado indica estar en desacuerdo con la afirmación sobre la claridad en los mecanismos de selección del estudiantado (ítem 37: "*La carrera cuenta con mecanismos claros de selección estudiantil*"), ítem peor evaluado (media=2,11; mediana=2,0). Similar apreciación posee el enunciado sobre la claridad en las políticas de la institución respecto del número de estudiantes por carrera (ítem 38: "*Existe una política clara para la definición del número de estudiantes admitidos en la carrera*"), un indicador también mal evaluado (media=2,13; mediana=2,0).

Por su parte, en los *focus groups*, el estudiantado señala, con comentarios, que falta apoyo para el desarrollo de ciertas competencias en las cuales se sienten deficitarias tales como: "No tenemos ayudantías. O sea, nos ponen ayudantías cuando las necesitamos, especialmente cuando tenemos un certamen" (entre-est18); "Necesitamos ayudantías, especialmente en química que es difícil. Como no tenemos mucho tiempo, nos juntamos los fines de semana para hacer ejercicios" (entre-est25).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

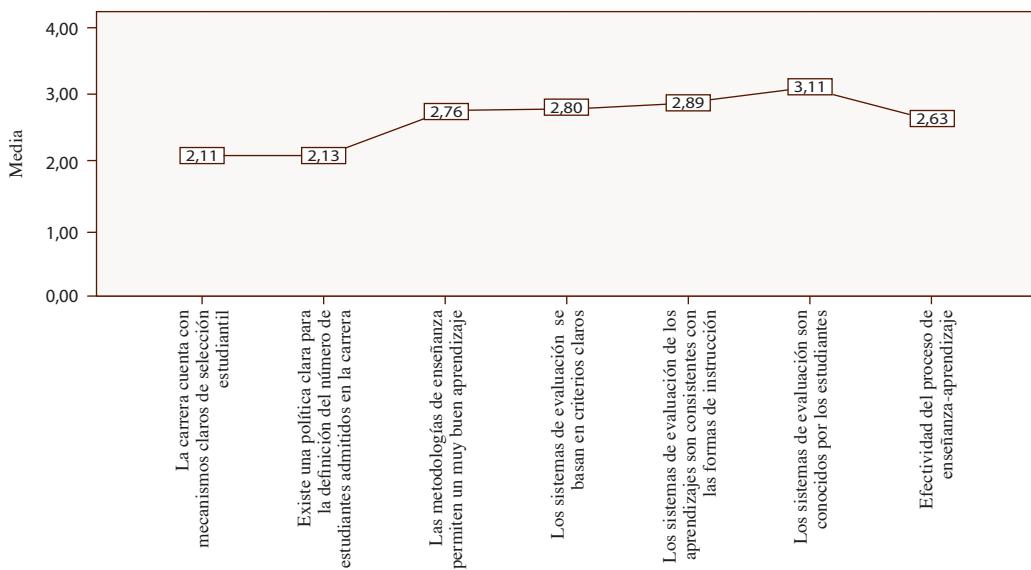


Figura 6: Medias para el criterio 'Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje'.

Resultados para el criterio '**Resultados del proceso de formación**'

En referencia al criterio '*Estructura curricular*', la [Figura 7](#) muestra que el estudiantado está de acuerdo con la afirmación relativa a la cantidad de asignaturas de la especialidad existentes en la carrera (ítem 24: "*La cantidad de asignaturas de la especialidad es suficiente para la formación profesional*"), la que posee la más alta evaluación (media=3,10; mediana=3,0). Por el contrario, dice, en promedio, no estar de acuerdo con el conocimiento existente sobre el proceso de titulación (ítem 29: "*El proceso de titulación es conocido de antemano*"), indicador peor evaluado en este criterio (media=2,15; mediana=2,0).

Del mismo modo, el estudiantado sostiene su desacuerdo sobre los procesos de seguimiento, luego del egreso de la carrera (ítem 44: "Existen mecanismos de seguimiento de estudiantes que egresan de la carrera"), también un indicador mal evaluado (media=2,25; mediana=2,0).

Por su parte, en el análisis cualitativo destacan las siguientes opiniones de estudiantes: "De hecho, en el hospital algunas técnicas ya nos miran distinto, como que se dan cuenta que manejamos más procedimientos. Pero yo pienso que aún nos falta por aprender más, por ejemplo, en cuidados programados" (entre-est13); "En muchos casos, cumplimos una función asistencial, especialmente en personas mayores sanas o enfermas, pero como que aún necesitamos más práctica" (entre-est12).



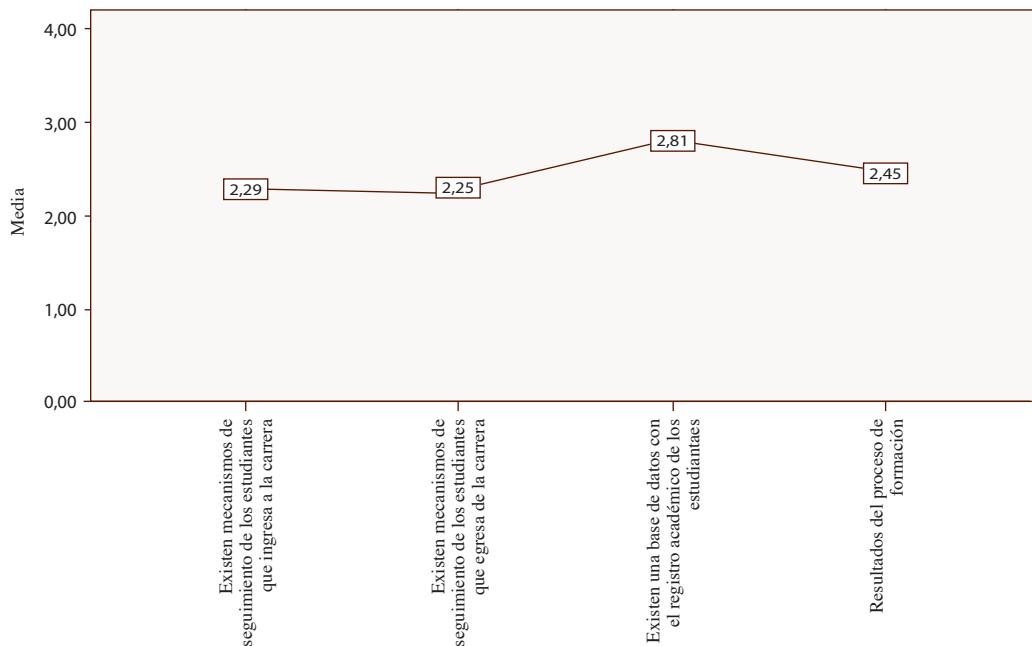


Figura 7: Medias para el criterio 'Resultados del proceso de formación'.

Resultados para el criterio '*Infraestructura, apoyo técnico y recursos para el aprendizaje*'

Con respecto al criterio '*Infraestructura, apoyo técnico y recursos para el aprendizaje*', se aprecia en la **Figura 8** que el estudiantado está de acuerdo con el indicador referido a la implementación de laboratorios (ítem 47: *"Los laboratorios y/o talleres están correctamente implementados"*), este es el ítem mejor evaluado (media=2,93; mediana=3,0). Por otro lado, afirma estar en desacuerdo con la afirmación respecto de la satisfacción con el servicio de biblioteca (ítem 50: *"El servicio de biblioteca satisface mis necesidades como estudiante de esta carrera"*), indicador peor evaluado en este criterio (media=2,40; mediana= 2,0).

El estudiantado no evaluó de manera completamente satisfactoria los recursos disponibles en laboratorios: *"Los laboratorios y/o talleres están correctamente implementados"*, aun así este es el ítem mejor evaluado (media=2,93; mediana=3,0) en este criterio; cuestión que también se muestra en el análisis de los instrumentos cualitativos, al criticar el hecho de que no siempre se cuenta con el material idóneo y suficiente para poder realizar de manera adecuada las tareas que les asignan: *"El problema es que hay pocos ejemplares. Entonces, a veces los profesores nos dicen que tienen que revisar tal libro y somos como veinticinco que necesitamos el mismo libro"* (entre-est016).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

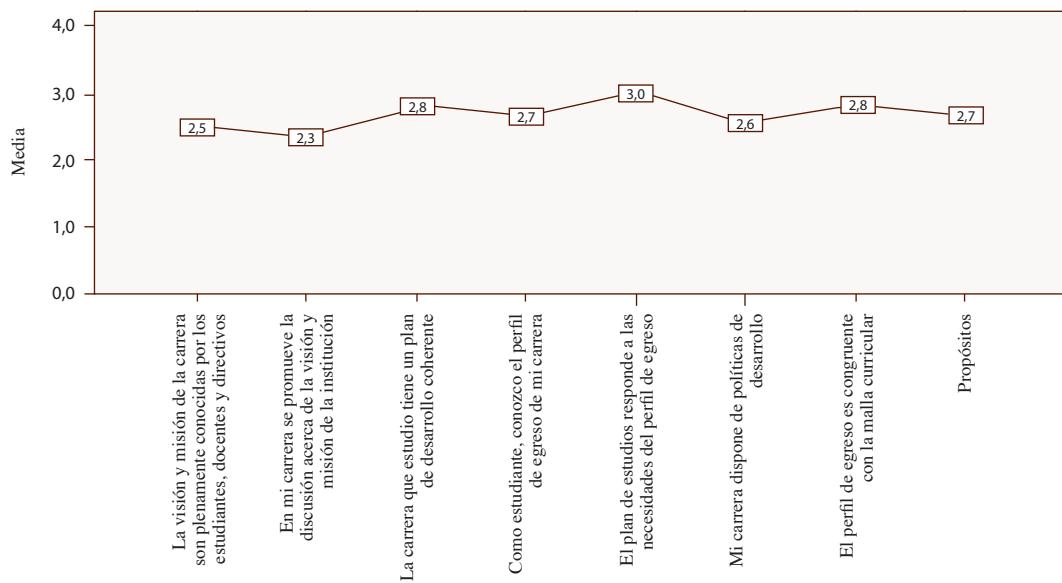


Figura 8: Medias para el criterio “Infraestructura, apoyo técnico y recursos para el aprendizaje”.

Resultados para el criterio ‘Vinculación con el medio’

En relación con el criterio ‘Vinculación con el medio’, la [Figura 9](#) muestra que el estudiantado está de acuerdo con el enunciado referido a la existencia de convenios con centros de práctica (ítem 53: “*La carrera dispone de convenios con centros de práctica para sus estudiantes*”), este es el indicador mejor evaluado (media=2,96; mediana=3,0). Al contrario, el estudiantado indica su desacuerdo con la afirmación sobre la idoneidad de las actividades extra-programáticas (ítem 52: “*Las actividades extra-programáticas son adecuadas a las necesidades de los estudiantes*”), lo peor evaluado (media= 2,17; mediana= 2,0).

Sumado a lo anterior, la carencia de actividades relacionadas con la vinculación con el medio es una idea recurrente en el análisis del discurso estudiantil, respecto de lo cual destacan las siguientes opiniones: “Yo diría que básicamente son actividades de ayuda a la comunidad que hacemos” (entre-est06); “Yo creo que nos hacen falta seminarios o charlas en donde podamos conocer lo que pasa en la realidad, y tener una mirada distinta, aunque algunas algo sabemos, pero es distinto si uno escucha a especialistas” (entre-est16); “Faltan actividades como charlas con especialistas. Creo que se hizo una sola el año pasado” (entre-est18).





Figura 9: Medias para el criterio 'Vinculación con el medio'.

Resultados para el criterio '*Satisfacción general*'

Finalmente, en el criterio '*Satisfacción general*', como se muestra en la [Figura 10](#), el estudiantado está de acuerdo con el valor de los aranceles de la carrera en relación con la calidad de la misma (ítem 58: "*El valor de los aranceles y matrícula de esta carrera están acordes con la calidad de la educación*"), indicador mejor evaluado (media=2,96; mediana=3,0). Por su parte, si bien el indicador sobre la satisfacción con la formación recibida (ítem 57: "*Estoy completamente satisfecho con la formación que he recibido en esta institución*") es el peor evaluado en este criterio, en promedio se encuentra dentro del rango "de acuerdo" (media=2,59; mediana=2,49).

Por su parte, si bien el indicador sobre la satisfacción con la formación recibida (ítem 57: "*Estoy completamente satisfecho con la formación que he recibido en esta institución*") es el peor evaluado en este criterio, en promedio se encuentra dentro del rango "de acuerdo" (media=2,59; mediana=2,49). Esto se explicaría en el reconocimiento que se hace de las inversiones en equipamiento y en los esfuerzos de las autoridades por mejorar el desempeño institucional. Sin embargo, la falta de acreditación, tanto a nivel institucional como de la carrera en estudio, parecería ser un serio obstáculo en relación con el prestigio de la institución y sus posibilidades de crecimiento y posicionamiento en la región.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En este sentido, se estima que los resultados de este estudio se deben a la falta de robustez de la propuesta curricular, pero, principalmente a la falta de autonomía de la jefatura de carrera para tomar decisiones en materia de gestión integral, que, en su conjunto, inciden en la percepción general que tiene el estudiantado de esta carrera.



Figura 10: Medias para el criterio 'Satisfacción general'.

Conclusiones

A efectos de lograr una comprensión más amplia del fenómeno estudiado, las conclusiones se elaboraron, según los criterios evaluados. Por decisión metodológica, se da cuenta del objetivo general al final de este apartado.

En relación con el criterio '*Propósitos*' se puede concluir que, a la luz de los resultados, no existe un conocimiento cabal de todos los aspectos relacionados con los fundamentos filosóficos y propósitos de la carrera estudiada. Considerando que la unidad no cuenta con su propia misión ni visión, como base para la evaluación y el mejoramiento de su efectividad, este tema se vuelve más crítico.

Por su parte, respecto al criterio '*Integridad*' es posible concluir que la unidad carece de políticas de rendición de cuenta pública o *accountability*, que actúen como un catalizador de la transparencia. Lo anterior se visualiza como la resultante directa de la falta de políticas



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

institucionales en la materia, que regulen la generación y distribución de la información. Por consiguiente, se puede concluir que, a nivel de la unidad, se cumple medianamente con las condiciones mínimas de operación.

En cuanto al criterio '*Estructura organizacional*', es posible señalar que la unidad cuenta con una estructura organizacional reducida, de tipo mecanicista, que permite el funcionamiento de la carrera en niveles mínimos, ya que, a pesar de que se trata de una unidad pequeña, las comunicaciones son poco fluidas. Lo anterior permite concluir que falta autonomía por parte de la jefatura para la toma de decisiones. Esto convertiría la unidad en una suerte de silo funcional, con lo cual se obstaculiza el aprendizaje organizacional, impidiéndose toda acción encaminada hacia la autorregulación.

En relación con el criterio '*Estructura curricular*', se puede indicar que el modelo curricular no está plenamente declarado y que la malla curricular contempla simplemente un conjunto de asignaturas del área disciplinar, profesional y general, cuya articulación horizontal y vertical no está del todo clara. Por otra parte, el perfil de egreso en permanente proceso de revisión hace difícil realizar un seguimiento curricular del desarrollo del plan de estudios de la carrera y proponer las modificaciones. En consecuencia, se puede concluir que resulta difícil verificar si el currículo se está desarrollando según lo planificado, ya que no existen mecanismos de comparación interna (*benchmarking interno*) o comparación externa (*benchmarking externo*).

En referencia al criterio '*Recursos humanos*', los resultados permiten concluir que la unidad no cuenta con mecanismos definidos claramente de selección de docentes a partir de un perfil docente explícitamente declarado. Lo mismo es extensivo a las políticas de contratación de personal nuevo. Por su parte, la evaluación de gestión es escasa y se remite, exclusivamente, a la evaluación docente. Dada la falta de autonomía de la jefatura de carrera, es probable que las nuevas contrataciones dependan exclusivamente de la alta dirección.

Con respecto al criterio '*Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje*', los resultados permiten concluir que la efectividad del proceso formativo es crítica, debido a que la institución no cuenta con mecanismos de selección estudiantil ni tampoco se desarrollan acciones académicas compensatorias para el estudiantado de nuevo ingreso. De hecho, el sistema de ayudantías no está institucionalizado, lo cual hace aún más crítica esta situación.

Por su parte, en relación con el criterio '*Resultados del proceso de formación*', es posible concluir que la unidad estudiada no cuenta con mecanismos o procedimientos tales como tasas de aprobación, tasas de retención y tasas de graduación oportuna. Tampoco la institución posee una oficina de seguimiento de estudiantado egresado. Lo anterior se hace aún más crítico debido a la falta de una cultura de autorregulación en la unidad, que permita realizar seguimientos sobre los diversos procesos académicos y transparentar los resultados con fines de mejoramiento del desempeño institucional.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En cuanto al criterio '*Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza*', se puede señalar que la unidad no cuenta con instalaciones propias, ya que las comparte con otras carreras. Sin embargo, dichas instalaciones permiten desarrollar, sin mayores dificultades, las labores de docencia. Los problemas se producirían en el laboratorio de ciencias, por la cantidad de equipos disponibles para el trabajo individual del estudiantado y por la falta de insumos para procedimientos de enfermería. Por consiguiente, se puede concluir que las instalaciones y los recursos técnicos, pedagógicos y de infraestructura responden, en términos aceptables, a los requerimientos que demanda la formación en enfermería.

Con respecto al criterio '*Vinculación con el medio*', se puede concluir que la unidad mantiene escasos vínculos con el medio en el cual está inserta, centrándose puntualmente en el establecimiento de convenios con campos clínicos a efectos de contar con lugares para que sus estudiantes realicen su proceso de práctica. No obstante, cabe precisar que dichos vínculos son, principalmente, con instituciones del sector privado, pues la falta de acreditación tanto de la institución como de la propia carrera en estudio se ha traducido en un importante factor restrictor en materia de convenios con instituciones del sector público.

En cuanto al criterio '*Satisfacción general*', es posible señalar que, asumiendo las diversas debilidades que la unidad presenta, el estudiantado se siente satisfecho con diversos aspectos, tales como dominio disciplinario del equipo docente y referenciación competitiva de la malla curricular. Sin embargo, también se visualiza la preocupación en el estudiantado, especialmente por la falta de acreditación de la institución y de la carrera, situación que se traduce en un importante obstáculo para el crecimiento y posicionamiento de la carrera en la región.

Finalmente, en relación con el objetivo general, es posible concluir que la calidad educativa y organizacional de la carrera investigada es percibida como aceptable, aunque no de manera absolutamente satisfactoria, por el estudiantado encuestado, ya que se reconocen falencias, especialmente referidas a los campos clínicos. Al respecto, la unidad solo cuenta con convenios para prácticas en centros de salud de menor complejidad, los cuales son insuficientes para satisfacer las exigencias impuestas por la Norma General Técnica y Administrativa N.º 18 del Minsal, que exige a las instituciones formadoras tener sus programas acreditados. Por tanto, las implicaciones inmediatas podrían ser el descontento generalizado en el estudiantado y el probable abandono de la carrera.

Por otra parte, con la presente investigación se ha obtenido un conocimiento importante sobre la unidad en estudio, que constituye un valioso aporte a la institución en materia de autorregulación y referenciación competitiva interna con fines de mejoramiento del desempeño institucional. Ciertamente, la repercusión práctica más evidente de este estudio radica en la posible utilización de los resultados para la toma de decisiones, en materia de calidad educativa y organizacional, ya sea a nivel de la institución o de la propia unidad estudiada.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En tal sentido y considerando que la institución no ha realizado procesos de autoevaluación, el presente trabajo también podría servir como una oportunidad para levantar un diagnóstico organizacional orientado a mejorar el desempeño institucional en los ámbitos identificados como descendidos. Del mismo modo y fundamentado en el conocimiento de diversos aspectos relacionados con la calidad educativa que se ha obtenido de la carrera, este estudio también podría emplearse, a nivel de la unidad, como una herramienta de gestión del cambio para implementar los ajustes curriculares y organizacionales necesarios para así cumplir con los criterios de calidad que se exige a las carreras de salud en Chile.

Referencias

Barnett, R. (2009). *Knowledge interests and knowledge policies: Re-thinking the university in the twenty-first century*. En R. Barnett, J.-C. Guédon, J. Masschelein, M. Simons, S. Robertson y N. Standaert (Auts.), *Rethinking the University After Bologna. New concepts and practices beyond tradition and the market* (pp. 103-119). Antwerpen: UCSIA. Recuperado de https://www.academia.edu/1332063/Rethinking_the_University_After_Bologna_New_Concepts_and_Practices_Beyond_Tradition_and_the_Market

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Brennan, J., King, R. y Lebeau, Y. (2004). *The role of universities in the transformation of societies. An international research project* (Synthesis report). London: Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, UK. Recuperado de <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>

Brokerhoff, L. Huisman, J. y Laufer, M. (2015). *Quality in higher education: A literature review*. Belgium: Centre for Higher Education Governance. Ghent University. Recuperado de <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Quality-in-Higher-Education-A-literature-review-1.7.pdf>

Campell, C. y Rozsnyani, C. (2002). *Quality assurance and the development of course programs. (Papers on Higher Education)*. Bucharest: Unesco-CEPES.

Dan, M.-C. (2013). Why should university and business cooperate? A discussion of advantages and disadvantage. *International Journal of Economic Practices and Theories*, 3(1), 67-74. Recuperado de http://www.ijepat.org/index.php/ijepat/article/viewFile/Why_Should_University_and_Business_Cooperate%3F_A_Discussion_of_Advantages_and_Disadvantages/pdf



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Heslington: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/dimensions_of_quality.pdf

Hasan, M. y Al-Kassem, A. H. (2014). Total quality management in higher education: A review. *International Journal of Human Resources Studies*, 4(3), 294-307. doi: <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v4i3.6368>

Heitor, M. y Horta, H. (2014). Further democratizing Latin America: Broadening access to higher education and promoting science policies focused on the advanced training of human resources. *Journal of Technology & Management Innovation*, 9(4), 64-82. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-27242014000400005>

Ipsos, Chile. (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile* (Documento de trabajo CNA, Chile). Santiago, Chile: Autor.

Jha, V. S. y Joshi, H. (2007). Relevance of total quality management (TQM) or business excellence strategy implementation for enterprise resource planning (ERP) - A conceptual Study. En *12th International Conference on Information Quality* (pp. 9-11). MIT, Cambridge, Massachusetts, USA, November.

King, C. E., Doherty, K., Kelder, J.-A., Mcinerney, F., Walls, J., Robinson, A. y Vickers, J. (2014). Fit for Purpose: A cohort-centric approach to MOOC design. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 108-121. Recuperado de <https://doi.org/10.7238/rusc.v11i3.2090>

Lacueva, A. (2015). Evaluación de la calidad educativa: Democrática y para avanzar. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65945575007.pdf>

Mineduc. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. Centro de Estudios Mineduc, 1(9), 1-12. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

Race, P. (2006). *The lecturer's toolkit. A practical guide to assessment, learning and teaching* (3^a ed.). London: Routledge.

Race, P., Brown, S. y Smith, B. (2005). *500 tips on Assessment* (2^a ed.). London: Routledge.

República de Chile, Ministerio de Salud de Chile, División Jurídica. (2010). *Norma general técnica y administrativa N.º 18*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/NORMA-Nº18.pdf>

Ringel, R. (2000). Managing change in higher education. *Assessment and Accountability Forum*, 10(3), 1-3. Recuperado de http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/427600/4497259/1256062609937/v10n3_ringel.pdf

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.1>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Rodríguez, E. R. (2009). *Rendición de cuenta pública de la Comisión Nacional de Acreditación*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/cuentapublica-2008.pdf>

Ryan, M., Scott, D., Reeves, C., Bate, A., Van Teijlingen, E., Russell, E., ... Robb, C. (2001). Eliciting public preferences for healthcare: A systematic review of Techniques. *Health Technology Assessment*, 5(5), 1-186. doi: <https://doi.org/10.3310/hta5050>

Santos, B. (2010). *The European University at the Crossroads, Keynote address to the XXII Anniversary of the Magna Charta Universitatum*. Bologna: University of Bologna.

Terrel, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17-1/terrell.pdf>

