


PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES RESPECTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO

Javiera González-Arias¹ 
Judith Scharager² 

RESUMEN

La calidad constituye un eje central en el debate público acerca de la educación superior, aunque sigue siendo un concepto escasamente definido. Su carácter relacional y contextual dificulta una comprensión unitaria; sin embargo, conocer cómo esta es entendida por distintos actores resulta fundamental para avanzar, en la práctica, hacia una educación de mayor calidad. Este estudio explora las perspectivas de calidad educativa sostenidas por estudiantes de Centros de Formación Técnica (CFT), un grupo históricamente subrepresentado en las discusiones en torno a la educación superior en Chile. A partir de un enfoque cualitativo, se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas en profundidad a estudiantes de cuatro CFT. Los resultados sugieren que sus significados de calidad se construyen de manera situada, influenciados por trayectorias previas, experiencias institucionales y discursos educativos dominantes. Se identifican elementos que remiten a distintas dimensiones teóricas de calidad —como transformación o ajuste a propósitos— junto con demandas por mayor equidad y reconocimiento del rol pedagógico docente. El estudio enfatiza en la necesidad de integrar estas voces al diseño de políticas de aseguramiento de la calidad, reconociendo la diversidad de perspectivas que coexisten en el sistema técnico-profesional chileno.

Conceptos clave: calidad educativa, centros de formación técnica, estudiantes.

STUDENT PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL QUALITY IN TECHNICAL TRAINING CENTERS: AN EXPLORATORY ANALYSIS

ABSTRACT

Quality is a central theme in the public debate on higher education, yet it is a concept that is only loosely defined. Because it is relational and context-dependent, it resists a single, unified definition; nevertheless, understanding how it is perceived by different actors is essential to making practical progress toward higher-quality education. This study explores how students at Technical Training Centers (CFT) understand educational quality. These students have historically been underrepresented in debates on higher education in Chile. Drawing on a qualitative approach, 18 in-depth semi-structured interviews were conducted with students from four CFTs. The findings indicate that students' understandings of quality are situated and shaped

1 University of Oxford, Oxford, Reino Unido. Contacto: javiera.gonzalezarias@education.ox.ac.uk
2 Fundación Qualitas, Santiago, Chile. Contacto: jscharager@qualitas.cl

by prior educational trajectories, institutional experiences, and dominant educational discourses. Elements can be identified in students' accounts that point to different theoretical dimensions of educational quality—such as transformation or fitness for purpose—while also expressing demands for greater equity and for recognition of teachers' pedagogical role. The study highlights the importance of incorporating these perspectives into the design of quality assurance policies and of acknowledging the diversity of views that coexist within Chile's technical-vocational education system.

Key Concepts: Educational quality, Technical training centers, Students.

Introducción

La masificación de la educación superior en Chile se produjo mayoritariamente a través del sector privado, como resultado de los profundos cambios impulsados en los años ochenta mediante la instalación de un modelo económico neoliberal que abrió la educación superior al mercado, facilitando la creación de nuevas instituciones privadas e introduciendo un sistema de financiamiento que limitó el aporte fiscal y obligó a las instituciones de educación superior a captar recursos directamente del mercado (Brunner, 2008). Bajo la premisa de que la competencia mejoraría la calidad educativa, se fomentó una expansión desregulada del sistema. Sin embargo, la expectativa de autorregulación a través del mercado no tuvo éxito: la expansión inorgánica de las instituciones—impulsada por una competencia descarnada por estudiantes y desprovista de mecanismos efectivos de autorregulación—, tensionó la calidad de la educación y generó episodios críticos que evidenciaron la necesidad de impulsar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad (Scharager, 2017).

Actualmente, la calidad constituye un elemento central en el debate de la educación superior. No obstante, a pesar de su uso extendido en los discursos educativos y políticos, se trata de un concepto que permanece notoriamente indefinido. Esta ambigüedad no es fortuita: como han señalado Harvey y Green (1993), la calidad en educación no puede entenderse como un concepto unitario, dado que es esencialmente relacional y contextual. Lo que se concibe como calidad depende del agente que enuncia, de los fines que persigue y de las condiciones sociales e institucionales en que ocurre dicha enunciación. Así, más que simples visiones parciales respecto de una misma realidad, se trata de perspectivas que construyen objetos distintos bajo una misma etiqueta. De ahí que algunos autores adviertan que la calidad, en tanto concepto polisémico, opera como un significante vacío: atractivo políticamente, pero inestable conceptualmente (Barrenetxea et al., 2016). A pesar de esta inestabilidad semántica, la responsabilidad de resguardar y mejorar la calidad educativa se mantiene, lo que implica que en la práctica resulta más relevante comprender las diversas concepciones de

calidad que sostienen distintos actores, antes que pretender imponer una definición única (Harvey & Green, 1993).

Las y los estudiantes universitarios han emergido como actores centrales en la discusión pública respecto de la calidad de la educación superior en Chile. La alta estratificación del sistema, tanto en términos de calidad institucional como de composición social del estudiantado, motivó el surgimiento de movilizaciones estudiantiles en 2011, conocidas como el “invierno chileno”. Estas movilizaciones demandaron una mayor regulación estatal para garantizar una educación equitativa y de calidad (Bellei & Cabalin, 2013). Si bien una de las principales consignas del movimiento fue “educación pública, gratuita y de calidad” —logrando instalar estas demandas en el centro de la agenda pública—, persiste una escasa claridad acerca de lo que las y los estudiantes entendían por una educación de calidad. Las investigaciones realizadas en torno a este período no han profundizado suficientemente en esta dimensión (Bellei et al., 2014; Inzunza et al., 2019). Además, las y los estudiantes de formación técnico-profesional tuvieron una baja representatividad en estas movilizaciones (Zancajo y Valiente, 2019), dejando un vacío aún mayor respecto de sus perspectivas en cuanto a la calidad educativa.

Frente a estos vacíos, el presente estudio se propuso indagar en los significados que las y los estudiantes que cursan carreras en Centros de Formación Técnica (en adelante CFT) atribuyen a la noción de calidad educativa. Más que buscar una definición normativa o estandarizada, se intentó comprender cómo se construyen estas concepciones desde la experiencia estudiantil y de qué modo sus contenidos podrían contribuir a orientar prácticas de mejoramiento de la calidad que sean sensibles a las voces, trayectorias y aspiraciones del cuerpo estudiantil técnico-profesional. Comprender estas perspectivas resulta crucial no solo para fortalecer los procesos de aseguramiento de la calidad, sino también para incluir diversas voces en el debate educativo en Chile.

Antecedentes teóricos y empíricos

Contexto de los centros de formación técnica y sus estudiantes

Los CFT como instituciones de educación superior fueron creados en 1981 durante la dictadura militar en Chile (1973-1990). Este periodo, según propone Brunner (2008) para efectos de análisis, se enmarca en la segunda etapa de la dictadura militar en Chile, caracterizada por la abrupta introducción de la ideología neoliberal en distintos aspectos de la sociedad, entre estos la educación superior. En este contexto, se realizaron cambios que involucraron la apertura de la educación superior al mercado, facilitando con ello la creación de instituciones privadas e instalando la idea de que la competencia entre las instituciones en el mercado por captar recursos sería un mecanismo efectivo para aumentar su calidad. Adicionalmente, se diversificó la educación superior mediante la consagración legal de tres niveles institucionales diferenciados según los certificados que entregaban (Brunner, 2008). Así, luego de esta reforma, además de las universidades, se incorporaron los institutos profesionales (IP) y los CFT al sistema de instituciones de educación superior. Se estableció también que estos últimos podían entregar solo títulos de técnico en nivel superior, en cambio los IP podían entregar los anteriores y títulos profesionales, en tanto que las universidades podían entregar todos los títulos anteriores y además los grados académicos superiores de licenciado, magíster y doctor. Bernasconi y Sevilla (2017) argumentan que una distinción jerárquica y ambigua emergió entre programas e instituciones, sin una lógica clara debido a la escasez de registros. Una hipótesis que plantean los autores es el fomento de economías de escala y la posibilidad de que las y los estudiantes se transfirieran de programas cortos a otros más largos dentro de la misma área de conocimiento. Más allá del objetivo que se perseguía, esta superposición de autoridad en el otorgamiento de títulos aún hoy genera mucha confusión en el sistema de educación superior chileno (Bernasconi & Sevilla, 2017).

Durante esta época, la educación superior se expandió y diversificó, en concreto, se pasó de tener tan solo ocho universidades en 1980 a tener 303 instituciones de educación superior en 1991, de

las cuales más de la mitad correspondía a CFT (Bernasconi y Rojas, 2003). No obstante, los CFT han disminuido significativamente con los años y en la actualidad³ se encuentran en segundo lugar en cantidad después de las universidades (58 universidades, 46 CFT y 33 IP). De los actuales CFT existentes, 15 son estatales y 31 privados.

Se trata de instituciones que fueron únicamente de provisión privada por más de 30 años, pues no fue hasta 2018 que se aprobó la Ley 20.910 que creó 15 CFT estatales a lo largo del país, lo que transformó su provisión privada en una mixta, esto es, estatal-privada (Arellano y Donoso, 2020). Este es un hito importante dentro de la historia de los CFT, pues de acuerdo con Zancajo y Valiente, (2019), da cuenta de un nuevo entendimiento de este subsistema educacional como un derecho social, pues anteriormente estaban exclusivamente en manos de privados e, incluso, podían tener fines de lucro. La presión generada por las movilizaciones de estudiantes universitarios iniciadas en 2011 posicionó a la educación como un elemento central en el debate público e impulsó el camino para este y otros cambios en el sistema de educación superior, orientados a reducir la dominancia de las fuerzas del mercado instaladas durante la dictadura militar y, a la vez, aumentar la regulación del Estado (Bernasconi y Sevilla, 2017; Inzunza et al., 2019).

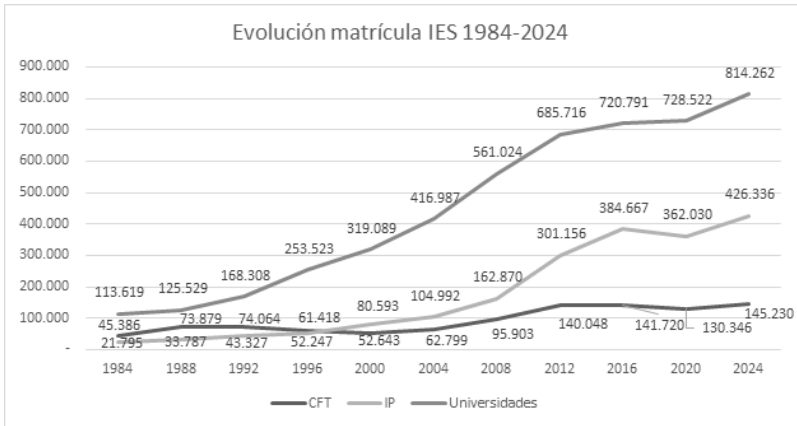
En cuanto a la matrícula de los CFT, en la actualidad esta representa el 10,5% del total de educación superior en Chile (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2024)⁴. En la siguiente figura se puede evidenciar su evolución entre 1984-2024 de manera comparada con los IP y las universidades:

3 Hasta el 31 de enero de 2025 según la base de datos Instituciones de Educación Superior Vigentes del Servicio de Información de Educación Superior, SIES.

4 Es importante tener en cuenta que las universidades e IP también imparten carreras técnicas, por lo que este porcentaje no es representativo de la matrícula total de carreras técnicas ni de la matrícula total del subsistema técnico-profesional que corresponde a más del 40% de la matrícula en educación superior. No obstante, el foco de este estudio son los CFT.

Figura 1

Evolución de la matrícula en instituciones de educación superior 1984-2024



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIES (2024).

Dentro de los últimos 20 años, algunos hitos que influyeron en la matrícula de los CFT guardan relación con nuevas alternativas de financiamiento para el subsistema técnico-profesional. A modo de ejemplo, el aumento de matrícula que se evidencia en 2007 se relaciona con la implementación del Crédito con Aval del Estado (CAE) y el aumento de financiamiento de la Beca Nuevo Milenio, exclusiva para programas técnico-profesionales (Bernasconi & Sevilla, 2017). Posteriormente, en 2016 se implementa la política de gratuidad para las y los estudiantes universitarios y, luego en 2017 se extiende al subsistema técnico-profesional con la condición de que estos últimos tuvieran al menos cuatro años de acreditación y no persiguieran fines de lucro (Flores et al., 2020). No obstante, no se visualizan efectos importantes en la cantidad de matriculados producto de esta política pública.

Un problema que enfrenta la educación técnico-profesional o vocacional a nivel global guarda relación con su bajo prestigio o valoración social, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo, lo que tiene consecuencias negativas en la manera en la que los gobiernos e industrias ven y auspician este tipo de formación, la elección de los jóvenes en participar de esta, y la disposición que las y los empleadores tienen en involucrarse, entre otras cosas (Billett, 2020). En el caso de Chile, hay percepciones divididas: por un lado

la educación técnico-profesional “es vista como de naturaleza más práctica y menos abstracta que la universitaria, capaz de asegurar una inserción laboral rápida y, a tal efecto, como una inversión más segura considerando su menor duración” (Brunner et al., 2021, p. 12). No obstante, también es contemplada por muchos como una segunda opción, de menor prestigio frente a la educación universitaria y reservada para estudiantes con peor desempeño académico. A pesar de lo anterior, algunos autores sostienen que la sociedad chilena se ha ido dando cuenta progresivamente de que la educación técnico-profesional de buena calidad merece un mayor estatus, aunque quizás todavía no a la altura del de las universidades más prestigiosas, pero ciertamente por encima de muchas universidades de menor prestigio (Bernasconi & Sevilla, 2017). La Ley 21.091 (2018), define que los CFT tienen la misión de “cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país” (Artículo 3). A diferencia de las universidades, cuya misión incluye la investigación y la creación artística, los CFT centran su quehacer en la docencia, la innovación y la vinculación con el medio. Por su parte, los IP se distinguen por ofrecer programas de formación profesional, mientras que los CFT se especializan en trayectorias formativas de ciclo corto.

Actualmente, la educación superior técnico-profesional en Chile es una opción de continuidad de estudios que atrae a egresados de la educación media técnico-profesional y científico-humanista, quienes motivados por contar con mejores credenciales para insertarse en el mercado laboral y lograr independencia económica, optan por ampliar su línea de especialización o desarrollar una nueva, además de ser una alternativa para quienes ya cuentan con amplia experiencia laboral y están en la búsqueda de una nueva cualificación que les permita mejorar sus actuales condiciones de trabajo (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2024). En cuanto a su origen, las y los estudiantes de educación técnico-profesional provienen de hogares de más bajos ingresos (Arroyo y Pacheco, 2018), lo que ha sido identificado como un elemento fundamental a la hora de analizar sus trayectorias, ya que sus condiciones sociales juegan un rol mediador en sus aspiraciones, más fuertemente relacionadas con mejorar su

situación socioeconómica y su calidad de vida, que con argumentos vocacionales (Mineduc, 2024).

Concepto de calidad y aseguramiento de la calidad

Los autores más extensamente citados en relación con el concepto de calidad en educación superior son Harvey y Green (1993). Ambos destacan dos características del concepto de calidad: primero, que el significado de calidad dependerá de quién lo está definiendo y las circunstancias en las que se encuentra, mientras que el segundo aspecto refiere a que el concepto de calidad puede ser entendido como *resultados* que se ajustan a un estándar de referencia o *procesos* que conducen a ciertos resultados. Estos autores proponen conceptualizaciones distintas de calidad que agrupan en cinco categorías íntimamente interrelacionadas: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como un ajuste a los propósitos, calidad como valor por dinero y calidad como transformación (Harvey & Green, 1993).

Si bien estas categorías continúan utilizándose, hay que considerar que el contexto de la educación superior en Chile ha cambiado sustancialmente en los últimos 30 años, por lo que estas conceptualizaciones presentan ciertas limitaciones. A modo de ejemplo, Scharager (2017), argumenta que se trata de una perspectiva que no contempla aspectos de orden social como la inclusión o la equidad socioeconómica en el acceso a la educación superior entre los factores que constituyen lo que se entendería por calidad en educación superior. Esto se vuelve particularmente importante tras la llegada de nuevos actores luego de la masificación o democratización de esta y, en particular, para la educación técnico-profesional que concentra a las y los estudiantes de más bajos ingresos (Arroyo y Pacheco, 2018).

Posteriormente a Harvey y Green (1993), otros autores que han aportado a la definición del concepto de calidad son Van Kemenade et al. (2008), quienes plantean que el concepto de calidad puede ser descrito a través de cuatro componentes: objeto, estándar, sujeto y valores. El objeto puede ser un producto, proceso o sistema; el estándar es la métrica utilizada para comparar resultados; el sujeto

refiere a que los grupos de interés (*stakeholders*) establecen los estándares; y el valor vendría siendo lo que motiva el comportamiento en determinados contextos (Van Kemenade et al., 2008).

Por otro lado, también hay autores que se han concentrado en la construcción del concepto de calidad más que en el contenido mismo. Entre ellos, Filippakou (2011) sostiene que la calidad en la educación superior es una construcción ideológica sustentada en discursos dominantes que reflejan los intereses de grupos de poder. Estos discursos, aceptados como naturales por la sociedad, son organizados y reforzados a través del poder, lo que mantiene su influencia en la educación. Las ideologías actúan como mediadoras, clasificando y estructurando los discursos en función de prácticas sociales más amplias. Newton (2010) argumenta que el concepto de calidad en la educación superior es disputado y ha evolucionado de significados formales dominantes desde 1990, como la satisfacción del cliente o la calidad total, hacia significados situados. Estos últimos han surgido de estudios etnográficos que analizan cómo los actores del sistema educativo interpretan y gestionan la calidad. Para Newton (2010), el contexto es clave en su definición, y las perspectivas desde el propio ámbito educativo son fundamentales para comprenderla mejor.

Por su parte, el aseguramiento de la calidad puede ser entendido como un proceso interno o externo a la institución. Cuando es interno, generalmente se orienta a la autorregulación y el mejoramiento continuo institucional. Por otro lado, cuando es externo, habitualmente guarda relación con la rendición de cuentas sobre la base de estándares establecidos por algún organismo regulador. Si bien estos dos procesos pueden parecer dicotómicos, también existen enfoques que los integran y proponen como sistemas complementarios, ofreciendo una alternativa más equilibrada para dar cuenta de la calidad de las instituciones de educación superior de manera integral (Scharager, 2017).

En el caso de Chile, según la Ley 21.091 (2018), uno de los principios que inspira la educación superior es la calidad. Dicha ley establece lo siguiente:

Las instituciones de educación superior y el sistema del que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 21.091, 2018, art. 2).

La acreditación institucional es un tipo de evaluación externa de la calidad de carácter obligatorio para todas las instituciones de educación superior que, en Chile, es conducida por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En el caso de los CFT, a partir de la promulgación de la Ley 21.091, la CNA publicó los nuevos criterios y estándares para la acreditación institucional del subsistema técnico-profesional en septiembre de 2021, que comenzaron a implementarse en octubre de 2023 (González et al., 2025). Estos se organizan en cinco dimensiones: docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad; vinculación con el medio; e investigación, creación y/o innovación. Las instituciones pueden ser acreditadas en uno de los tres tramos definidos: básico, avanzado y excelencia. Las instituciones deben acreditarse en las primeras cinco dimensiones y, opcionalmente, se pueden acreditar en la última, aunque si desean optar por el tramo superior deben estar acreditadas en todas las áreas (CNA-Chile, 2021). Los 16 criterios operacionalizan las dimensiones y abordan sus elementos más relevantes. En cuanto a los estándares, estos describen el nivel de logro de cada criterio y están constituidos por tres niveles que mantienen una lógica de progresión acumulativa (CNA-Chile, 2021).

Se trata de criterios que se orientan hacia la categoría planteada por Harvey y Green (1993) de calidad como un ajuste a los propósitos, ya que se evalúa la coherencia de distintos elementos en relación con la misión, visión y propósitos institucionales. No obstante, también se incorpora la coherencia con elementos externos tales como las necesidades y oportunidades del sector productivo y de servicios,

expresados, por ejemplo, en el *Marco de cualificaciones para el subsector técnico-profesional* (Mineduc, s/f).

Si bien los mecanismos de aseguramiento de la calidad asociados a la medición, regulación y control siguen vigentes, en las últimas dos décadas ha ido cobrando más relevancia el enfoque de una cultura de calidad, reflejando un movimiento hacia el aumento de la autonomía, credibilidad y mejora continua basado en experiencias y valores (Bendermacher et al., 2017). Así, la cultura de calidad vendría siendo un tipo específico de cultura organizacional que abarca valores compartidos y compromiso con la calidad, la que estaría compuesta por aspectos “blandos” como las creencias y valores, así como también por aspectos “duros” como la gestión, normas, estrategias y procesos (Bendermacher et al., 2017). Una cultura de calidad requiere de la participación y responsabilidad compartida entre distintos actores: cuerpo académico, equipo administrativo y las y los estudiantes. A diferencia de los sistemas de control *top-down*, que se han asociado a efectos negativos como la autoevaluación superficial, una burocracia innecesaria y el aumento de la carga de trabajo, la cultura de calidad integra procesos *top-down* con acciones *bottom-up* (Verschuere et al., 2023). Esto último se explica a través de la combinación de elementos culturales/psicológicos como valores compartidos, creencias, expectativas y compromisos con elementos estructurales o de gestión que definen los procesos para mejorar la calidad y coordinen los esfuerzos individuales dentro de la institución.

Verschuere et al. (2023), proponen un modelo de cultura de calidad basado en el de Sattler y Sonntag (2018), no obstante, los primeros plantean que la diferencia más significativa de su modelo es que no se limita a aspectos del sistema de aseguramiento de la calidad de una institución, sino que engloba la compleja realidad de cada aspecto de la práctica educativa. En este sentido, el modelo de Verschuere et al. (2023) tiene tres dimensiones: estructuras formales, elementos conectores y dinámicas humanas. Los elementos estructurales comprenden aristas normativas, estratégicas y operativas, mientras que las dinámicas humanas estarían compuestas por relaciones grupales asociadas a valores compartidos y confianza, así como también por propiedades individuales que incluyen responsabilidad, compromiso e involucramiento. Estas

dos aristas refieren a lo que Bendermacher et al. (2017) llamaban aspectos “duros” y “blandos”, pero además Verschueren et al. (2023) incorporan en su modelo elementos conectores entre estos dos aspectos: liderazgo, comunicación y participación. Este enfoque más holístico permite comprender la calidad no solo como un producto de estructuras institucionales, sino también como una experiencia vivida y construida por las y los actores involucrados. En ese sentido, el modelo de cultura de calidad propuesto por Verschueren et al. (2023) ofrece un marco particularmente útil para analizar cómo las y los estudiantes perciben, interpretan y se relacionan con las prácticas de calidad educativa en sus instituciones, cuestión central en el presente artículo.

Calidad y estudiantes de educación superior

El surgimiento de la sociedad y economía del conocimiento, así como también del neoliberalismo y la mercantilización de la educación ha generado que las instituciones de educación superior adopten lógicas empresariales centradas en la eficiencia, eficacia, calidad y competencia que, a su vez, han significado una conceptualización de las y los estudiantes como consumidores (Brooks, 2022; Cardoso, 2012). Una nueva retórica se ha instalado, donde la educación superior es vista como un producto o servicio dentro del mercado educativo y sus estudiantes serían sus consumidores (Cardoso et al., 2011). Esta visión ha permeado los procesos de evaluación de la calidad, donde su perspectiva es recogida en relación con la satisfacción de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, resultando en una participación reducida a un rol de informantes pasivos y no como actores participativos dentro de sus comunidades educativas (Cardoso, 2012). Esta concepción también ha permeado las investigaciones que han explorado la calidad de la educación desde la perspectiva estudiantil, no obstante, hay estudios como el de Jungblut et al. (2015) donde se expresa una comprensión del estudiantado como personas con identidades multidimensionales. Entre los resultados de su investigación se destaca que las perspectivas de las y los estudiantes acerca de calidad coincidían con todas las categorías de Harvey y Green (1993), pero en distintos grados, pues las clasificaciones que tuvieron un mayor nivel de concordancia

fueron las de calidad como transformación y calidad como ajuste a propósitos (Jungblut et al., 2015).

Por otro lado, Stensaker y Matear (2024) han avanzado en explorar modelos de participación estudiantil en procesos de aseguramiento de la calidad, llegando a definir tres aspectos: enfoque legal, de interés público y asociativo. El primer modelo, el enfoque legal, se relaciona con las normativas estatales que definen los espacios de participación estudiantil y los derechos de involucramiento en órganos de toma de decisiones. Bajo este modelo, las y los estudiantes son incorporados a la gobernanza político-administrativa a nivel institucional y nacional en la comprensión de que el involucramiento estudiantil es un derecho. En la segunda perspectiva, la participación estudiantil se garantiza a través de un enfoque de interés público, donde el Estado desempeña un papel menos dominante y las asociaciones estudiantiles se perciben como grupos de presión externa en un entorno similar al del mercado. En tercer lugar, Stensaker y Matear (2024) identifican un creciente interés en incluir a las y los estudiantes en el diseño y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el aseguramiento de la calidad, lo que generaría un enfoque asociativo basado en una relación de confianza mutua. A pesar de que estos autores diferencian teóricamente estas aproximaciones, también expresan que se trata de enfoques que no son mutuamente excluyentes y que es posible que existan combinaciones de estos en la práctica.

Metodología

Este estudio forma parte de una tesis de magíster (González, 2021) que tuvo como objetivo general describir y analizar los significados que las y los estudiantes de CFT chilenos atribuyen al concepto de calidad. Este artículo aborda dos objetivos específicos que se desprenden del objetivo general:

- Identificar los factores que contribuyen en la construcción de los significados de calidad de las y los estudiantes de CFT.
- Identificar las dimensiones formativas e institucionales — docencia, apoyo académico, currículo, infraestructura y

prácticas— que conforman los significados de calidad atribuidos por las y los estudiantes de CFT.

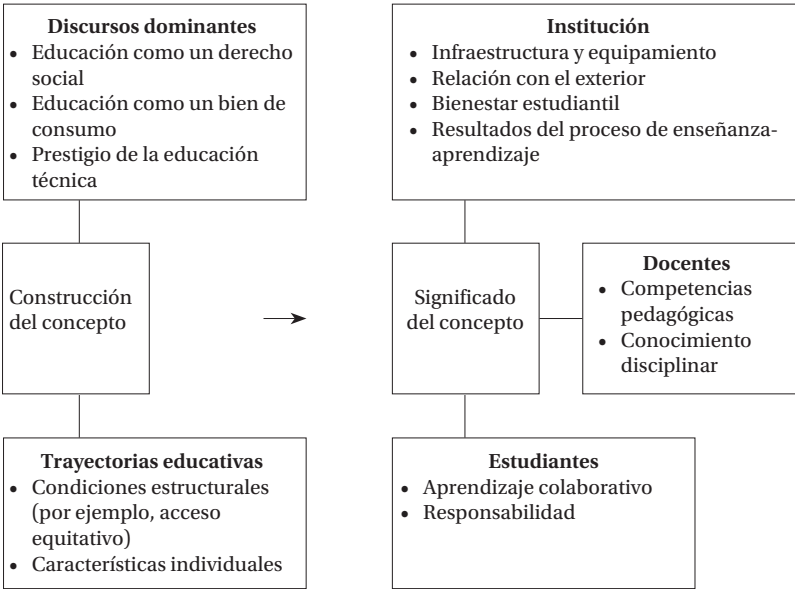
La investigación tuvo un diseño descriptivo-exploratorio y un enfoque metodológico cualitativo. La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes de centros de formación técnica: la mitad de las participantes se identificaban como mujeres y la otra mitad como hombres. Asimismo, la mitad estudiaba en la modalidad vespertina, y la otra mitad en la modalidad diurna. De los 18 participantes, 10 estudiaban en instituciones no acreditadas y 8 en instituciones acreditadas. También había un amplio abanico de edades, con un rango de 20 a 54 años (con edades medias de 28 y 33 años para la jornada diurna y vespertina, respectivamente).

Como método de producción de datos se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, que permite acceder a las teorías subjetivas de las y los participantes, es decir, a sus conocimientos y opiniones complejas en torno al tema en estudio (Flick, 2009). Posteriormente, se realizó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) que inició con un proceso de codificación primero inductivo y luego deductivo, vinculando los códigos emergentes con marcos teóricos referidos a la calidad educativa (Filippakou, 2011; Harvey & Green, 1993; Newton, 2010). Los memos analíticos permitieron construir relaciones entre categorías individuales y dimensiones más amplias del debate acerca de la calidad, reforzando la validez interpretativa.

Resultados

A continuación se presentan en dos grandes apartados los principales resultados obtenidos. El primero refiere a los distintos discursos y experiencias educativas que se relacionan con la construcción del concepto de calidad por parte de las y los estudiantes. Por otro lado, el segundo refiere a los componentes más enfatizados y frecuentemente mencionados por los participantes en sus definiciones de calidad. En la Figura 2, se ofrece un resumen descriptivo de los principales hallazgos.

Figura 2
Construcción y significado del concepto de calidad



Fuente: Elaboración propia.

Construcción del concepto de calidad

Los significados de calidad expresados por las y los participantes se organizaban a partir de una compleja red de discursos (Filippakou, 2011) con raíces históricas. Convivían así discursos que comprendían la educación como bien de consumo —vinculados a la hegemonía ideológica neoliberal instalada en dictadura— con otros que la entendían como un derecho social, reivindicación central de los movimientos estudiantiles de 2011 (Bellei et al., 2014).

La idea de una educación como bien de consumo guarda estrecha relación con la categoría que Harvey y Green (1993) proponen de calidad como valor por su dinero. Si bien esta concepción en ocasiones era explícitamente mencionada por las y los participantes, estos hacían referencia a ella como una idea predominante en la sociedad, no apropiándose de la concepción como su visión personal:

Una educación de calidad, ... si lo veo de forma de mercado sería que yo obtenga lo que pagué, porque ... como le pasó a gente que estuvo en esas universidades que daban carreras fantasmas, [ellos] no obtuvieron lo que pagaron. Entonces ... como acá es bien de mercado la educación (Hombre, 32 años, modalidad diurna, institución acreditada).

No obstante, la presencia del discurso neoliberal que entiende la educación como un bien de consumo se puede identificar en el relato de las y los estudiantes de maneras más sutiles. Bajo las lógicas de mercado de la educación se desprende una concepción del estudiante como un consumidor pasivo (Cardoso, 2012). Las y los participantes de este estudio tendían a tener una visión de su inclusión frecuentemente reducida a ser informantes en las encuestas de evaluación docente (consumidores pasivos). Sin embargo, también se mencionaban diálogos acerca de sus procesos formativos con autoridades y docentes, dando cuenta de otras formas de entender su participación dentro de sus comunidades educativas.

Asimismo, había un especial énfasis en discursos de desigualdad que se ubicaban en un contexto económico, político y social, pero que además representaban un significado situado de calidad (Newton, 2010) al fundamentarse en experiencias de sus propias trayectorias educativas:

En colegios emblemáticos y en colegios así pagados-pagados, exageradamente pagados, los enfocan para ser personas grandes, personas que vayan más allá de lo permitido y eso no pasa en las zonas de riesgo, solamente los preparan para poder trabajar, para poder mantenerse en la vida, para poder sobrevivir por decirlo así, entonces eso es lo que a mí me da rabia igual con la educación como está ahora, por eso decía que está mal (Mujer, 24 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Se aprecia una clara consciencia de las desigualdades en el sistema educativo chileno y cómo en muchos casos esto había limitado sus posibilidades de acción. No obstante, esto entraba en tensión con discursos de meritocracia que generalmente se han ligado al neoliberalismo, donde los resultados eran atribuidos al mérito

propio más que a la calidad educativa institucional. Una cita que ejemplifica esto último es la siguiente:

Es que obviamente en el instituto en que yo estudié la carrera ... costaba mucho menos que en otro instituto, o sea, esa es como una primera, pero yo encuentro que al final son todos lo mismo, es más en cómo aprendas tú, o sea en cómo tú tomes la carrera, cómo tú la ejerces más adelante, va en ti, no va en el mejor profesor o el mejor instituto (Mujer, 23 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Por otro lado, había un discurso a nivel nacional que era frecuentemente identificado por las y los participantes que guardaba relación con el prestigio de la educación técnica:

(. . .) que tenga importancia como la universidad, eso sería bueno, porque muchos miran en menos los centros de formación técnica, pero eso es ya como más social (. . .) cuando yo estaba muy pendiente de la universidad me dijeron bueno, no importa, si no [ingresas a la universidad] entras a un instituto o cualquier cosa, como que es una segunda opción siempre, entonces eso no es muy bueno (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

Las y los estudiantes identificaban en sus círculos sociales que la educación técnica era percibida con inferioridad en comparación con la educación universitaria, lo que consideraban tenía que cambiar para alcanzar una educación de calidad. Las consecuencias negativas de esta baja valoración ya han sido documentadas en la literatura internacional (Billett, 2020) en cuanto a los fondos de financiamiento que recibe este tipo de educación, la participación de las y los jóvenes en ella y el involucramiento del sector productivo en sus procesos formativos.

Componentes de una educación de calidad

En cuanto al contenido de las concepciones de calidad, emergieron tres niveles de análisis: instituciones, docentes y estudiantes.

Instituciones

Un primer nivel son los elementos de orden institucional en los CFT, tales como infraestructura y equipamiento, procesos de relación con el exterior, apoyos estudiantiles y resultados. Los estudiantes enfatizaron que contar con una infraestructura apropiada mejora sustancialmente su experiencia formativa. En este sentido, mencionaron elementos específicos tales como ascensores, comedores, áreas verdes y estacionamientos, considerándolos fundamentales para un ambiente académico propicio. Por otro lado, también se mencionaron recursos directamente ligados al espacio de la sala de clases, por ejemplo, computadores en el caso de las carreras de informática, o bien, botiquines completos en el de las carreras del área de la salud.

Respecto de los procesos de relación de los CFT con el exterior, las y los estudiantes referían principalmente dos ideas. Primero, que la educación estuviese articulada con los distintos sectores productivos del país, con el objetivo de servir a un bien común; y, segundo, que esta articulación se tradujera en convenios que ampliaran la red de contactos de sus estudiantes para facilitar la búsqueda de lugares de práctica, así como también su inserción laboral. Esto último queda ejemplificado en la siguiente cita:

Tienen muchos contactos, tienen relaciones con empresas que uno ni siquiera se imagina, turismo, fábricas, no sé, muchos contactos, entonces a la hora de hacer la práctica ... bueno si no hubiese COVID sería más fácil encontrar una práctica, porque hay muchas empresas que están relacionadas con [nombre de la institución], es muy amplia. Uno si encuentra un buen lugar en una empresa es más que nada por contactos, no es tanto por lo que uno logra, sino que los contactos, eso es lo importante (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

Dentro de los apoyos para la inserción laboral, las y los estudiantes también mencionaban la importancia de la comunicación desde la institución respecto de sus futuros una vez titulados. Esto último, más específicamente, refería a las pretensiones de sueldo, áreas de desempeño y las oportunidades laborales. A su juicio, conocer esta información relacionada con su desempeño laboral influía en la motivación que tenían por continuar sus estudios:

El tema del desconocimiento también, de no saber cuánto uno iba a ganar una vez que terminara la carrera, o el lugar donde uno se podía desempeñar, también eran como gatillantes para que uno, o sea por lo menos yo, de tener pocas expectativas para seguir el estudio, o a verme en el futuro trabajando en alguna parte ... eso era como lo negativo en este caso. Y ahí también reconozco que la institución prestó poco apoyo en ese sentido, y poca información (Hombre, 36 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Las y los participantes señalaron la relevancia de ampliar y fortalecer los apoyos estudiantiles existentes, destacando especialmente el bienestar psicológico como una dimensión crítica para asegurar su éxito académico y personal:

Yo tenía compañeras que tenían depresión, un ejemplo, y quizás a veces falta [saber] cómo están en los colegios, también falta ahí una persona que esté apoyando, porque quizás no tiene familia o no tiene alguien que le hable, entonces sería ideal para personas que necesitan un empujoncito o un, no sé, un consejo o alguien que las escuche, si puede ser ... sí, sería ideal; el estrés también que se ve harto en la educación superior, creo que eso sí sería muy bueno (Mujer, 23 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

En relación con el apoyo académico, la nivelación fue una temática recurrente entre las y los participantes al referirse a sus concepciones de calidad, asociándola a la percepción de haber ingresado a la educación superior con una formación deficiente proveniente de la enseñanza media. En esa línea, enfatizaban en la necesidad de que la institución ofreciera nivelaciones en contenidos directamente relacionados con su disciplina, por ejemplo, en biología para carreras del área de la salud, así como también en competencias transversales como expresión oral y escrita.

El tema de la redacción también es muy importante, porque hay muchos que salen del instituto o la universidad y aun así no saben escribir, no saben hablar. No sabemos, me incluyo. No sabemos hablar bien (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

(. . .) que siempre trataran de nivelar a todos, pero nivelarlos hacia arriba, porque muchos de los estudiantes que llegan a las universidades o institutos, centros de formación técnica, llegan con una muy mala base de enseñanza, porque si tú me preguntas si la enseñanza en las poblaciones o en las periferias de Santiago es buena, no, no es buena, o sea 50 *cabros* chicos con un profesor en una sala que está fría en el invierno o en el verano hace mucho calor, no creo que se pueda dar una buena educación (Hombre, 39 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Estas citas dan cuenta de cómo la nivelación académica fue identificada por las y los estudiantes como una estrategia imprescindible para superar las dificultades académicas iniciales, considerando que su implementación efectiva puede impactar directamente en la permanencia y éxito estudiantil.

Respecto de los procesos internos relacionados con el plan de estudio, las y los estudiantes expresaron que una educación de calidad en el contexto de un CFT requiere de un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, pues el campo laboral demanda ejecutar, pero para ejecutar se necesitan conocimientos teóricos. En esa línea, destacan modelos de formación que se aproximen a situaciones reales del campo laboral o productivo, por ejemplo, modelos de formación dual.

Sería perfecto si fuera como lo que me pasó en el liceo; yo en el liceo iba 4 veces a estudiar y uno de esos días iba a una empresa y en eso yo aprendí mucho. Me hacían pasar por distintas áreas ... como estudié logística me pasaban por distintas áreas de logística. Me hubiera gustado ver eso en marketing para aplicar lo teórico con lo práctico (Mujer, 20 años, modalidad diurna, institución acreditada).

También se destacaron otras metodologías que se aproximan a lo práctico, como las simulaciones de aula en el caso de carreras del área de la educación y ferias de emprendimiento e innovación que desafíen a las y los estudiantes a crear sus propios productos en el caso de carreras del área de administración y comercio.

Las citas expuestas dejan en evidencia que los métodos de enseñanza práctica fueron especialmente valorados por las y los estudiantes, destacando modalidades situadas como el modelo dual y las simulaciones, ya que consideran que estos métodos facilitan un aprendizaje más significativo y aplicable a contextos laborales reales.

Por su parte, la articulación con la educación profesional también fue un aspecto relevado, es decir, la posibilidad de continuar estudios durante una cantidad reducida de años para obtener un título profesional. Si bien la articulación con la educación profesional podría ser entendida como un tema a nivel de sistema educacional, las y los estudiantes la mencionaban como una opción de continuidad ofrecida por sus mismas instituciones, por lo que pareció pertinente incluirla en este eje institucional.

Otra temática que las y los estudiantes relacionaban con una educación de calidad tenía que ver con los resultados del proceso formativo, esto es, que la institución les entregara los conocimientos necesarios para desempeñarse profesionalmente y ser un aporte en su campo de acción, aplicando en la práctica los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación:

‘De calidad’ es cuando el alumno es bueno, el alumno sabe, cuando sabe desempeñarse en empresas, en un centro clínico para el tema de nosotros, que lo haga de buena manera, que no solamente los intereses por los que se estudia sean la plata, que sea porque le gustó de corazón, eso pienso que es de buena calidad, que recibimos los conocimientos necesarios para poder desempeñarnos en la carrera (Hombre, 38 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Primero, si me voy por el lado académico; una educación de calidad para mí es que me entreguen los conocimientos que me puedan ayudar para desenvolverme en mi carrera y no tan solo para desenvolverme en mi carrera, sino que también para que a las personas en mi entorno les sirva lo que estoy haciendo. Y ya eso lo puedo complementar no sé, que no me enseñen a ser una máquina de generar plata, que me enseñen a que ame lo que yo estoy estudiando (Hombre, 39 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Docentes

Se decidió que las y los docentes fueran una unidad de análisis distinta de la institucional por dos razones: las y los participantes se referían a ellos como actores aparte y, además, por la centralidad y transversalidad que cumplían en sus concepciones de calidad. Las y los estudiantes consideraban que una educación de calidad requería no solo de docentes que tuvieran un sólido conocimiento disciplinar, sino que también contaran con las competencias pedagógicas para enseñar ese conocimiento.

La idea es conjugar esas dos cosas, una persona con amplio conocimiento de lo que va a impartir y con esa capacidad de entregarte también lo que tú necesitas recibir (Mujer, 54 años, modalidad vespertina, institución no acreditada).

Dentro de esta dimensión pedagógica de la docencia se mencionaba la utilización de metodologías dinámicas y participativas en el aula, el monitoreo de la comprensión de los contenidos enseñados, la entrega de retroalimentación oportuna y la disponibilidad (y disposición) para resolver dudas:

(. . .) porque muchas veces se pasa la materia y listo, porque muchas veces ellos tienen una programación y tienen que cumplirla, se rigen por eso. Entonces sería entretenido que te plantearan la clase: ‘¿cómo se pela una pera?’ y después te preguntaran ‘¿y entendiste cómo se pela una pera?’ Que se arme una dinámica, pero muchas veces no, porque los profes están tan enfocados en pasar su materia que se deja de lado (Hombre, 40 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Al profundizar en el vínculo docente-estudiante, se identificaron nociones relacionadas con la categoría propuesta por Harvey y Green (1993) de calidad como transformación:

Si a mí un profesor logra entrar a mi cabeza dura, cambiarme y hacerme ver y que yo me dé cuenta de cómo esto va a impactar en mi vida, yo creo que logró su objetivo y yo creo que esa es una educación de calidad (Hombre, 28 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Como expresa el participante de la cita anterior, las expectativas que este tiene sobre su docente es que logre un cambio cualitativo en él, que le permita “darse cuenta” o tomar consciencia respecto de cómo aquello que se le ha enseñado impactará su vida. Sumado a lo anterior, las y los entrevistados mencionaban las expectativas docentes acerca de la formación técnica, pues esas se expresaban en el nivel de exigencia relacionado con una educación de calidad:

Tendría primero que nada un filtro con el tema de los profesores, no porque sea instituto tiene que ser inferior, no sé cómo explicarlo, en el tema del rendimiento. Tienen que exigirte no menos por ser instituto, tiene que ser igual de bueno que una universidad (Mujer, 21 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

En este punto sobre expectativas docentes, nuevamente queda en manifiesto la percepción respecto de la menor valoración o prestigio de la educación técnico-profesional en contraste con la educación universitaria. Anteriormente se mencionó la identificación de este discurso a nivel familiar, no obstante, en este caso, la participante percibe esta menor valoración en las dinámicas con sus propios docentes.

Estudiantes

El último eje de análisis está centrado directamente en los propios estudiantes, quienes fueron considerados como una dimensión clave al explorar sus concepciones acerca de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, se identificaron dos aspectos principales. En primer lugar, destacaron la importancia del aprendizaje colaborativo entre compañeros y compañeras. Sin embargo, más que referirse a actividades formales de trabajo en grupo, valoraron especialmente aquellas experiencias espontáneas e informales de intercambio de conocimiento y aprendizajes entre pares:

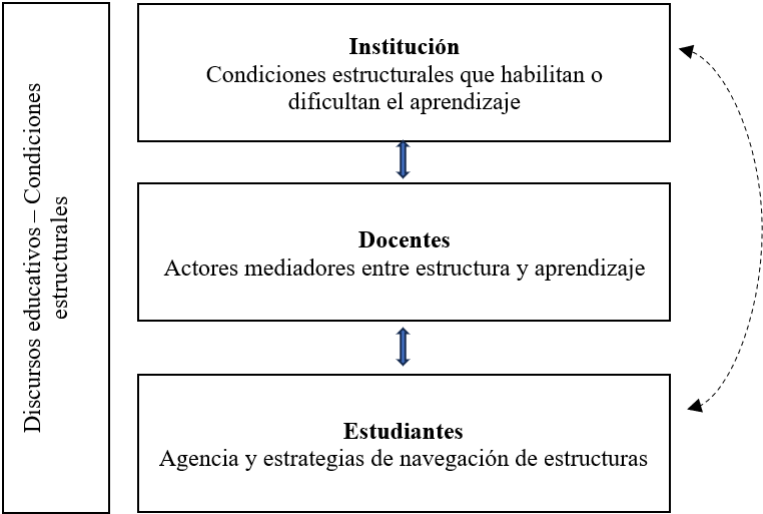
Entonces al final el conocimiento que exista eso, el conocimiento mutuo, no del profe solamente hacia los alumnos, no, una reciprocidad entre nosotros mismos como estudiantes (Hombre, 29 años, modalidad vespertina, institución acreditada).

Tu *tení* que buscar al que entiende más la materia y empezar a preguntarle a él o hacer grupos de WhatsApp que está de moda ahora, entonces en ese grupo de WhatsApp empiezan a plantear las dudas: ‘sabes que yo entiendo bien esto, pero no entiendo esto otro, yo te ayudo con esto y tú me ayudas con eso’ y así, así se da la dinámica (Hombre, 40 años, modalidad diurna, institución no acreditada).

Por otro lado, como fue mencionado en el primer apartado de los resultados, algunos participantes enfatizaban el rol de la voluntad o motivación propia como estudiantes en los resultados de una educación de calidad. Esto generalmente era mencionado por estudiantes de CFT no acreditados —formando una diferencia importante con las y los estudiantes de instituciones acreditadas— que negaban disparidades en la calidad de sus instituciones y otras que ellos mismos consideraban de mayor prestigio. Lo anterior se puede explicar por la influencia de discursos meritocráticos que, de cierta forma, le dan un mayor sentido de control o agencia a las y los estudiantes sobre sus trayectorias educativas. No obstante, este foco en la responsabilidad individual convivía con la conciencia de las desigualdades estructurales que las y los estudiantes de CFT tuvieron que navegar en sus trayectorias educativas.

A partir de los resultados, se propone el siguiente mapa conceptual que articula las tres dimensiones previamente detalladas. La Figura 3 resalta el carácter relacional de las perspectivas de calidad de las y los estudiantes de CFT como un fenómeno que emerge de la interacción y la suma de distintas partes.

Figura 3
Integración de dimensiones de calidad



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 muestra que las y los estudiantes conciben la calidad como un fenómeno relacional que emerge de la interacción entre condiciones institucionales, mediación docente y estrategias estudiantiles, pero cuya vivencia está construida y atravesada por discursos educativos (derecho social versus bien de consumo) y condiciones estructurales relacionadas, por ejemplo, oportunidades desiguales en el acceso educativo. Algunos casos que se pueden mencionar en el plano institucional son la infraestructura, la articulación con el sector productivo y los mecanismos de nivelación. Por su parte, los docentes son descritos por las y los estudiantes como una figura mediadora, distinta de la institución, que a través de sus competencias pedagógicas y vínculo con el estudiante influyen en la experiencia y trayectoria educativa. Así mismo, las y los estudiantes ejercen agencia —que aparece en ocasiones mediante discursos meritocráticos—, y emplean estrategias para navegar por contextos desiguales combinando apoyos institucionales. En conjunto, estas dimensiones se construyen en un contexto donde el prestigio social de la educación técnica condiciona el modo en el que las y los

estudiantes evalúan su experiencia educativa, las expectativas de sus docentes y sus posibilidades futuras.

Discusión y conclusión

Los resultados de esta investigación sugieren que las concepciones de calidad educativa desarrolladas por estudiantes de CFT se construyen de manera situada, tal como lo plantea Newton (2010). Lejos de aproximarse a definiciones normativas o estandarizadas, sus significados de calidad están profundamente moldeados por experiencias previas en el sistema educativo, tanto secundario como terciario, y por los contextos sociales, económicos e institucionales en los que se insertan. En línea con Filippakou (2011), estas concepciones se configuran a través de un entrelazamiento complejo de discursos educativos dominantes, particularmente aquellos que tensionan la visión de la educación como un bien de consumo —vinculada a la lógica neoliberal— con una noción de la educación como derecho social, reforzada por movilizaciones estudiantiles como las de 2011. Esta coexistencia de discursos refleja no solo la pluralidad de sentidos atribuidos a la calidad, sino también las tensiones que aún persisten en el campo educativo chileno.

De manera coherente con estudios previos (por ejemplo, Jungblut et al., 2015), los hallazgos muestran que las definiciones de calidad formuladas por las y los estudiantes no pueden ser contenidas en una única categoría del marco propuesto por Harvey y Green (1993). Por el contrario, se identifican elementos que remiten a diversas dimensiones —la calidad entendida como ajuste a propósitos o como transformación— pero también emergen componentes de carácter social y estructural, como la equidad en el acceso y los resultados, que escapan a dicho marco. En esta línea, cabe retomar la crítica de Scharager (2017), quien plantea la necesidad de ampliar las concepciones de calidad educativa incorporando perspectivas vinculadas a la justicia social.

En cuanto a los componentes específicos asociados a una educación de calidad, uno de los hallazgos más relevantes y transversales fue el carácter mediador de los docentes y la centralidad de su desempeño pedagógico. Si bien las y los estudiantes valoran el

conocimiento disciplinar de sus profesores, se identifican importantes déficits en competencias pedagógicas que dificultan la transmisión efectiva de dicho conocimiento. Este hallazgo plantea un desafío urgente para el diseño de políticas institucionales que promuevan el desarrollo pedagógico docente, particularmente en el ámbito de la formación técnico-profesional, donde la alta vinculación con el sector productivo y las pocas horas de contratación en las instituciones educativas reduce las posibilidades de formación continua.

Este estudio representa un primer acercamiento a las perspectivas estudiantiles en torno a la calidad en la educación técnico-profesional, al tiempo que abre diversas líneas para futuras investigaciones. Una de ellas es el análisis en profundidad de las culturas de calidad que configuran los espacios educativos, entendidas como los valores, creencias y expectativas compartidas entre los distintos actores institucionales (Bendermacher et al., 2017). Ello, porque comprender estas culturas puede ofrecer claves para el diseño de estrategias de mejora continua que respondan no solo a indicadores formales, sino también a las experiencias vividas de quienes transitan por estas instituciones.

En este contexto, resulta clave vincular los hallazgos del estudio con el marco de la cultura de calidad, entendido como un entramado que integra tanto dimensiones estructurales como dinámicas humanas y elementos conectores (Verschuere et al., 2023). Las concepciones de calidad expresadas por las y los estudiantes, lejos de ser ideas aisladas o meramente individuales, dan cuenta de una comprensión situada que incorpora elementos culturales —como la valoración del rol docente, la colaboración entre pares y la conciencia crítica frente a las desigualdades—, junto con demandas de aspectos estructurales como la infraestructura, la articulación con el entorno y la comunicación institucional. Esta coyuntura de lo estructural y lo cultural se aproxima a la noción de una cultura de calidad inclusiva donde los valores, creencias y expectativas compartidas entre actores institucionales se reflejan en prácticas de mejora continua. Por tanto, incorporar las voces estudiantiles al debate en torno a la calidad no solo enriquece de su comprensión, sino que también constituye un paso esencial para fortalecer culturas de calidad más democráticas, participativas y sostenibles en el ámbito técnico-profesional.

La articulación entre los hallazgos del estudio y el modelo de cultura de calidad permite identificar brechas estructurales y culturales particularmente relevantes para los CFT. El marco conceptual —que entiende la cultura de calidad como un sistema compuesto por dimensiones estructurales, psicosociales y de articulación interna, y que evoluciona a través de niveles de madurez organizacional— sugiere que los CFT donde estudiaban las y los participantes se sitúan predominantemente en un nivel inicial o de “control”, donde prevalece el cumplimiento formal de normas y procedimientos, pero con baja apropiación comunitaria y escasa reflexión crítica respecto de la calidad. La evidencia recogida en las entrevistas indica que predomina una cultura orientada al cumplimiento, con comunicación vertical, participación limitada y poca internalización de los procesos de mejora; esto contrasta con el nivel “responsabilidad” y “mejora continua” del modelo, que supone prácticas deliberativas, participación triestamental, uso sistemático de evidencias y liderazgo distribuido. Desde esta perspectiva, los significados de calidad construidos por las y los estudiantes revelan tensiones entre las expectativas formativas (vinculadas al trato, apoyo docente, pertinencia del aprendizaje y condiciones materiales) y un sistema institucional que aún no logra integrar estos elementos como parte de una cultura de calidad ampliamente compartida.

En suma, el modelo permite visibilizar que los CFT se encuentran en una fase temprana de desarrollo cultural, donde la calidad es más declarativa que vivida, y donde avanzar hacia niveles de madurez superiores exige fortalecer la participación, la comunicación bidireccional, el uso de evidencias y prácticas reflexivas que habiliten un aprendizaje organizacional sostenido.

Referencias

- Arellano, M. y Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 336-359). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Arroyo, C. y Pacheco, F. (2018). *Resultados de la educación técnica en Chile*. Comisión Nacional de Productividad. <https://www.cnep.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-Técnica-3.-Educación.pdf>
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M., y Mijangos, J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs*, 8(1), 63-70. <http://www.scielo.org.ar/pdf/saberes/v8n1/v8n1a05.pdf>
- Bellei, C. & Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016193.pdf>
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003 (IES/2003/ED/PI/55)*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Bernasconi, A. & Sevilla, M. P. (2017). Against all odds: How Chile developed a successful technical and vocational sector in postsecondary education. In Ph. G. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), *Responding to massification* (pp. 167-176). Brill. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789463510837/BP000015.xml>
- Billett, S. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 161-169. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1749483>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooks, R. (2022). Students as consumers? The perspectives of students' union leaders across Europe. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 626-637. <https://doi.org/10.1111/hequ.12332>

- Brunner, J. J. (2008). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007* [Tesis doctoral, Universidad de Leiden]. <https://hdl.handle.net/1887/13305>
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2021). La valoración social de la educación superior técnico profesional desde una perspectiva comparada. *Enfoque de políticas ESTP*, 16. https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/10/CPCE_16_SEP.pdf
- Cardoso, S. (2012). Students' perceptions of quality assessment: Is there an option besides treating them as consumers? In B. Stensaker, J. Välimaa, & C. S. Sarrico (Eds.), *Managing reform in universities* (pp. 135-155). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137284297_8
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From students to consumers: Reflections on the marketisation of Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 46(2), 271-284. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01447.x>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema técnico profesional*. CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20TÉCNICO%20PROFESIONAL.pdf>
- Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: A conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., y Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. *Calidad en la Educación*, (52), 239-262. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755>
- González, J. (2021). *Calidad desde la perspectiva de estudiantes de centros de formación técnica* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile). <https://doi.org/10.7764/tesisUC/PSI/62833>
- González, J., Aravena, M., y Scharager, J. (2025). Aseguramiento de la calidad en Chile. En I. Pacheco, D. Lago, y C. Vergara (Eds.), *Visibilizando la diversidad: estudio sistémico de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina* (pp. 53-89). ECOE Ediciones, Universidad de Cartagena, Qualipliance.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., & Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>
- Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (s/f). *Marco de cualificaciones para el subsector técnico-profesional*. Mineduc. <https://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2024). *Por una buena vida: aspiraciones de estudiantes de educación técnico profesional en Chile*. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/08/POR-UNA-BUENA-VIDA-TP.pdf>
- Newton, J. (2010). A tale of two 'qualitys': Reflections on the quality revolution in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51-53. <https://doi.org/10.1080/13538321003679499>
- Sattler, C. & Sonntag, K. (2018). Quality cultures in higher education institutions. Development of the quality culture inventory. In P. Meusburger, M. Heffernan, & L. Suarsana (Eds.), *Geographies of the university*, Vol. 12 (pp. 313-327). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_9
- 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]. <https://hdl.handle.net/1887/46325>
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. (2024). *Compendio histórico: matrícula educación superior 1984-2024*. SIES. <https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/>
- Stensaker, B. & Matear, S. (2024). Student involvement in quality assurance: Perspectives and practices towards persistent partnerships. *Quality in Higher Education*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358>
- Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13538320802278461>

- Verschueren, N., Van Dessel, J., Verslyppe, A., Schoenesters, Y., & Baelmans, M. (2023). A maturity matrix model to strengthen the quality cultures in higher education. *Education Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci13020123>
- Zancajo, A. y Valiente, O. (2019). Evolución de las políticas de ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación. En L. Sepúlveda y M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación técnico profesional ¿hacia dónde vamos?: políticas, reformas y nuevos contextos de Desarrollo* (pp. 57-90). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://eprints.gla.ac.uk/206029/>