

# Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio

Ramón Mínguez Vallejos<sup>a</sup> y Aurora Díaz Manrubia<sup>\*b</sup>

Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Murcia, España<sup>a</sup>. Universidad Finis Terrae, Vicerrectoría Académica, Santiago, Chile<sup>b</sup>.

Recibido: 24 de febrero 2020

Aceptado: 22 de abril 2020

**RESUMEN.** La evaluación, reconocimiento y mejora de la calidad de la educación superior, tanto de sus programas como de sus instituciones, ha sido uno de los temas centrales de la política pública educativa chilena desde los años 90. Este artículo se enfoca en la repercusión que los procesos de acreditación institucional tienen sobre la calidad de las universidades, a través de una investigación mixta que indaga en la realidad de una universidad privada chilena. Los resultados ponen de manifiesto que la acreditación institucional contribuye sustancialmente a la mejora de la calidad de los aspectos que están sujetos a evaluación en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado, así como a la mejora de la capacidad de autorregulación de la institución. No obstante, se destaca que la acreditación institucional, junto con la implementación del modelo formativo, la planificación estratégica institucional y la acreditación de carreras, han sido los cuatro macroprocesos responsables de impulsar la mayor parte de los cambios. Los hallazgos obtenidos, que no son generalizables a otras instituciones por tratarse de un estudio de caso centrado en una sola universidad, sugieren que la acreditación institucional parece constituir más una estrategia para fortalecer el papel de la autorregulación en la gestión académica y administrativa de las instituciones que un mecanismo para el aseguramiento de la calidad en sí mismo.

**PALABRAS CLAVE.** Calidad universitaria; acreditación institucional; autorregulación; evaluación.

## Impact of institutional accreditation on the quality of the university. An exploratory study

**ABSTRACT.** The assessment, recognition and improvement of the quality of the university education, both its programs and its institutions, have been some of the main topics of the Chilean public policy since the nineties. This article approaches the repercussion of the institutional certification processes on the academic quality, through a mixed research that looks into the reality of the Chilean private university. The results bring to light the institutional certification contributes to the improvement of the quality of the aspects subject to assessment, both in the fields of institutional management and undergraduate degree teaching, as well as the improvement of the self-regulation capacity of the institutions. Nevertheless, it should be pointed out that the institutional certification, the educational model, the institutional strategic planning and the degree

\*Correspondencia: Aurora Díaz Manrubia. Dirección: Avenida José Rabat 9200. Condominio Los Robles. Calle interna El Ciprés 19. Colina. Región Metropolitana. Correos Electrónicos: rminguez@um.es<sup>a</sup>, adiazm@uft.cl<sup>b</sup>.

accreditation have been the four processes responsible for most of the changes. The conclusions of this research, that are not generalizable to other institutions for it only considers a case study centered on only one university, expose that the institutional accreditation seems to be more a strategy to strengthen the self-regulation of the academic and administrative management of the institutions, than a procedure itself to guarantee the academic quality.

**KEYWORDS.** Academic quality; institutional certification; self-regulation; assessment.

## 1. INTRODUCCIÓN

Resulta bastante evidente la importancia que ha adquirido la evaluación de la calidad en los sistemas educativos como herramienta fundamental de optimización de resultados y transparencia, con el propósito de contribuir a la toma de decisiones eficaces de política educativa (Santín y Sicilia, 2014). Más aún, en el ámbito universitario, la preocupación por la evaluación de la calidad educativa constituye un asunto de especial interés político-social, por dos razones: es la institución social que mejor representa el desarrollo científico-técnico de un país; también, es la responsable de la formación de la juventud y la generación de nuevas ideas y conocimiento (Lamo de Espinosa, 2014).

Adentrarse en el terreno de la evaluación de la calidad universitaria es a todas luces caminar por un escenario plagado de fuertes contrastes teóricos, particularmente porque nos hallamos ante un discurso de amplia ambigüedad conceptual que está necesitado de sucesivas revisiones críticas según se sucedan los acontecimientos y cambien las demandas sociales. Además, como categoría pedagógica que refleja un modo de educar, está revestida de visiones religiosas, políticas, culturales y socio-económicas que obliga a adoptar una prudente posición de difícil equilibrio intelectual para determinar de modo riguroso y preciso qué se evalúa para qué calidad de educación universitaria (Egido, 2005; Lemaitre, 2018; Monarca y Prieto, 2018).

Con todo, estamos ante un asunto de recurrente actualidad para cualquier sistema educativo universitario, incluso cabría indicar que existe un amplio y destacado movimiento “evaluativo” sobre este ámbito de la educación, por la notable cantidad de artículos, monografías, informes y eventos relacionados con la gestión de la calidad de instituciones de educación superior<sup>1</sup> (Bernal Agudo, 2016; Gairín y Antúnez, 2008; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

La preocupación por la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe fue un movimiento *in crescendo* desde las últimas décadas del siglo pasado (Cervera, Martí y Ríos, 2014). A lo largo de esa época, se multiplicaron las iniciativas por evaluar el impacto del aumento de alumnos matriculados en las IES sobre la calidad de la educación superior, obteniendo unos resultados bastante bajos y el surgimiento de “una nueva inequidad en la educación superior dada por la diferenciación de los niveles de calidad de las instituciones, de los niveles de egreso de la educación media y de los mecanismos de ingreso a la educación universitaria. Tal proceso a su vez contribuyó a un deterioro del valor de las certificaciones” (Rama, 2004, p. 281). Como consecuencia, la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, de sus programas e instituciones, ha sido uno de los asuntos centrales de la política educativa durante los años 90 en América Latina y el Caribe (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Así pues, se ha ido avanzando con logros desiguales en la instauración de una cultura evaluativa orientada a la mejora continua de la calidad, superando el modelo reducido solo a la rendición

---

1. En adelante utilizaremos las siglas IES.

de cuentas. Muncio (2004) destaca que esa cultura ha transformado sustancialmente los planteamientos tradicionales de evaluación basados en decisiones políticas, convirtiéndose en un instrumento de mejora de las IES.

En Chile se ha producido una considerable expansión de la cobertura de educación superior en las últimas tres décadas y las universidades han experimentado un aumento exponencial de su matrícula. Como señalan Bernasconi y Rojas (2003), la educación universitaria chilena ha abandonado el sesgo elitista de épocas pretéritas, enmarcándose en el molde democrático – liberal de los tiempos actuales. Con ello, se ha producido una amplia liberalización en el acceso a la educación superior, pero ello ha traído consigo problemas de masificación y diversificación del sistema universitario que han desvirtuado sus tareas más emblemáticas: el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura. En este escenario, el Estado chileno ha ido implementando distintas políticas y mecanismos regulatorios de la mejora de la calidad de la educación superior (Comisión Nacional de Acreditación, 2007). Sin embargo, tales medidas no han logrado los resultados esperados en su momento, lo que motivó las reacciones protagonizadas por los estudiantes chilenos (Pedró, 2011), reclamando una educación gratuita y de calidad, a la vez que la eliminación de dinámicas favorecedoras de la mercantilización y rentabilización de la educación superior. Aquí resuena la advertencia de Nussbaum (2010, p. 25), según la cual un sistema educativo de calidad debe orientarse hacia “una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo”.

Desde entonces, la preocupación por la calidad de la educación superior ha ocupado un papel fundamental en la política educativa y se han llevado a cabo distintas iniciativas orientadas a velar por el aseguramiento de su calidad. Así, el Ministerio de Educación promulga la Ley 20.129 (de 23 de octubre de 2006), por la que se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Los más de diez años de existencia del SINACES constituyen un hito relevante para evaluar cuán efectiva ha sido su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Para ello, es necesario desarrollar estudios que analicen el impacto de la acreditación institucional en la misma institución universitaria, problemática que aborda el presente estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

El crecimiento exponencial de los conocimientos en los últimos tiempos ha producido la incesante incorporación e innovación de los mismos en nuestra forma de vida. Hasta el punto de que hoy es fácil admitir que nuestra sociedad no avanza sin el avance del conocimiento (Lamo de Espinosa, 2003). Por ello, la universidad ha sido uno de los referentes en donde mayor interés ha despertado la creación y transmisión del mejor conocimiento, siendo esto uno de los indicadores centrales de la calidad de las IES. Sin embargo, la preocupación por la calidad de las universidades no es algo nuevo, sino que de hecho siempre ha estado presente. Mientras que tal asunto había sido una cuestión interna, poco a poco ha ido aumentando la preocupación por su calidad e impacto social, lo que ha traído consigo la sucesiva implicación de más agentes e instituciones sociales (Mayor Zaragoza, 2019).

Esta implicación ha supuesto un mayor compromiso de las IES por responder a las demandas sociales, pero también la dificultad de alcanzar un amplio consenso en su concepción. Si el término calidad se definía en función de la actividad universitaria, con el paso del tiempo y atendiendo a las recomendaciones de la Conferencia de París (UNESCO, 1998), dicho concepto se fue replanteado conforme a los cambios que se produjeron en lo tecnológico, económico, social y cultural de las sociedades (Carnoy y Castells, 2001; Mundy, 2005; Rengifo-Millán 2015; Tünnermann y Chau, 2003).

En Chile, el crecimiento económico y la estabilidad democrática trajeron consigo mayor bienestar social y el acceso a los servicios de educación, salud y vivienda. Sin embargo, aún perduran dos desafíos importantes: la desigual distribución del ingreso y la calidad de los servicios básicos. Por ello, no resulta extraño que la equidad y la calidad sigan siendo objetivos frecuentes en las políticas de educación superior (Bernasconi y Rojas, 2003). Pero el significado de “calidad en la educación superior” encierra no pocas dificultades teórico-prácticas, si se pretende ser evaluada y optimizada con rigor y coherencia. En la literatura especializada, dicha expresión se halla inmersa en multitud de definiciones (Bellingham, 2008; Hazelkorn, Coates y McCormick, 2018; Lemaitre, 2005; Scharager, Cortés y Bravo, 2008; Stensaker, 2008, entre otras), por lo que estamos ante un concepto polisémico, multifactorial y en constante evolución.

A pesar de la amplitud del concepto, bastantes especialistas tienden a centrarse en la evaluación de las capacidades-competencias de los alumnos universitarios como principal indicador de dicho concepto (Martínez y Echeverría, 2009; Mora, 1991), siendo este el enfoque que entiende la calidad como transformación (Harvey y Green, 1993). Pero son escasas las investigaciones desarrolladas bajo este enfoque por las dificultades que implica separar lo que es propio de la institución de otros efectos ajenos a ella (Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014). Por lo que, cuando se habla de calidad en la educación superior, los expertos prefieren referirse a la calidad global de la institución, no a la calidad de la formación que reciben los estudiantes (De la Orden, 1997; Mora, 1991).

Con todo, es precisamente la ausencia de consenso sobre este concepto lo que ha llevado a centrarse más en cuestiones pragmáticas (Ball, 1985; Bowden y Marton, 2003; Green, 1994; Harvey y Green, 1993). Quizás, como afirman Scharager y Aravena (2010), no debería existir una concepción universal de la calidad porque la educación superior, al igual que otros sistemas educativos, está articulada por una imagen del ser humano, de la vida y de la sociedad, que se refleja en las políticas educativas. Middlehurst (1992, 2014) analiza las oportunidades y limitaciones de evaluar la calidad como principio organizador de las IES, sugiriendo que la investigación debería atender más a problemas de mayor calado institucional que a facilitar evidencias sobre la financiación y el impacto de las políticas a corto plazo en las universidades. Resulta obvio que la investigación de la educación superior depende de las políticas educativas, pero necesita mantener cierta distancia crítica de la política. A su vez, los responsables políticos deberían reconocer que la investigación independiente proporciona un mejor servicio para el desarrollo de la educación superior y de la sociedad.

A las reflexiones mencionadas más arriba, habría que añadir otras de carácter metodológico, como son las relacionadas con la medición de los estándares o indicadores de calidad, los factores asociados a los cambios sociales o las implicaciones de las diferentes propuestas ideológico-políticas. Es por ello que, como señala Perellon (2005, p. 52), “para poder entender de forma completa las transformaciones actuales de las políticas de calidad en la educación superior, resulta necesario ponerlas en relación con el contexto económico internacional y con el ámbito más amplio de las políticas de educación superior propiamente dichas”.

Sin embargo, el escaso consenso sobre el concepto de calidad en la educación superior no ha disminuido el interés por su evaluación y mejora. La mayoría de los sistemas de educación superior han adoptado una actitud pragmática y han definido una serie de criterios evaluables que sirven, en conjunto, para dar cuenta de la calidad de las instituciones de educación superior.

### **3. METODOLOGÍA**

Esta investigación ha seguido la metodología del estudio de caso. Se ha elegido esta metodología porque esta investigación se ha desarrollado solo en la Universidad privada Finis Terrae, fundada en 1981. Se trata de una institución católica que forma parte del Movimiento Regnum Christi. Las decisiones tomadas en la última década por la Universidad han estado fuertemente tensionadas por los desafíos cada vez más crecientes en materia de calidad, lo que ha llevado a la Institución a implementar modelos de gestión que contribuyan al desarrollo académico buscado, con el fin de fortalecer, profesionalizar y extender de manera sistemática las políticas y los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. Así, desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad en estudio, surgió el interés por disponer de evidencias sobre la repercusión de la acreditación institucional en la mejora de la calidad de dicha institución, en las áreas de gestión institucional, docencia de pregrado y su capacidad de autorregulación. Las preguntas que dieron inicio a esta investigación fueron:

- ¿Cómo ha repercutido el proceso de acreditación institucional en la mejora de la calidad relacionada con las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado de la Universidad?
- ¿En qué aspectos y a qué nivel (políticas, mecanismos, ajustes) ha tenido mayor repercusión?

Estas preguntas se concretaron en los siguientes objetivos de investigación:

1. Determinar la relación entre la acreditación institucional y la mejora de la calidad de los aspectos evaluados en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado de la Universidad.
2. Analizar la repercusión del proceso de acreditación institucional sobre la capacidad de autorregulación en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado de la Universidad en estudio.

Para responder a las preguntas planteadas se eligió un diseño mixto de investigación (Creswell y Plano Clark, 2017), que implica la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa, obteniendo así evidencias empíricas y la interpretación de los acontecimientos desde la mirada de los actores directamente implicados.

El trabajo de campo consistió en averiguar, desde la perspectiva de los agentes implicados (autoridades, académicos y empleados de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad Institucional), sus percepciones sobre el proceso de acreditación institucional y las repercusiones de este proceso en el mejoramiento de la calidad de los aspectos sometidos a evaluación. También, la capacidad de autorregulación institucional en función de los lineamientos y términos de referencia establecidos por la CNA-Chile bajo la Ley N° 20.129.

La elección del diseño de la investigación fue ajustada a dos decisiones:

- a. Puesto que existen diversas aproximaciones al concepto de “repercusión”, en esta investigación se refiere a los cambios que son atribuidos a la acreditación institucional como mecanismo de aseguramiento de la calidad.
- b. La evaluación de la capacidad de autorregulación en esta Universidad se ha centrado en identificar los siguientes elementos:

1. Definición de (micro-) políticas orientadas a la mejora continua del aspecto evaluado.
2. Establecimiento y aplicación de mecanismos orientados a la mejora continua del aspecto evaluado.
3. Utilización de los resultados obtenidos para formular propuestas futuras de mejora.

Optamos por dos instrumentos para la recolección de datos en esta investigación: el cuestionario para disponer de datos objetivos y la entrevista en profundidad para acceder a las percepciones subjetivas de los participantes. Para la construcción de tales instrumentos se adoptó como referencia los utilizados en la investigación desarrollada por Ipsos-Chile (2010), centrada en el impacto de la acreditación institucional en distintas instituciones chilenas de educación superior. Ambos instrumentos fueron validados mediante el método Delphi.

La población de esta investigación fue seleccionada con arreglo al siguiente criterio: los sujetos debían estar en posesión de un contrato de media jornada o jornada completa antes de 2013 y en vigor, al menos, hasta 2016. Con ello se pretendía garantizar que los encuestados hubieran participado al menos en un proceso de acreditación institucional. Se obtuvo un total de 103 participantes a encuestar. Dado este volumen de población, se invitó a que participasen todos, coincidiendo la población seleccionada con el número de muestra invitada. De esta muestra respondieron 2 de cada 3 invitados (66%), convirtiéndose así -68 sujetos- en la muestra real y representativa de esta investigación. Además, se obtuvo una paridad prácticamente equivalente según el sexo en la muestra real (48,5% de varones y 51,5 % de mujeres) y la participación proporcional de cada sujeto a tiempo parcial por dos sujetos a tiempo completo (35% y 65% respectivamente). No obstante, cabe destacar que no todas las preguntas del cuestionario fueron respondidas por los 68 sujetos. En lo cualitativo, solamente 19 sujetos aceptaron ser entrevistados, es decir, un 28% de la muestra real.

Por último, nuestra investigación se ajustó a los principios y código ético de la American Psychological Association (APA, 2017), conforme a las enmiendas puestas en vigor en 2017 y a las reglas y procedimientos de 2018<sup>2</sup>.

#### **4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los resultados se muestran de acuerdo a cada uno de los objetivos de investigación planteados, primero desde un punto de vista cualitativo, según la información obtenida de las entrevistas y, en segundo lugar, desde un punto de vista cuantitativo, según la información obtenida de los cuestionarios.

##### **4.1. Resultados asociados al objetivo 1**

Con respecto al objetivo uno y, desde el punto de vista cualitativo, para la gran mayoría de los entrevistados (84%, o sea 16 de 19), existe relación entre la acreditación institucional y la mejora de la calidad. Sin embargo, destaca que esta relación se debe a que la acreditación obliga a la institución a autoevaluarse y reflexionar de forma crítica y sistemática sobre los diversos aspectos que están sometidos a evaluación. Con ello, sugiere que la repercusión no es efectiva por la acreditación en sí misma, sino por el proceso evaluativo que ello implica.

---

2. Vid. Rules and procedures. <https://www.apa.org/ethics/committee-rules-procedures-2018.pdf>.

Otro hallazgo interesante es que casi la mitad de los participantes (42%) destaca que han sido la acreditación institucional, junto con la instalación del modelo formativo, la planificación estratégica institucional y la acreditación de carreras, los cuatro macro procesos responsables de impulsar la mayor parte de los cambios que han tenido lugar en los aspectos evaluados.

Desde el punto de vista cuantitativo, un 6,25% de las 48 personas que contestaron esta pregunta del cuestionario, consideran que la acreditación institucional no contribuye a la mejora de la calidad en el área de gestión institucional; un 31,25% manifiesta que la acreditación institucional contribuye parcialmente a la mejora de su calidad; y un 62,50% señala que la acreditación institucional contribuye sustancialmente a la mejora de su calidad. Por lo que, a la vista de las respuestas obtenidas, más de la mitad de los encuestados pusieron de manifiesto que la calidad de la gestión institucional ha mejorado ampliamente.

Con respecto al área de docencia de pregrado, un 2,08% de las 48 personas que contestaron esta pregunta del cuestionario, consideran que la acreditación institucional no contribuye a la mejora de su calidad; un 43,75% revela que la acreditación institucional contribuye parcialmente; y un 54,17% manifiesta que la acreditación institucional contribuye sustancialmente a la mejora de su calidad. A la vista de las respuestas obtenidas, más de la mitad de los encuestados consideran que la calidad del área de docencia de pregrado ha mejorado considerablemente.

#### **4.2. Resultados asociados al objetivo 2**

Con respecto al objetivo dos, los resultados se presentan de acuerdo a la repercusión de la acreditación institucional en cada uno de los aspectos que se evalúan en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado.

Tabla 1: Área de gestión institucional.

<b>Aspectos Evaluados</b>	<b>Principales Resultados Obtenidos</b>
Planificación estratégica institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de una planificación más sistemática, focalizada, transparente y participativa.</li> <li>• Necesidad de avanzar hacia la evaluación de la planificación estratégica y utilizar la información que arroja esa evaluación para retroalimentarla y hacer ajustes en la misma.</li> <li>• Los recursos humanos y económicos disponibles no son suficientes para el desarrollo efectivo de las metas declaradas en la planificación.</li> <li>• Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto que la mayor repercusión (35,29% de 51 respuestas) de la acreditación institucional en la formalización de herramientas de gestión que permiten un monitoreo continuo del plan de desarrollo institucional se ha dado a nivel de implementación de mecanismos.</li> </ul>
Forma de organizar las estructuras de RRHH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer organigramas; definir perfiles de cargo con funciones y responsabilidades claras; regular mediante distintos reglamentos y normativas el desarrollo y la gestión de la carrera académica; declarar en las estructuras de recursos humanos nuevos cargos; definir un sistema de evaluación del desempeño de los académicos.</li> <li>• Inversión insuficiente para poder implementar correctamente la estructura declarada.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión (40% de 50 respuestas) de la acreditación institucional en la definición y distribución de las funciones en las diversas instancias para el cumplimiento de la misión se ha dado a nivel de ajustes, lo que se correspondería con el máximo nivel de maduración de la capacidad de autorregulación en este aspecto.</li> </ul>

<p>Desempeño de los académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acelerar la implementación de algunos mecanismos como la plataforma de compromisos académicos y el proyecto piloto de evaluación en 360 grados, pero se releva que estas iniciativas funcionan de manera aislada y que no responden a una política institucional.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión (38% de 50 respuestas) de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de ajustes.</li> </ul>
<p>Políticas de selección y contratación del personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir algunos lineamientos e implementar algunas prácticas independientes orientadas a la mejora de la calidad y transparencia de este proceso, pero no podría señalarse que hay políticas o mecanismos formales y sociabilizados al respecto.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, este es uno de los aspectos donde más discrepancia de opiniones existe con respecto a la repercusión de la acreditación institucional. Particularmente, llama la atención que para un 20% (de 50 respuestas) de los encuestados no hubo repercusión en este aspecto, mientras que para un 22% la repercusión se dio al mayor nivel de autorregulación, esto es, a nivel de ajustes.</li> </ul>
<p>Políticas de perfeccionamiento del personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe consenso entre todos los entrevistados en que estas no existen formalmente en la Universidad.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión (43,14% de 51 respuestas) de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de ajustes, lo que se correspondería con el máximo nivel de maduración de su capacidad de autorregulación.</li> </ul>
<p>Estructura de toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe consenso entre los entrevistados sobre si la acreditación ha repercutido o no en los cambios que se han producido en este aspecto. En lo que sí coinciden todos los participantes es en que la universidad sigue siendo, tal y como lo avalan sus estatutos, una institución vertical.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de mecanismos (34%) y ajustes (38%), de 50 respuestas lo que apunta a que se debe avanzar en el desarrollo de la capacidad de autorregulación en esta materia.</li> </ul>
<p>Dotación de recursos materiales, económicos e infraestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien se han hecho algunos esfuerzos y se han logrado algunos avances, estos no son suficientes y no son congruentes con el proyecto educativo declarado.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, este es uno de los aspectos donde más proporcionalmente se muestra la disparidad de opiniones, ya que la mayor parte de las respuestas están divididas en tercios iguales, no pudiéndose señalar a qué nivel ha repercutido más la acreditación institucional.</li> </ul>
<p>Disposición y acceso a información clara y actualizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este es uno de los aspectos en los que la Universidad muestra mayor capacidad de autorregulación y ello se relaciona directamente con la repercusión de la acreditación.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de mecanismos (40% de 50 respuestas).</li> </ul>



Tabla 2: Área de docencia de pregrado.

Aspectos Evaluados	Principales Resultados Obtenidos
Proceso de definición de la oferta de carreras y programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor parte de los entrevistados (14 de 19) opina que la acreditación sí ha repercutido en este aspecto, mientras que una proporción (5 de 19) considera que no, que los cambios producidos en este aspecto se deben más bien a decisiones de misión, financieras, estratégicas y de posibilidades reales de acreditación de cada carrera o programa.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de ajustes (37,50% de 48 respuestas).</li> </ul>
Proceso de diseño curricular de los planes de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se pueden adjudicar todos los cambios realizados en este aspecto a la acreditación, ya que ha habido otros factores que también han incidido en ellos, como son: actualizaciones disciplinares, exigencias normativas de otros entes vinculados con la disciplina, iniciativas propias de los comités curriculares de las carreras. Sin embargo, se reconoce que la acreditación ha acelerado que se produjeran cambios en esta materia, además de contribuir a sistematizar y formalizar muchos procesos curriculares.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de ajustes (44,68% de 47 respuestas).</li> </ul>
Monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización de este proceso y de los mecanismos que se emplean para llevar a cabo la supervisión del trayecto formativo de los estudiantes, aunque los avances no pueden adjudicarse exclusivamente a los procesos de acreditación.</li> </ul>
Métodos pedagógicos y sistema de evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La acreditación ha obligado a justificar y evidenciar la pertinencia entre los métodos pedagógicos y el sistema de evaluación empleado, con el modelo curricular declarado por la institución.</li> </ul>
Sistema de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejizar el sistema y a evidenciar la toma de decisiones que se adoptan a raíz de los resultados que arrojan las encuestas de evaluación docente. Sin embargo, este impulso no se ha materializado como se desearía en la Universidad.</li> <li>• Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de ajustes (41,67% de 48 respuestas).</li> </ul>
Medidas para mejorar los indicadores académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La repercusión ha sido a nivel de generar una cultura de seguimiento y mejora de estos resultados, pero esto no podría categorizarse como la existencia de una política institucional formalizada y aplicada sistemáticamente a través de mecanismos concretos.</li> </ul>
Seguimiento a egresados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se ha avanzado nada en esta materia a nivel institucional.</li> <li>• Según los resultados de los cuestionarios, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de mecanismos (35,29% de 48 respuestas).</li> </ul>
Investigación formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se han definido políticas formales en esta materia, ni se han implementado los mecanismos y recursos necesarios para poder desarrollar cabalmente esta función.</li> <li>• Según los resultados de los cuestionarios, la mayor repercusión de la acreditación institucional en este aspecto se ha dado a nivel de mecanismos (35,29% de 48 respuestas).</li> </ul>

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones que se muestran en este apartado no son extrapolables a otras instituciones de Educación Superior, ya que el levantamiento de la información se hizo solamente con integrantes de la Universidad en estudio.

Los resultados asociados al primer objetivo ponen de manifiesto que, en términos generales, los distintos procesos de acreditación institucional a los que se ha sometido la Universidad, han repercutido eficazmente en la mejora de la calidad. De ellos, pueden destacarse tres aspectos fundamentales. El primero es que la repercusión de la acreditación tiende a concentrarse en el fortalecimiento de la gestión académica y administrativa, siendo difícil expresar su repercusión como mejoramiento directo sobre la calidad de cada uno de los aspectos evaluados (Ipsos-Chile, 2010; Lemaitre, 2005; Stensaker, 2008). No obstante, se destaca el desarrollo de la capacidad de gestión institucional como un paso crucial para la consolidación de la capacidad de autorregulación en la Universidad.

Este primer aspecto podría conducirnos a pensar que, quizás, sería más oportuno hablar de la acreditación institucional como un mecanismo de evaluación y acreditación de la capacidad de autorregulación de las instituciones universitarias, que como un mecanismo de evaluación y acreditación de su calidad. En ese sentido, habría que entender la autorregulación como la capacidad desarrollada por las instituciones para definir políticas, establecer mecanismos y realizar ajustes en base a resultados, orientados a la mejora continua de sus funciones. Todo ello en congruencia con su misión y los propósitos que de ella emanan, así como con una serie de criterios y términos de referencia establecidos externamente por la comunidad académica.

Así planteada, la acreditación institucional parece constituir más una estrategia para fortalecer el papel de la autorregulación en la gestión académica y administrativa de las instituciones que un mecanismo para el aseguramiento de la calidad en sí mismo, postura que defienden los autores de esta investigación. Esto significaría que el papel clave en el aseguramiento de la calidad lo tiene el nivel de madurez de la capacidad de autorregulación, tal y como plantea la CNA.

De hecho, la Ley 20.129, y los reglamentos sobre acreditación que de ella emanan, indican desde un punto de vista operativo qué aspectos dan cuenta de que una institución cumple o no con determinados estándares de calidad, lo cual permitiría conocer las características asociadas a la calidad de la educación superior y, por tanto, una aproximación al concepto de calidad que hay detrás. Pero lo cierto es que no se parte de una noción explícita de calidad, lo que quizás se debe a que no hay claridad con respecto a qué es lo que se espera de la educación superior, lo cual es fundamental para hablar de calidad y cómo evaluarla y acreditarla. Se dice el cómo, pero no hay una definición propia de calidad. Por tanto, si en las disposiciones legales no hay un sustento teórico sobre el concepto de calidad que nos permita visibilizar el modelo de universidad que hay detrás, ¿por qué seguir hablando de la acreditación institucional como un mecanismo de aseguramiento de la calidad y no como un mecanismo de evaluación y verificación de la capacidad de autorregulación de una institución? Ha sido precisamente la ausencia de consenso sobre el concepto de calidad lo que ha hecho que los debates académicos sobre la idea de calidad en la educación superior se hayan centrado más en debates de carácter pragmático que en la repercusión del modelo universitario sobre la sociedad y la ciudadanía (Ball, 1985; Bowden y Marton, 2003; Green, 1994; Harvey y Green, 1993).

La propuesta de enfocar la acreditación como un mecanismo de evaluación y verificación de la capacidad de autorregulación de una institución permitiría sustituir el uso del polisémico término calidad (Harvey y Green, 1993) por el de autorregulación, que parece ser más fácil de hacer

operativo. De hecho, el carácter multidimensional, subjetivo y relativo del concepto calidad, que admite tantas acepciones como actores hay implicados en su definición, multiplicados por los intereses de cada uno de ellos (Barnett, 1992; Brennan, Goedegebuure, Shah, Westerheijden y Weusthof, 1992; De Miguel, 1994; Muñoz-Repiso, 1996; Tam, 2001; Vroeijsenstijn, 1992), es uno de los puntos que más dificulta que se puedan establecer comparaciones entre distintos estudios desarrollados.

En este contexto, quizás hablar de autorregulación y no de calidad es una opción más pragmática, pero que nos permitiría llegar a acuerdos sobre cómo evaluar y verificar el funcionamiento de las universidades y poder así establecer comparaciones entre instituciones. De esta forma, estaríamos poniendo el foco de la evaluación en la capacidad desarrollada por la institución para la mejora continua de las funciones que le son propias.

El segundo aspecto hace referencia a que, en opinión de los participantes, es complejo separar los distintos factores que influyen en la mejora de la calidad de una institución. En efecto, como señala Stensaker (2003), resulta difícil identificar cómo los cambios impulsados desde las instituciones dependen de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, o si hay otros factores que también influyen sobre ellos. En el caso concreto de la Universidad en estudio, se puso de manifiesto que la acreditación institucional, junto con el modelo formativo, la planificación estratégica institucional y la acreditación de carreras, han sido los cuatro macroprocesos responsables de impulsar la mayor parte de los cambios que han tenido lugar en los distintos aspectos evaluados. Esta percepción coincide con otros estudios similares, donde se destacan las limitaciones de evaluar la repercusión de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en las instituciones. Por ello, es crucial asumir una aproximación amplia y flexible que considere que el aseguramiento de la calidad no es una variable autónoma e independiente de otros fenómenos, políticas y factores que afectan constantemente a las IES (Zapata y Tejada, 2009).

Por último, los resultados asociados al primer objetivo aportan evidencias de que calidad y evaluación son dos conceptos que van unidos, porque el proceso de acreditación por sí mismo no es el que genera el cambio o la mejora, sino el proceso evaluativo que implica la acreditación. Esta afirmación coincide con González (2004, p. 17), quien señala que: “es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”.

Los resultados asociados al segundo objetivo nos llevan a concluir que, en términos generales, la acreditación institucional ha repercutido, a distintos niveles, en la capacidad de autorregulación de los diversos aspectos que están sujetos a evaluación en las áreas estudiadas. Principalmente, ha repercutido fomentando, promoviendo, incorporando y, en ocasiones, instalando de manera permanente la orientación hacia la mejora continua. Esto es congruente con los principales impactos que han tenido los distintos mecanismos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior (González, 2008; Lemaitre, 2005; Peña, 2005; Sepúlveda, 2005; Silva, 2005). Sin embargo, los resultados muestran que el nivel de dicha repercusión difiere entre los distintos aspectos evaluados y los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad o de los cuestionarios.

Respecto a las diferencias en el nivel de repercusión según el aspecto evaluado, hemos encontrado que los ámbitos en los que se ha logrado una menor capacidad de autorregulación son: la organización de las estructuras de recursos humanos, la evaluación del desempeño, las políticas de selección y contratación del personal de planta, las políticas de perfeccionamiento del recurso humano, la estructura de toma de decisiones, la dotación de recursos, el seguimiento a egresados

y el desarrollo de investigación formativa. Con una menor capacidad de autorregulación nos referimos a que la repercusión se ha dado a nivel de políticas y mecanismos, quedando pendiente avanzar hacia el mayor nivel de autorregulación, que apunta a la utilización de los resultados obtenidos para formular propuestas futuras de mejora.

Sin embargo, los aspectos en los que se ha logrado una mayor capacidad de autorregulación son: la planificación estratégica institucional, la disposición y acceso a información clara y actualizada, el proceso de diseño curricular y el desarrollo de políticas para el monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto a la discrepancia en la percepción del nivel al que se han generado los cambios según los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad o de los cuestionarios, es posible que se deba a dos motivos: (1) no se entendió bien el modo de responder el cuestionario, (2) respondieron más personas pertenecientes a carreras acreditadas. El primer supuesto se refiere a que los participantes comprendieron de manera distinta a la esperada las instrucciones del cuestionario. En el caso de las entrevistas, se explicó de manera clara y enfática la forma en que se esperaba se enfocaran las respuestas, permitiendo al entrevistado hacer las consultas que considerara pertinentes antes de iniciar la entrevista y aclarando posibles dudas sobre el objetivo perseguido en la investigación. En el caso de los cuestionarios, no se tuvo la oportunidad de hacer las mismas aclaraciones, porque fueron respondidos en línea. Quizás esta situación podría explicar la discrepancia entre lo que contestaron los entrevistados y lo que contestaron los encuestados, pero es solo un supuesto que no se puede comprobar.

El segundo supuesto apunta a que es probable que las discrepancias en la percepción sobre el nivel al que se han generado los cambios en los distintos aspectos evaluados, a raíz de los procesos de acreditación institucional, se deban a las experiencias vividas por cada uno de los participantes. Por ejemplo, aquellos que pertenecen al equipo académico de carreras que ya se han sometido a procesos de acreditación, es probable que sientan un mayor nivel de avance en los aspectos evaluados, ya que esos procesos probablemente han hecho que, en su programa en particular, gran parte de los aspectos consultados en esta investigación se hayan priorizado, trabajado y reforzado más institucionalmente. Este supuesto es consistente, además, con lo manifestado por los participantes en el objetivo 1, con respecto a que les resultaba complejo identificar si los cambios se debían solamente a la acreditación institucional o la repercusión de otros macro procesos, como es el caso particular de la acreditación de carreras, ya que ambos procesos apuntan al fortalecimiento de la capacidad de autorregulación, ya sea de la institución o de un programa determinado.

Del análisis detallado de toda la información que arrojaron tanto las entrevistas como los cuestionarios, pueden extraerse una serie de conclusiones que es bien interesante relevar, por su aporte a los objetivos de esta investigación.

De la opinión de los participantes se desprende la necesidad de que los procesos de acreditación valoren otros aspectos en sus instancias evaluativas, además de los que ya existen. Al respecto, consideran fundamental que la evaluación mida el grado en que efectivamente una determinada institución contribuye en el desarrollo del entorno en el que se inserta y al que pertenece, a través de su proyecto educativo. Esta observación está en línea con lo propuesto por el modelo de la triple hélice, de Etzkowitz y Leydesdorff (2000), estableciendo una vinculación sinérgica entre las universidades, el sector productivo y el gobierno. Por tanto, pareciera congruente que las entidades encargadas de evaluar la calidad de las instituciones universitarias incluyeran este aspecto como un punto relevante a considerar antes de emitir un juicio sobre la calidad de una universidad.

Incluir criterios de evaluación relacionados con la contribución de las universidades a la formación integral de las personas también fue uno de los aspectos señalados como deficitarios. Aunque este aspecto es considerado como una de las finalidades básicas de la educación superior (Mora, 1991; Morín, 2000), aún no se le concede, en opinión de los participantes, la atención suficiente en los procesos de evaluación externa de las Universidades.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association (editado en 2002, revisado y en vigor en 2017). Recuperado de <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>.
- Ball, C. (1985). What the Hell is Quality? En C. Ball y D. Urwin (ed.). *Fitness for Purpose: Essays in Higher Education* (pp. 96-102). Guilford: Society for Research into Higher Education & Nelson.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bellingham, L. (2008). Quality Assurance and the Use of Subject Level Reference Points in the UK. *Quality in Higher Education*, 14 (3), 265-276. doi:<https://doi.org/10.1080/13538320802507653>.
- Bernal Agudo, J. L. (2016) (coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. Libro de simposios del XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Zaragoza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=688924>.
- Bernasconi, A., y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Caracas: UNESCO – IESALC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>.
- Bowden J., y Marton, F. (2003). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Routledge (1ª ed. 1998). Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203416457>.
- Brennan, J., Goedegebuure, L. C. J., Shah, T., Westerheijden, D. F., y Weusthof, P. J. M. (1992). *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education*. London: CNA, CHEPS, HIS.
- Carnoy, M., y Castells, M. (2001). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00002>.
- Cervera, C., Martí, M., y Ríos, D. (2014). Evaluación y acreditación de la educación superior: tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 3 (27). Recuperado de [https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/114/pdf\\_30](https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/114/pdf_30).
- Comisión Nacional de Acreditación (2007). CNAP 1999-2007. *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO\\_CNAP.pdf](https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO_CNAP.pdf).
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- De la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3( 1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm).

- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1852>.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4).
- Gairín, J., y Antúnez, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González, L. E. (2008). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA-IESALC/UNESCO. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/12.pdf>.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. En D. Green (Ed.). *What is Quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham: SRHE & The Open University Press.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34. doi: <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Hazelkorn, E., Coates, H., y McCormick, A. C. (Ed.) (2018). *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Northampton: Edward Elgar Publ.
- Ipsos-Chile (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPSOS%20-%20Informe%20Ejecutivo.pdf>.
- Lamo de Espinosa, E. (2003). La sociedad del conocimiento: el orden del cambio. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 92, 287-316. doi: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i92.3996>.
- Lamo de Espinosa, E. (2014). La universidad española, entre Bolonia y Berlín. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 91, 61-83. Recuperado de <https://www.racmyp.es/docs/anales/a91-4.pdf>.
- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. En *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones* (pp. 55-69). Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/cse\\_articulo442.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo442.pdf).
- Lemaitre, M. J. (coord.) (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. Caracas: UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/colección-cres-la-educacion-superior-como-parte-del-sistema-educativo-en-america-latina-y-el-caribe-calidad-y-aseguramiento-de-la-calidad/>.
- Martínez, J. E., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17 (73), 79-96. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-73/IE-73.pdf>.

- Martínez, P., y Echeverría, P. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125–147. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>.
- Mayor Zaragoza, F. (2019). Higher Education in the New Era. En Global University Network for Innovation (GUNi). *Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities* (pp. 71–76). Recuperado de [http://www.guninetwork.org/files/download\\_full\\_report\\_heiw7.pdf](http://www.guninetwork.org/files/download_full_report_heiw7.pdf).
- Middlehurst, R. (1992). Quality: An Organizing Principle for Higher Education? *Higher Education Quarterly*, 46(1), 20–38. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1992.tb01582.x>.
- Middlehurst, R. (2014). Higher education research agendas for the coming decade: a UK perspective on the policy–research nexus. *Studies in Higher Education*, 39 (8), 1475–1487. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.949538>.
- Ministerio de Educación (2006, 23 de octubre). *Ley n° 20.129, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación Superior*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323&idVersion=2020-01-01>
- Monarca, H., y Prieto, M. (2018). *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mundy, K. (2005). Globalization and Educational Change: new policy worlds, in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, y D. Livingstone (Eds.) *International Handbook of Educational Policy* (pp. 3–18). Dordrecht: Springer.
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485–508. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220485A>.
- Muñoz-Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52–57.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pedro, F. (2011). Los estudiantes chilenos, también indignados. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 14–15.
- Peña, C. (2005) Los procesos de acreditación en la Universidad Diego Portales. En *CNED: Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones (169–172)*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/cse\\_articulo455.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo455.pdf).
- Perellon, J. F. (2005) Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior. *Papers: Revista de Sociología*, 76, 47–65. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v76n0.971>.
- Rama, C. (2004). Los sistemas de control de calidad de la educación superior en América Latina en la III Reforma Universitaria. En UNESCO – IESALC (2004). *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 277–285). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148773/PDF/148773spao.pdf.multi>.

- Rengifo Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 809-822. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1965>.
- Rodríguez, G., Ariza, M., y Ramos, J. L. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Perfiles educativos*, 36 (143), 10-29. doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70607-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70607-5).
- Santín, D., y Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <http://www.sociedadyeducacion.org/publicaciones/monografias-sobre-educacion/>.
- Scharager, J., Cortés, F., y Bravo, T. (2008). *Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena*. Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Scharager, J., y Aravena, M. T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 16-42. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.150>.
- Sepúlveda, C. (2005) El proceso de acreditación institucional y propuestas de mejoramiento de la Universidad de Chile. En *CNED: Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones* (pp.164-168). Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/cse\\_articulo454.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo454.pdf).
- Silva, C. (2005) Experiencia del Instituto Profesional DuocUC en la acreditación institucional. En *CNED: Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones* (pp. 153-163). Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/actas/cse\\_articulo453.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/actas/cse_articulo453.pdf).
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education*, 9 (2), 151-159. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320308158>.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14 (1), 3-13. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320802011532>.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1), 47-54. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A., y García, J. A. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tünnermann, C., y Chauí, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Calidad de la educación superior*. UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_spa).
- UNESCO (1998, 5-9 de octubre). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa).



- Vroeijenstijn, T. A. (1992). External Quality Assessment, Servant of Two Masters? The Netherlands University Perspective. En A. Craft (Ed.). *Quality Assurance in Higher Education: proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991* (pp. 109-131). London: The Falmer Press.
- Zapata, G., y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 31, 192-209. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.168>.