



2. Autorregulación en educación superior: Orientaciones de una comisión nacional de acreditación en Chile

Self-regulation in higher education: Guidelines for a national accreditation commission in Chile

David Álvarez-Maldonado ¹ @  Nicolás Barrientos Oradini ² @ 
Mauricio Araneda Reyes ³ @  Carlos Aparicio Puentes ⁴ @ 

¹ Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, Santiago, Chile

^{2y3} Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

^{2y4} Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile

RESUMEN

Las instituciones de educación superior son organizaciones compuestas por grupos de profesionales que deben implementar direcciones estratégicas para la gestión de la calidad y el mejoramiento continuo. Los mecanismos fundamentales para desarrollar estas labores se encuentran en procesos de autorregulación organizacional, grupal e individual, los cuales se estructuran mediante la orientación por criterios estandarizados a realizar un esfuerzo de atención en niveles específicos de abstracción regulatoria. Se realiza una investigación con enfoque cualitativo, mediante el análisis de discurso, para identificar las orientaciones sostenidas por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile para el campo de la educación superior chilena, la cual dirige los esfuerzos de atención en materia de autorregulación. El resultado es un mapa de procesos que representa el contenido orientador del comportamiento de las instituciones de educación superior, lo cual es relevante para que sus grupos y profesionales dirijan su esfuerzo de atención a niveles específicos de abstracción regulatoria en la gestión.

Palabras clave: Educación; Gestión de la Educación; Instituto de Enseñanza Superior; Universidad

Self-regulation in higher education: Guidelines for a national accreditation commission in Chile

ABSTRACT

Institutions of higher education are organizations composed of groups of professionals who must implement strategic directions for quality management and continuous

improvement. The fundamental mechanisms for carrying out these tasks are found in processes of organizational, group, and individual self-regulation, which are structured through guidance by standardized criteria to make an effort to address specific levels of regulatory abstraction. A qualitative research approach is employed, utilizing discourse analysis, to identify the guidance provided by the National Accreditation Commission of Chile for the field of Chilean higher education. This commission directs efforts towards self-regulation in this field. The result is a process map that represents the guiding content for the behavior of higher education institutions, ENABLING their groups and professionals to focus their attention on specific levels of regulatory abstraction in management.

Keywords: Education; Education Management; Higher Education Institute; University

Autorregulação no ensino superior: orientações para uma comissão nacional de credenciamento no Chile

RESUMO

As instituições de ensino superior são organizações compostas por grupos de profissionais que devem implementar direções estratégicas para a gestão da qualidade e melhoria contínua. Os mecanismos fundamentais para realizar essas tarefas estão nos processos de autorregulação organizacional, de grupo e individual, que são estruturados através da orientação por critérios padronizados, visando um esforço para atender a níveis específicos de abstração regulatória. Realiza-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando análise de discurso, para identificar as orientações sustentadas pela Comissão Nacional de Acreditação do Chile no campo do ensino superior chileno, a qual direciona os esforços para atender à autorregulação. O resultado é um mapa de processos que representa o conteúdo orientador do comportamento das instituições de ensino superior, para que seus grupos e profissionais direcionem seus esforços para atender a níveis específicos de abstração regulatória na gestão.

Palavras-chave: Educação; Gestão da Educação; Instituto de Ensino Superior; Universidade

L'auto-régulation dans l'enseignement supérieur : orientations pour une commission nationale d'accréditation au Chili

RÉSUMÉ

Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations composées de groupes de professionnels qui doivent mettre en œuvre des orientations stratégiques

pour la gestion de la qualité et l'amélioration continue. Les mécanismes fondamentaux pour mener à bien ces tâches se trouvent dans des processus d'autorégulation organisationnelle, de groupe et individuelle, structurés par des critères standardisés, visant à fournir des efforts pour répondre à des niveaux spécifiques d'abstraction réglementaire. Une recherche est menée avec une approche qualitative, en utilisant l'analyse du discours, afin d'identifier les orientations soutenues par la Commission nationale d'accréditation du Chili dans le domaine de l'enseignement supérieur chilien, qui dirige les efforts pour répondre à l'autorégulation. Le résultat est une carte des processus représentant le contenu directeur du comportement des établissements d'enseignement supérieur, afin que leurs groupes et professionnels dirigent leurs efforts vers des niveaux spécifiques d'abstraction réglementaire dans la gestion.

Mots clés: Éducation ; Gestion de l'éducation ; Institut d'enseignement supérieur; Université

1. INTRODUCCIÓN

La administración de los temas vinculados a la excelencia en la educación superior se inserta en los ajustes sociales actuales orientados a la gestión de la calidad (Grundey, 2008; Berrocal de Luna et al., 2023). Dentro de este ámbito, los principios del área de la gestión de la calidad universitaria se concretan mediante la dirección estratégica de las instituciones (Aedo, 2009), impulsando los procedimientos de validación de la calidad, basados en la autonomía universitaria, resultando en procesos de autorregulación institucional (Perumalswami et al., 2024; Stone, 2022; Estlund, 2007; Pearson, 2021), en el contexto de la presente cuarta revolución industrial y la sociedad de tipo 4.0, que demanda una aplicación de los principios de la gestión total de calidad (Grundey, 2008; Ülker, 2023; Casprini et al., 2023), dada la importancia de la gestión de las partes interesadas y beneficiarias, tomando decisiones respaldadas en evidencias y criterios. Estos procedimientos de gestión de calidad han llevado a la formación de rutinas para evaluar la percepción de distintos actores, especialmente los beneficiarios estudiantiles (Orellana et al., 2017; y Celis y Véliz, 2017), además de evaluar la relación con el entorno y desarrollar procesos de autoevaluación institucional (Grundey, 2008; Adán et al., 2016; Barreyro y Hizume, 2018). En este sentido, los procesos de autorregulación organizacional permiten implementar correcciones y retroalimentaciones orientadas a generar estándares de calidad institucional.

En esta perspectiva, el enfoque de la dirección estratégica de las instituciones educativas se relaciona con la necesidad de adaptarse a los cambios sociales, enfrentando oportunidades y amenazas, en el ámbito de la educación superior (Aedo, 2009; Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2023), para asegurar la calidad académica y la mejora constante. Estos procedimientos estratégicos se han desarrollado en el marco de la sociedad de la información y la cuarta revolución industrial o sociedad industrial de tipo 4.0 (Xia *et al.*, 2023; Ülker, 2023), obligando a las instituciones a ajustar las prácticas para el aseguramiento de la calidad al nuevo entorno caracterizado por sistemas de información digitales, procesos tecnológicos automatizados, inteligencia artificial, la integración de las organizaciones con distintas partes interesadas de forma directa y la estrecha relación transparente con la sociedad en general. En este contexto, las características de la sociedad industrial 4.0 han facilitado la investigación de la percepción estudiantil sobre la calidad educativa (Adán *et al.*, 2016; Dooner *et al.*, 2016; Tornero *et al.*, 2016; Zapata y Clasing, 2016; Orellana *et al.*, 2017; y Celis y Véliz, 2017; Fleet *et al.*, 2017; Walczak *et al.*, 2017; Casprini *et al.*, 2023), gracias a las nuevas tecnologías de la información y automatización para la generación de datos, junto con la nueva importancia de las partes interesadas o beneficiarias para la evaluación de la gestión desde una perspectiva de responsabilidad social, imponiendo comprender las perspectivas del segmento estudiantil como beneficiario clave, para mejorar la calidad educativa, haciéndolos partícipes de la gestión institucional y de las decisiones basadas en evidencias.

En el contexto del desempeño práctico de la gestión universitaria orientada por los principios de la calidad total (Casprini *et al.*, 2023), estos procedimientos han generado la necesidad de activar y desarrollar capacidades de autoevaluación en los equipos de trabajo de la gestión educativa (Grundey, 2008; Barry y Hizume, 2018), en el marco de los nuevos requisitos sociales para esta situación, los cuales están orientados a la mejora continua de los procesos orientada a beneficiarios. Desde este objetivo estratégico, es necesario reflexionar sobre cómo los grupos de profesionales miembros de las instituciones educativas son capaces de generar rutinas para autorregularse, rindiendo cuentas de sus procesos, en el marco de la autonomía universitaria, y desde la necesidad de orientar los esfuerzos al logro de la calidad deseada por las partes interesadas y beneficiarias. En este ámbito se deben desarrollar prácticas de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004) que

resulten en acreditaciones de excelencia de calidad educativa, como resultado de la gestión estratégica de las organizaciones y la alineación de sus profesionales con el cumplimiento de los criterios en esta materia.

De seguidas a lo antes señalado, y, en el marco de los procesos de organizaciones, grupos y personas, es posible resaltar la función que cumplen las agrupaciones de individuos en las instituciones para vincular las definiciones estratégicas organizacionales con el desempeño individual de cada agente en particular, focalizando los procesos de autorregulación en la formación de equipos de trabajo, en el contexto de la autonomía universitaria, comprendiendo este fenómeno de la autorregulación grupal como una orientación coordinada, monitoreada y retroalimentada (Marks y Panzer, 2004) de esfuerzos de atención individual y colectiva a niveles específicos de autorregulación institucional (Lord et al, 2010), dirigiendo el uso de los recursos cognitivos escasos de los profesionales de las instituciones a los niveles de abstracción y ciclos temporales relevantes estratégicamente, en el marco de la teoría del procesamiento dual (Hirschman y Holbrook, 1982; Shiv y Fedorikhin, 1999; Evans, 2008; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013), que establece una escasez de los recursos cognitivos y afectivos utilizados para el comportamiento deliberado, generando un fenómeno de esfuerzo de atención para privilegiar el foco a la regulación del comportamiento en ciertos niveles de abstracción y temporales relevantes para la institución, comunicado y alineado mediante la dirección del grupo, basándose en la coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004), por sobre otros niveles menos relevantes, en el marco de una escasez de recursos cognitivos individuales y grupales (Porter et al, 2010) que plantea el modelo procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013).

Así, existirían grupos o equipos de trabajo que orientarían la atención, generando procesos de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004) para promover ciertas conductas mediante procesos de autorregulación basados en retroalimentación negativa asociada a niveles de abstracción y ciclos temporales de los procesos estructurales de regulación (Lord et al, 2010), los cuales demandan gastos de sus recursos cognitivos y afectivos de los miembros de las instituciones educativas, estableciéndose un enfoque dominante en niveles específicos de la autorregulación, de forma preferente por sobre otros niveles. Estas dimensiones o niveles estructurales de los pro-

cesos de autorregulación pueden ser categorizados en cuatro conceptos según su nivel de abstracción y su ciclo temporal: 1) valores, de nivel alto y ciclo temporal largo, 2) metas, de nivel intermedio y ciclo temporal mediano, 3) rutinas, de nivel bajo y ciclo temporal corto, y 4) componentes cognitivos, afectivos y conductuales, de nivel micro y ciclo temporal inmediato; elementos los cuales son descritos de la siguiente manera, según su nivel de abstracción y ciclo temporal.

Un nivel alto de asuntos culturales de tipo valórico, los cuales mediante restricciones y promoción de códigos abstractos regularían el comportamiento, generando grupos que coordinan la orientación de la atención y monitorean el comportamiento mediante retroalimentación fundada en el alineamiento cultural a preceptos valóricos o normativos abstractos y de largo plazo, por sobre niveles de logros, de rutinas específicas o de subcomponentes conductuales específicos, disminuyendo la atención en estos otros tres niveles, por ejemplo, como sucede en las culturas urbanas en que ciertos valores son más relevantes que el logro de metas, el establecimiento de rutinas o los subcomponentes conductuales que sustentan el comportamiento, estableciéndose intereses de largo plazo y abstractos, por sobre otros de menor nivel.

Un nivel intermedio de cuestiones asociadas al logro de metas y el comportamiento planeado, el cual genera una atención mayor y monitoreo respecto del cumplimiento de objetivos, estableciéndose como secundaria la retroalimentación basada en asuntos culturales, o respecto de rutinas o subcomponentes conductuales específicos, por ejemplo, un buen vendedor en una empresa de ventas podría mantenerse en el grupo de ventas, independiente de no estar alineado culturalmente o tener esquemas de rutinas no validadas por la organización, e incluso por tener activaciones e inhibiciones de la conducta no legitimadas o mayoritariamente no aceptadas.

Un nivel bajo asociado a asuntos sobre el sostenimiento de rutinas de comportamientos basadas en esquemas o guías conductuales, similar a los guiones que orientan el comportamiento de las personas que actúan, lo cual también podemos encontrarlo en el establecimiento de buenas prácticas en las organizaciones, por ejemplo, en grupos de funcionarios del empleo público, que requieren mantener ciertas rutinas administrativas en un contexto laico en que no se busca un alineamiento cultural explícito, ni se requiere el cumplimiento asegurado de metas, a la vez que se puede mantener una conducta

fundada en subcomponentes que pueden ser incluso indeseables para las partes interesadas, como la indiferencia y apatía; y, finalmente, 4) Un nivel micro, basados en subcomponentes del comportamiento, compuesto por procesos cognitivos, afectivos y conductuales, articulados sobre fenómenos biológicos que activa o inhiben ciertos subcomponentes de la conducta, por ejemplo, en lo que respecta a grupos de militares que están orientados a reforzar estímulos automáticos para el combate y la inhibición de emociones naturales de miedo en contextos de amenaza.

Estos cuatro niveles podrían ser evaluados mediante escalas de auto reporte individual sobre el comportamiento grupal, utilizando a las personas como instrumento para observar cómo operan los procesos de orientación de la atención y monitoreo (Marks y Panzer, 2004), junto con levantamientos de datos en terreno mediante observación directa o etnográfica para observar el comportamiento real del grupo al momento de desarrollar sus labores. El monitoreo, coordinación y retroalimentación permitirían la configuración de procesos de autorregulación fundados en retroalimentación negativas (Lord et al., 2010), es decir, contrastaciones de estándares y criterios, conformados por imágenes mentales contra las percepciones reales del desempeño.

En este contexto, debido a los límites de los recursos cognitivos y afectivos planteados por el modelo de procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013), se genera escasez en atención disponible para todos los niveles, requiriendo que el individuo priorice la atención para su uso eficaz, estableciéndose la socialización grupal y el monitoreo (Marks y Panzer, 2004) como la orientación de la atención a cierto nivel de autorregulación por sobre otros niveles. En este marco, caracterizado por mezclar los niveles de autorregulación (Lord et al, 2010) junto con el modelo de procesamiento dual (Evans, 2008; Keren y Schul, 2009; Evans y Stanovich, 2013), es posible establecer las siguientes proposiciones teóricas complementarias:

- a) Proposición 1: La escasez de recursos cognitivos, afectivos y conductuales dedicados a establecer un esfuerzo de atención a los diferentes niveles de autorregulación, obliga que el sujeto deba priorizar ciertos niveles por sobre otros para el uso eficaz de estos recursos.
- b) Proposición 2: Los grupos de personas establecen procesos de autorregulación colectivos mediante la orientación de priorizar ciertos niveles

de autorregulación, por sobre otros niveles, generando una variabilidad en el comportamiento grupal de autorregulación mediante la coordinación y monitoreo para la generación de retroalimentación.

c) Proposición 3: Los individuos participan en los procedimientos de autorregulación grupal al obedecer las indicaciones del colectivo al que aspiran a formar parte, generando conductas que favorecen la atención selectiva de determinados niveles de los procesos de autorregulación. Esto se lleva a cabo mediante acciones coordinadas y supervisión que generan retroalimentación adversa, la cual responde a discrepancias en relación con el nivel al que se enfoca la atención.

Dentro de este marco teórico, es viable identificar la dirección de la atención promovida por las organizaciones y los grupos de profesionales mediante el análisis de los mensajes comunicativos emitidos por las instancias directivas, como los gobiernos, las administraciones universitarias y los líderes de las instituciones educativas, entre otros actores destacados. En este contexto, el estudio se propuso llevar a cabo un análisis de las orientaciones del enfoque de atención promovido por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), la cual establece pautas para el enfoque de atención a niveles específicos de autorregulación institucional, con el propósito de desarrollar autoevaluaciones y procesos de acreditación. En este sentido, se optó por analizar las expresiones verbales vertidas en el evento estratégico conocido como Jornada de Difusión del Nuevo Instrumento de Acreditación Institucional de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, llevada a cabo el 31 de agosto de 2023, con una duración aproximada de cuatro horas. Se obtuvo una transcripción literal del discurso, constituyendo así una evidencia discursiva que se sometió a un análisis cualitativo para identificar las orientaciones que deberían guiar los esfuerzos de atención grupales de los equipos de profesionales que forman parte de las organizaciones educativas supervisadas por la CNA.

El objetivo general de esta investigación es describir los conceptos que fundamentan el discurso de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile en lo que respecta a la autorregulación para la autoevaluación y acreditación institucional (Grundey, 2008), el cual serviría como base directiva para la gestión estratégica de las organizaciones y la alineación de sus profesionales. Esto se lograría mediante la formación de equipos de trabajo que orientarían el enfo-

que de atención hacia niveles específicos de abstracción en los procesos estructurales de autorregulación.

2. AUTORREGULACIÓN

En el ámbito del comportamiento organizacional, se define la autorregulación como una amalgama de procesos internos o psicológicos que transcurren dinámicamente en el tiempo (Lord et al., 2010). No obstante, los procesos de autorregulación no se limitan exclusivamente a un fenómeno individual. La autorregulación está intrínsecamente vinculada al contexto debido a diversas causas; por ejemplo, identifica amenazas y oportunidades del entorno. Además, puede surgir de restricciones culturales, convirtiéndose así en un elemento conformador del grupo. De este modo, en el ámbito de la autorregulación, se abre un extenso campo de investigación vinculado a las interacciones sociales y los grupos.

En este escenario tipológico que guía el comportamiento a través de la atención a diferentes niveles de autorregulación, es posible discernir tipos de procesos. Por un lado, se encuentran los procesos de autorregulación individuales, que implican diversos procesos cognitivos, afectivos y conductuales (Loewenstein, 1996; Hirschman y Holbrook, 1982; Denes-Raj y Epstein, 1994; Evans, 2008; Lord et al., 2010; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013), fusionándolos en un tipo híbrido de proceso humano que administra recursos limitados. Por otro lado, existen procesos de autorregulación basados en la interacción entre individuos y la formación de grupos, fundamentados en coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004). Estos generan mecanismos para orientar el uso de recursos cognitivos y afectivos hacia ciertos niveles de autorregulación, prevaleciendo sobre otros niveles. Debido a la comprensión de las estructuras generales de los procesos de autorregulación, se pueden concebir de manera homogénea, aunque los mecanismos y contenidos asociados a estas regulaciones varían entre grupos, organizaciones y culturas. Una posible explicación de esta variabilidad radica en la escasez de recursos cognitivos, afectivos y conductuales (Hirschman y Holbrook, 1982; Shiv y Fedorikhin, 1999; Evans, 2008; Porter et al., 2010; Duckworth y Kern, 2011; Evans y Stanovich, 2013) y la necesidad de establecer preferencias en la dedicación del esfuerzo de atención y monitoreo a ciertos niveles. Por lo tanto, se formulan las siguientes proposiciones teóricas:

a) Proposición 4: Los procesos de autorregulación grupal, basados en coordinación, monitoreo y retroalimentación, se diferencian por la orientación de sus miembros hacia ciertos niveles específicos de los procesos de autorregulación.

b) Proposición 5: La dirección estratégica institucional orienta a generar esfuerzos de atención en ciertos niveles específicos de la autorregulación, coordinando, monitoreando y retroalimentando de forma privilegiada niveles de abstracción y ciclos temporales específicos.

En este marco, se orienta la reflexión mediante una hipótesis que sostiene que la variabilidad en los comportamientos grupales de autorregulación se debe a diferencias en la orientación de la atención, como recurso cognitivo, hacia los distintos niveles de los procesos regulatorios individuales, en el contexto de la escasez natural de recursos cognitivos. Las personas estarían dirigidas por su grupo, a través de la interacción entre los sujetos, ya sean pares, supervisores o subordinados, enfocando su atención de manera específica en ciertos aspectos de los procesos de autorregulación individual, ya que el grupo promueve esa atención. El resultado de esta orientación dirigida de la atención son tipos de autorregulación grupal diferenciados según el nivel de autorregulación al que orientan destinar recursos cognitivos escasos.

En este contexto, los grupos configurarían, mediante dinámicas colectivas de coordinación, monitoreo y retroalimentación (Marks y Panzer, 2004; Lord et al., 2010), una orientación respecto a la atención que se debe prestar a los distintos niveles de autorregulación. Esto generaría que las personas destinen los escasos recursos cognitivos a ciertos tipos de nivel en la autorregulación, por encima de otros niveles, forzando una atención mayor a ciertos tipos de ciclos temporales y niveles de abstracción, en comparación con otros tipos de ciclos y niveles. De esta manera, se configurarían grupos orientados a ejercer la atención selectiva a comportamientos culturales de largo plazo, al logro de metas, al desarrollo de comportamientos rutinarios, o a subcomponentes del comportamiento de tipo afectivo, cognitivo o conductual, dirigidos estratégicamente por la orientación del esfuerzo de atención al nivel de autorregulación específico.

En este contexto, cada nivel ha sido identificado por diferentes corrientes teóricas; por ejemplo, la tradición psicológica define la autorregulación como

un fenómeno represivo que inhibe impulsos primarios, permitiendo adaptarse a los requerimientos normativos de la cultura (Freud, 1913, 1915, 1921, 1930, 1991, 1992). Esta noción fue adoptada por la ciencia al establecer la capacidad humana de abstenerse de conductas frente a estímulos emocionalmente intensos, corrigiendo deliberadamente procesos automáticos (Loewenstein, 1996; Del Valle et al., 2019; Kahneman, 2003; Bago y De Neys, 2019). En esta visión de la autorregulación, este fenómeno sería una capacidad humana resultado de procesos evolutivos para adaptarse al contexto (Tangney et al., 2004). Esta concepción estaría relacionada con el nivel micro que busca inhibir ciertos subcomponentes conductuales en función de niveles altos, intermedios y bajos (Lord et al., 2010), lo que sostendría la conformación de rutinas, el logro de metas y el alineamiento cultural.

Junto a esta concepción restrictiva de la autorregulación, es posible identificar una definición alternativa a la restricción del yo frente a los impulsos (Freud, 1915, 1922, 1930, 1992), la cual es la capacidad de planificar el comportamiento orientado a logros u objetivos ubicados temporalmente en un momento diferente al presente, es decir, en el futuro, lo cual requiere perseverancia (Del Valle et al., 2019; Duckworth y Kern, 2011), conocido también como comportamiento planeado. Esta concepción del comportamiento planeado estaría relacionada con el nivel intermedio en el que se orienta a las personas al logro de metas, mediante el establecimiento de imágenes con las cuales realizar una comparación de su estado real versus su estado ideal, generando procesos de retroalimentación cultural. De esta forma, la autorregulación puede ser un asunto restrictivo (Tangney et al., 2004; Kahneman, 2003; Bago y De Neys, 2019), el cual sucede en un nivel micro en procesos inhibitorios, pero también sucede en un nivel alto mediante las restricciones culturales; a la vez que es una orientación de comportamiento planeado, en un nivel intermedio de orientación al logro, junto a un comportamiento de nivel bajo, el cual es orientado por modelos cognitivos que regulan el comportamiento por medio de guiones o esquemas mentales (Crusius et al., 2012; Del Valle et al., 2019).

En este sentido, los cuatro niveles referidos a la autorregulación se componen de procesos restrictivos y procesos de planeación creativa, y están acompañados por otro fenómeno dual que establece la posibilidad de reprimir o planear en función de modelos mentales sustentados en valores culturales. Estos son a priori por códigos normativos (Kant, 1785, 2012; Doglas, 1973; Denes-

Raj y Epstein, 1994; Evans, 2008; Duckworth y Kern, 2011; Bago y De Neys, 2019), impulsados a la vez por emociones a nivel micro, como la culpa para reprimir, o el propósito para planificar el futuro en función de promover comportamientos valorados. Por otro lado, es posible identificar modelos mentales instrumentales o utilitarios (Mill, 1891) asociados a intereses impulsados por los efectos o resultados de las acciones, sin considerar normativas a priori que prescriban acciones en un nivel de abstracción alto, es decir, sin necesitar códigos valóricos (Bentham, 1836; Anderson, 1983; Greene, 2007), estableciéndose una regulación de las acciones orientada a los resultados racionalmente esperados asociados a la satisfacción del agente (Mill, 1831; Bentham, 1836; Mill, 1863, 1891), en un nivel intermedio de los procesos de autorregulación (Lord et al., 2010), el cual estaría orientado a poner la atención sobre las metas. De esta forma, dirigir el comportamiento por modelos mentales valóricos o instrumentales estaría asociado con enfocar la atención en el nivel alto e intermedio de los procesos de autorregulación, a la vez que inhibir el comportamiento por fenómenos culturales o por la necesidad de cumplir con una rutina estarían relacionados con niveles altos, bajos y micro de los procesos de autorregulación, generando un posible sesgo sistemático al considerar el cumplimiento de metas, en contraposición con estar alineados culturalmente al propósito abstracto de nivel superior o cumplir con las rutinas.

En el marco de esta reflexión teórica, podemos establecer tipos dominantes al definir la orientación de la atención en el proceso de autorregulación grupal: primero, el control de impulsos, ubicado en un nivel micro; segundo, la planificación del comportamiento orientada por objetivos futuros, en un nivel intermedio; tercero, el comportamiento orientado por modelos mentales fundados en códigos valóricos normativos a priori en un nivel alto; y, cuarto, modelos mentales que guían el comportamiento. De esta forma, la orientación de la atención puede estar en el control de impulsos, sin necesidad de establecer una orientación de la atención hacia una planificación futura basada en el logro de metas, y viceversa. Asimismo, el comportamiento guiado por esquemas no requiere normativas valóricas de orientación, y también viceversa. Es decir, la conducta normativa valórica no necesita necesariamente de esquemas conductuales. Por ejemplo, responder a una normativa valórica puede tener resultados insatisfactorios o no deseados por el agente, a la vez que guiarse por esquemas o modelos mentales puede no estar alineado con es-

tándares valóricos específicos o que sean indiferentes en los procesos de coordinación, monitoreo y retroalimentación. De la misma forma, controlar los impulsos por asuntos valóricos o por esquemas de conducta no requiere necesariamente un pensamiento planeado al futuro, a la vez que el pensamiento planeado al futuro por parte del agente, por razones valóricas o de logro de metas, no necesita necesariamente enfocarse en el control de impulsos en el nivel micro.

Finalmente, la comprensión de los procesos de autorregulación grupal como la orientación de la atención mediante coordinación, monitoreo y retroalimentación proporciona una explicación de la diversidad de procesos de autorregulación grupal. Se puede crear una tipología basada en los niveles de Lord et al. (2010), la cual se explica por la escasez de los recursos cognitivos y afectivos (Evans, 2008) para destinar atención a los cuatro niveles de manera equitativa. Se establecen procesos grupales basados en los siguientes aspectos:

- a) La dominancia de cierto nivel en la atención dirigida.
- b) El sesgo sistemático para no prestar atención a un nivel específico.
- c) Tipos de combinaciones con base en los 4 niveles de autocontrol.

Esta tipología busca contribuir a describir la variabilidad de los procesos de autorregulación grupal y explicar esta variabilidad mediante el uso diferenciado de recursos cognitivos y afectivos para dirigir la atención.

3. ANÁLISIS DE DISCURSO

Esta investigación se basa en un enfoque metodológico cualitativo, específicamente en el análisis del discurso (Álvarez-Maldonado et al., 2021; Letzkus-Palavecino et al., 2022). Este enfoque se seleccionó debido a sus ventajas para abordar cuestiones relacionadas con la subjetividad en la gestión organizacional, en particular, los contenidos que generan los criterios y estándares utilizados en la autoevaluación y acreditación de las instituciones de educación superior. Estos criterios y estándares orientan las rutinas de comportamiento en estas instituciones.

La metodología cualitativa se utiliza para identificar contenidos que influyen en el comportamiento de individuos, grupos y organizaciones. En este estudio, analizamos los discursos presentados en la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación que tuvo lugar en 2023, registrando los datos me-

dian­te archi­vos audio­visuales de la sesión de Jornada de Difusión, la cual era pú­blica. En esta jornada se comunicaron los nuevos criterios estandarizados de acreditación que servirían de base para la dirección estratégica de las instituciones en términos de calidad educativa. Estos criterios influirían en los esfuerzos de regulación por parte de los equipos de profesionales que trabajan en las instituciones educativas. El procedimiento consistió en el registro audio­visual de la Jornada de Difusión, la transformación a texto del audio del registro, y el análisis de contenido del texto representativo de los discursos emitidos en la Jornada de Difusión, mediante el software Atlas.ti, aplicando codificación inductiva.

La pregunta de investigación que guía el análisis de datos verbales recolectados de la Jornada de Difusión es: ¿Cuáles son las características de los contenidos relacionados con los criterios estandarizados para la acreditación de instituciones de educación superior y sus programas de formación, emitidos en la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile? El objetivo general de la investigación es describir las características de los constructos conceptuales identificados en los discursos relacionados con los procesos de acreditación institucional orientados por la Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile en el año 2023, centrándose en las cuestiones de autorregulación debido a su vínculo con la gestión de la calidad total universitaria.

La muestra se seleccionó de manera intencionada y por conveniencia, eligiendo un evento estratégico que presentara los criterios y estándares a los que se debía prestar atención en la gestión institucional educativa. Luego, se analizaron los discursos para identificar constructos que representaban conceptos presentes en las conversaciones de los participantes en la jornada de difusión institucional. Estos constructos se representarían en un mapa de procesos utilizando el software Bizagi Modeler.

El análisis del discurso se realizó mediante la observación de categorías, que se codificaron de manera inductiva a partir de los datos verbales recopilados durante la grabación de la Jornada de Difusión de la CNA de Chile. El discurso se registró en formato de audio digital y se transcribió de manera literal para su análisis con el software Atlas.ti. Las categorías emergentes se utilizaron para codificar segmentos significativos que mostraban constructos y sus interrelaciones. Estos segmentos se agruparon y se analizaron en función de las

superposiciones utilizando una matriz de coocurrencias de codificación, que permitía identificar vínculos entre conceptos.

Los resultados revelaron constructos conceptuales compuestos por segmentos significativos, que representan elementos destinados a guiar el comportamiento de individuos, grupos y organizaciones. Estos constructos se representan en un mapa de procesos basado en estas categorías, lo cual se desarrolla en el apartado de los resultados mediante un mapa de procesos (Figura 1) y una tabla de categorías (Tabla 1).

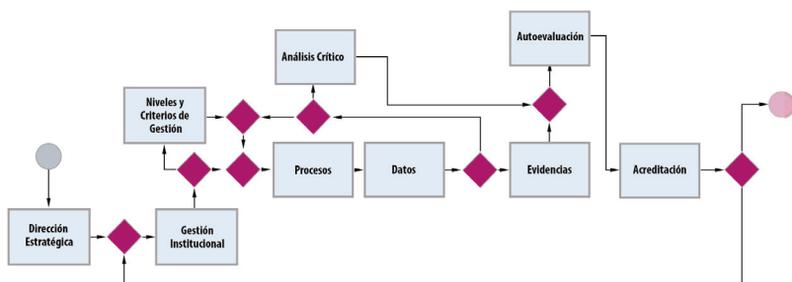
4. RESULTADOS

La Jornada de Difusión de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, desarrolló elementos discursivos para comunicar los nuevos criterios estandarizados que deben orientar la gestión estratégica de las instituciones educativas. En este contexto, la enunciación verbal de contenidos cualitativos se transforma en los insumos para orientación del esfuerzo de atención en diferentes niveles de autorregulación institucional, conformando un proceso normativo conducente a la autoevaluación y la acreditación de las organizaciones de educación superior. En este sentido, mediante un análisis cualitativo se identificó el mapa del discurso emitido por los representantes de la comisión, el cual está constituido por categorías que articuladas generan el proceso orientador de los procesos regulatorios educacionales para el establecimiento de la calidad. Cada categoría fue analizada según la evidencia del discurso emitido por la institución gubernamental chilena, articulándolos mediante sus relaciones significativas, e interpretándolos según la teoría de los niveles de autorregulación (Lord et al, 2010).

El proceso resultante del análisis del discurso se constituye por elementos iniciales relativos a la dirección estratégica de las organizaciones, basada en estos mismos criterios de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, los cuales deben resultar en una gestión institucional alineada a estas orientaciones, y nutrida con los resultados finales de los procesos de acreditación, el cual es el destino de las actividades institucionales en general en términos de calidad. En este escenario, la gestión institucional se relaciona con dos elementos complementarios, por un lado, con niveles y criterios estandarizados para la gestión, mientras que, por otro lado, por el desarrollo de procesos rutinarios nutridos por estos mismos criterios para la gestión, los cuales mate-

rializan en la práctica las pretensiones estratégicas de las instituciones. Estos procesos desarrollados producen información compuesta por datos los cuales son utilizados para realizar un análisis crítico respecto de los quehaceres organizacionales, a nivel de sus grupos de trabajo y profesionales individuales, en el marco de la dirección estratégica de la gestión institucional basada en criterios estandarizados, a la vez que constituyen las evidencias o muestras que sostienen los juicios de autoevaluación institucional. Las actividades de autoevaluación, basadas en el análisis crítico y en las evidencias conformadas por los datos, derivarían en los resultados de acreditación institucional, las cuales generan una retroalimentación en el proceso para la mejora de la gestión institucional y sus procesos, basados en criterios promovidos por la Comisión Nacional de Acreditación. A continuación, se detalla el diagrama de estos mecanismos generales, identificados en los discursos de los representantes gubernamentales en materia de acreditación de instituciones de educación superior:

Figura 1. Mapa sobre la Autorregulación de Instituciones de Educación Superior



Fuente: Elaboración propia mediante software Bizagi Modeler

Los componentes fundamentales de este proceso de autorregulación de instituciones de educación superior, orientado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, son detallados en la siguiente Tabla 1, desarrollando una operacionalización enfocada en los niveles de abstracción en materia de autorregulación, desarrollado en el marco teórico. A continuación, se detallan las diferentes categorías del mapa de procesos, con ejemplos de segmentos discursivos emitidos por el organismo líder en materia de acreditación de la calidad de la educación chilena.

Tabla 1. Categorías del Mapa sobre Autorregulación de Instituciones de Educación Superior

Categoría	Operacionalización	Ejemplos de Segmentos Significativos
Dirección Estratégica	Nivel de abstracción alta. Se focalizan definiciones valorísticas y orientaciones estratégicas en materia de gestión.	"Es una mirada absolutamente panorámica (...) integra todos los ámbitos y elementos que configuran su quehacer. (...) por lo tanto, es sumamente importante el poder establecer esta mirada interna, que dé respuesta a la de definiciones institucionales, pero que además van respondiendo quehacer propio de la carrera y programas"
Gestión Institucional	Nivel de abstracción intermedio. Fundado en mecanismos para la gestión y el aseguramiento de la calidad institucional, conforme a metas.	"Por otra parte, busca establecer una eficiencia y una eficacia (...) y que esto es permeable en todos los programas de la institución"
Niveles y Criterios de Gestión	Nivel de abstracción intermedio. Se establecen criterios para la evaluación de los logros institucionales.	"Y también tiene ejemplos de evidencia de ciertas cosas que nosotros sugerimos (...), dado lo que sea el criterio y todo lo que menciona los estándares y los niveles de logro, (...), sugerimos que ese tipo de evidencias son las que dan cuenta de la progresión de los estándares y que nos van a facilitar a los pares y a nosotros un poco la discriminación de los niveles y a ustedes las orientaciones (...) Hemos recibido buenas observaciones de esto que efectivamente ayudan, pero la lógica que está atrás es que nos tratamos de paramos en el nivel tres del estándar y hacia atrás hacer una pregunta que englobe un grupo de aspectos que estén comprendidos en el estándar y de manera que se pueda ir contestando la pregunta de modo de mostrar la progresiva"
Procesos	Nivel bajo de rutinas. Conforman los mecanismos para el aseguramiento de la calidad.	"Acá, al ser una muestra, implica que es (...) acotada y que es suficiente para poder dar evidencia al a lo que se busca ver en los mecanismos de aseguramiento de la calidad".
Análisis Crítico	Nivel micro de abstracción. Se requieren elementos conductuales, cognitivos y afectivos de orientación crítica en los procesos de autoevaluación.	"(...) uno confía a la institución, que las cosas están, las políticas están formalizada, (...) la gracia es que eso vaya más bie más desarrollado y que el anexo pueda tener una cosa tal vez más analítica, que sea un complemento a la evaluación o al informe de evaluación, que también es un informe que debiera ser más analítico que descriptivo"
Datos	Nivel bajo de abstracción. Conforman rutinas para el reporte de información.	"Entonces todo esto, estos documentos son bien relevantes y también están otros documentos que son los de instrumentos de recolección de información, como la ficha de datos (...) donde queremos que nos reporten, está estandarizado"
Evidencias	Nivel bajo de abstracción. Conforman rutinas para la organización intencionada de muestras de información.	"Por lo tanto, a través de esta muestra (...) se busca establecer es esta mirada de la institución en un nivel global que abarque las distintas sedes, las distintas modalidades y que en el fondo nos dé una panorámica a través de evidencia que permita establecer el nivel de y de mecanismos también de aseguramiento de la calidad de la institución, que es lo fundamental de comprender en el contexto de la muestra intencionada, que la muestra es una selección, ya es una selección que se establece de acuerdo a criterios que están definidos respecto a un grupo de carreras y programa"
Autoevaluación	Nivel intermedio de abstracción. Se establecen orientaciones de logro en materia de autorregulación autónoma de la institución.	"Tenemos orientaciones para el proceso de autoevaluación del nivel subsistema universitario, el Subsistema de Formación Técnico Profesional. Tenemos, además, una guía procedimental que vale para los dos subsistemas (...). Por eso el énfasis puesto y hemos publicado dos documentos respecto de la muestra intencionada"
Acreditación	Nivel intermedio de abstracción. Se establecen orientaciones para enfrentar la evaluación para la acreditación institucional.	"¿Cuáles son finalmente estos cuatro focos de evaluación? Por una parte, el primero es respecto al diseño y actualización curricular, el perfil de egreso y el plan de formación (...). Acá la institución debiera (...) poder establecer cuáles son los mecanismos que (...) ha definido. Instancias para revisar el perfil de egreso participantes. Periodicidad para la revisión, si considera o no información del medio externo para poder establecer actualizaciones curriculares"

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los procesos de autorregulación son un componente fundamental de la dirección estratégica de las organizaciones porque permiten enfrentar a las oportunidades y amenazas que persisten en el entorno en que se desarrollan las actividades. De esta forma, las regulaciones buscan mantener y cambiar situaciones para el cumplimiento de los propósitos institucionales, desde un proceso de retroalimentación basado en criterios estandarizados con diferentes niveles de abstracción (Lord et al, 2010), los cuales se puede evidenciar la estructura discursiva de los contenidos orientadores de la Comisión Nacional de Acreditación, al establecer que los resultados de los procesos de autoevaluación y acreditación permitirán a las instituciones fundamentar sus decisiones en materia de gestión estratégica, verificable en la última compuerta de proceso de la Figura 1 en que la categoría acreditación (Tabla 1) retroalimenta la gestión institucional, moderando la relación entre esta gestión y la dirección estratégica que la impulsa.

En el marco de los resultados representados en la Figura 1 y en la Tabla 1, es posible concluir que la gestión de la calidad universitaria comienza con la Dirección Estratégica, que implica la formulación y ejecución de las principales metas e iniciativas de la universidad. Este paso inicial establece la dirección y los objetivos a largo plazo que guiarán todas las acciones institucionales.

A continuación, se lleva a cabo la Gestión Institucional, donde se implementan las operaciones y actividades necesarias para alcanzar las metas establecidas en la dirección estratégica. Este proceso incluye la administración de recursos, la coordinación de departamentos y la supervisión de las actividades académicas y administrativas. Simultáneamente, se desarrollan los Niveles y Criterios de Gestión y los Procesos. Los niveles y criterios de gestión se refieren a las jerarquías de autoridad y los principios para la toma de decisiones, mientras que los procesos se centran en las actividades y tareas específicas necesarias para cumplir con los objetivos institucionales. El siguiente paso es el Análisis Crítico, que examina los resultados de los procesos y de los niveles y criterios de gestión para identificar áreas de mejora. Esta etapa es crucial para asegurar la efectividad y eficiencia de las prácticas actuales y para detectar posibles deficiencias. Los resultados del análisis crítico se concretan en Datos y Evidencias. La recopilación y evaluación de estos datos son esenciales para tomar

decisiones informadas y basadas en hechos concretos, permitiendo a la universidad ajustar sus estrategias y procesos. La Autoevaluación es un proceso en el cual la universidad revisa internamente su desempeño basándose en los datos y evidencias recopilados. Este autodiagnóstico es fundamental para identificar fortalezas y debilidades, y para preparar a la institución para la siguiente etapa en el proceso de calidad.

Finalmente, la Acreditación representa el último paso del proceso. Tras la autoevaluación, la universidad busca obtener una acreditación, que es un reconocimiento formal de que cumple con ciertos estándares de calidad establecidos por entidades externas. Este reconocimiento valida la calidad de la institución y proporciona confianza a los estudiantes, el personal y otras partes interesadas sobre la excelencia educativa ofrecida. En este sentido, este mapa de procesos de la Figura 1 subraya la importancia de la autorregulación en la gestión de la calidad universitaria. Al seguir este proceso, las universidades pueden identificar y abordar proactivamente las áreas de mejora, lo que les permite alcanzar y mantener altos estándares de calidad. Finalmente, en la actualidad estamos inmersos contextualmente en cambios propiciados por la cuarta revolución industrial, caracterizada por la capacidad de formar sistemas integrados de información y comunicación, lo que permite darle mayor relevancia a los datos y las evidencias al momento de evaluar los mecanismos de las organizaciones para el cumplimiento de su propósito, generando que los procesos de autoevaluación y acreditación se sostengan en datos y muestras de evidencias (Figura 1). Esta información emana de los mismos mecanismos de gestión, pero también de la participación en estos mecanismos de las partes interesadas, para estructurar una dirección estratégica de tipo 4.0, la cual se caracterice por ser participativa y por establecer vínculos estrechos con todas las partes implicadas en la misión de las universidades, tomando decisiones basadas en evidencias.

REFERENCIAS

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., & Muñoz, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 1.
- Aedo, A. I. (2009). Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Eds. Comisión Nacional de Acreditación.

- Anderson, B. A. (1983). Mill on Bentham: from ideology to humanised utilitarianism. *History of Political Thought*, 4(2), 341–356. <https://cutt.ly/JegVqKQv>
- Bago, B., y De Neys, W. (2019). The intuitive greater good: Testing the corrective dual process model of moral cognition. *Journal of experimental psychology. General*, 148(10), 1782–1801. <https://doi.org/10.1037/xge0000533>
- Bentham, J. (1836). «Deontología, o, Ciencia de la moral». Librería de Galván.
- Barreyro, G. B., & Hizume, G. D. C. (2018). El Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur. *EccoS-Revista Científica*, 47, 41–59. <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.8701>
- Berrocal de Luna, E., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez Fernández, S., & Peña García, P. (2023). La acreditación del profesorado universitario en España: situación y perspectivas futuras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 33–54. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98164>
- Casprini, E., Pucci, T., Fiorini, N., & Zanni, L. (2023). Blending “hard” and “soft” TQM for academic excellence: the University of Siena experience in the field of Life Sciences. *TQM Journal*, 35(9), 231–255. <https://doi.org/10.1108/TQM-07-2022-0213>
- Celis, S., & Véliz, D. (2017). La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 5.
- Crusius, J., van Horen, F. & Mussweiler, T. (2012). Why process matters: A social cognition perspective on economic behavior. *Journal of Economic Psychology*, 33(3), 677–685. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.09.004>
- del Valle, M. V., Galli, J. I., Urquijo, S., & Canet Juric, L. (2019). Adaptación al español de la Escala de Autocontrol y de la Escala de Autocontrol-Abreviada y evidencias de validez en población universitaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(2), 52–64. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v11.n2.23413>
- Denes-Raj, V., y Epstein, S. (1994). Conflict between intuitive and rational processing: when people behave against their better judgment. *Journal of personality and social psychology*, 66(5), 819–829. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.5.819>
- Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., D'Alencon, A., & Salomon, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 2.
- Duckworth, A. L., y Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45(3), 259-268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>

- Estlund, C. (August 26, 2007). Free speech rights that work at work: From the First Amendment to due process. *UCLA Law Review*, 54, 1463. <https://cutt.ly/RegVd32D>
- Evans J. S. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual review of psychology*, 59, 255–278.
DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- Evans, J. S. B. T., y Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 223–241.
<http://dx.doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. & Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 6.
- Freud, S. (1913/1991). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras (1913-1914)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1915/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIV - Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1921/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII - Psicología de las masas y el análisis del yo. (1927-1931)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1930/1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI - El malestar en la cultura. (1927-1931)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores.
- Greene, J. D. (2007). Why are VMPFC patients more utilitarian? A dual-process theory of moral judgment explains. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 322–323. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.004>
- Grundey, D. (2008). Tqm in university studies: Quality assessment and quality assurance in a lithuanian university. Implications for Consumers in Behavioural Economics. *International Journal of Scholarly Papers*, 7(2)14.
<https://cutt.ly/kegC6mlM>
- Hirschman, E. C., y Holbrook, M. B. (1982). Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92–101.
<https://doi.org/10.2307/1251707>

- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kant, I. (1785/2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [Grundlegung zur Metaphysik der Sitten]. Traducción, estudio preliminar y apéndices: Roberto Rodríguez Aramayo. 2002. Alianza Editorial. S. A.,
- Keren, G., y Schul, Y. (2009). Two Is Not Always Better Than One: A Critical Evaluation of Two-System Theories. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 4(6), 533–550. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01164.x>
- Loewenstein, G. (1996). Out of control: Visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65(3), 272–292. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0028>
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543–568. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100314>
- Marks, M. A., & Panzer, F. J. (2004). The Influence of Team Monitoring on Team Processes and Performance. *Human Performance*, 17(1), 25–41. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1701_2
- Mill, J.S. (1831). Elementos de economía política. Traducido por Manuel María Gutiérrez. <https://cutt.ly/4egVonkA>
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London, Parker, son, and Bourn. West Strand Published. 95 p. Digital form of Library of Congress of U.S. Congress. <https://cutt.ly/VegVp7qM>
- Mill, J. S. (1891). El utilitarismo. Sociedad General Española de Librería. <https://doi.org/10.34720/30m0-cs66>
- Orellana, V., Guzmán Valenzuela, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 7.
- Pearson, W. S. (2021). Policies on minimum English language requirements in UK higher education, 1989–2021. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1240–1252. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1945556>
- Perumalswami, C. R., Greene, A. K., Griffith, K. A., & Jagsi, R. (2024). National science foundation grant awardees' perspectives on Article X and sexual harassment in science. *Plos one*, 19(4), e0300762. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300762>

- Porter, C. O. L. H., Webb, J. W., & Gogus, C. I. (2010). When goal orientations collide: Effects of learning and performance orientation on team adaptability in response to workload imbalance. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 935–943. <https://doi.org/10.1037/a0019637>
- Shiv, B., y Fedorikhin, A. (1999). Heart and mind in conflict: The interplay of affect and cognition in consumer decision making. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 278–292. <https://doi.org/10.1086/209563>
- Stone, K. M. (2022). The Betrayal of the Red, White & Blue: The Failures of Institutional Self-Regulation & The Military's# MeToo Movement. *Buffalo Law Review*, 70, 1183. <https://cutt.ly/RegVdWtL>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., y Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tornero, B., Epstein, L., & Vicuña, M. I. (2016). Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 3.
- Ülker, N. (2023). Total quality management in the context of University 4.0: New game new rules. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1146965>
- Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M., & Reyes, M. (2017). Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 8.
- Xia, C., Li, X., & Cao, S. (2023). Challenges for the government-controlled higher education system in China. *International Journal of Educational Development*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102721>
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Serie de Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 4.