

ESTADO ACTUAL DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y EL RÉGIMEN DE ACREDITACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE*

Oscar Espinoza** y Luis Eduardo González***

* Los autores agradecen la colaboración y los comentarios a versiones previas de este paper que nos proporcionó nuestro colega Javier Loyola Campos.

** Doctor en política, planificación y evaluación en educación. Adscrito al Centro de Investigación en Educación de la Universidad Ucinfy Centro de Políticas Comparadas y Educación de la Universidad Diego Portales. Correo e: oespinoza@academia.cl

*** Doctor en planificación y administración en educación. Adscrito a CINDA y Centro de Investigación en Educación de la Universidad Ucinf. Correo e: lgonzalez@cinda.cl

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760.

Vol. XLI (2), No. 162,

Abril - Junio de 2012, pp. 87-109

Ingreso: 02/04/12 • Aprobado: 08/06/12

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito central caracterizar el actual sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. A través de la presentación y el análisis de datos oficiales se discuten las principales implicaciones que el modelo chileno de acreditación ha traído para el sistema de educación superior del país. Los resultados muestran que si bien el modelo chileno ha permitido un crecimiento más ordenado y coherente del sistema de educación superior en su conjunto, son aún muchas las limitaciones y desafíos que requieren ser enfrentados.

Palabras clave:

- Educación superior
- Aseguramiento de la calidad
- Acreditación

Abstract

This paper is aimed at characterizing the current quality assurance system for higher education in Chile. We discuss the main implications that the Chilean model of accreditation has brought to the country's higher education system by presenting and analyzing official data. Results show that, although the Chilean model has permitted a more orderly and coherent growth of the higher education system as a whole, there are still several limitations and challenges yet to be addressed.

Key words:

- Higher education
- Quality assurance
- Accreditation

Introducción

La universidad actual se encuentra frente al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas exigencias de profesionalismo y competencias emergentes asociadas a la sociedad del conocimiento. A ello se suman las nuevas tareas pedagógicas y los requerimientos de rendir cuentas y ser eficientes en la gestión institucional. Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, un currículo apropiado, que implante una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente de sus procesos y responda a los requerimientos sociales y productivos del entorno.

Diversos estudios muestran que existe un conjunto de factores comunes que han afectado significativamente el desarrollo de los sistemas de educación terciaria, tales como el crecimiento y diversificación de la educación superior, la lógica del mercado en el sector y la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización (Becker y Round, 2009; Billing, 2004; Brennan y Shah, 2000; El Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen, 1998; Harvey, 2002; Lemaitre, 2007; Middlehurst y Woodhouse, 1995).

La evolución social y económica de los países, así como la mayor valoración del conocimiento, han implicado un crecimiento sustantivo de la cobertura de la educación superior en el mundo. En el caso de América Latina se pasó de menos de 300,000 estudiantes en 1950 a alrededor de 20 millones en la actualidad. De esa matrícula la mitad se concentra en el sector privado. Por otra parte, se pasó de 75 universidades en 1950 a 3,000 instituciones en la época presente, de las cuales dos tercios son privadas (CINDA, 2011a; Espinoza et al., 2006).

En consonancia con lo anterior, en las últimas dos décadas se ha incrementado la necesidad de incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones, de las carreras y los programas de posgrado, de modo tal que: i) se den garantías a la sociedad del cumplimiento de estándares mínimos de la oferta educativa y de un adecuado desempeño laboral de los egresados; ii) se entregue información pertinente y suficiente para la toma de decisiones; iii) se satisfagan las demandas de los usuarios; iv) existan mecanismos para que las instituciones de educación superior (IES) rindan cuenta pública acerca de su quehacer.

El concepto de calidad en la educación superior es asociable a dos enfoques: el primero se inspira en el concepto de aseguramiento de la calidad, entendido como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones en el mundo laboral. El segundo se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o los programas en forma voluntaria se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso.

Ambos procesos pueden combinarse, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos de carácter obligatorio y luego incorporarse a procesos voluntarios de mejoramiento permanente (Cullen, Joyce, Hassall y Broadbent, 2003; Herasme y González, 2000; González y Espinoza, 2007; Lemaitre, 2007; Perellon, 2007; Widrick, Mergen y Grant, 2002).

El aseguramiento de la calidad a nivel de sistema conlleva la acción colaborativa y permanente que realiza el Estado y las IES tendiente a lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las instituciones que lo componen, en función de dar un adecuado cumplimiento a la misión que la sociedad les ha encomendado. Esto es, el desarrollo cultural del país, el desarrollo científico-tecnológico y la formación de los cuadros científicos, profesionales y técnicos que requiere la sociedad. En definitiva, a través del aseguramiento de la calidad se pretende satisfacer adecuadamente las necesidades del país, ser más eficientes en el uso de los recursos disponibles y entregar un servicio satisfactorio que dé garantías a la ciudadanía toda (Espinoza y González, 2011; Pounder, 1999).

Dentro de esta función le compete al Estado, entre otros aspectos, apoyar el desarrollo de estas instituciones, de modo tal de lograr el macro equilibrio del sistema, con una visión integradora de largo plazo; velar por el bien común por sobre los intereses de los particulares; y ser garante del cumplimiento de aquellas acciones que propendan a este fin. Le compete a las IES estar en permanente proceso de evaluación de su quehacer tanto en docencia, investigación y extensión. Para tal efecto, es imprescindible que generen opciones creativas, innovadoras y de calidad en el marco de la normativa vigente.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad se han desarrollado, tanto en América Latina como en Europa, en relación con las necesidades y características específicas de los sistemas de educación superior, generando respuestas muy diversas. No obstante, es posible identificar algunas características comunes que han ido determinando su aparición, desarrollo e implantación. Las diferencias están basadas principalmente en la función y propósitos que se le asignan, los marcos metodológicos asociados a su aplicación y el uso que se da a sus resultados (Lemaitre, 2007).

En América Latina los procesos de aseguramiento de la calidad se inician con diversos modelos, lo que redundo en un alto grado de heterogeneidad con países en los cuales existen sistemas consolidados, como Argentina, México, Costa Rica y El Salvador. En otros, el sistema aún está en transición, como en Brasil, Colombia y Chile. En otras latitudes hay un desarrollo incipiente, como acontece en Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá y Nicaragua. Y, finalmente, otros países de la región, como Venezuela y Honduras, no tienen aún mecanismos de aseguramiento (Fernández, 2008).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina, en general, tienden a ser complejos e incluyen licenciamiento, evaluación y acreditación de nuevas IES, carreras y programas de posgrado. De igual forma, los procesos de aseguramiento de la calidad son conducidos en algunos

países por agencias de distinta dependencia. Por ejemplo, de carácter público (Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Puerto Rico); de gobierno (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, República Dominicana y Uruguay); de carácter privado (Chile y Puerto Rico); y organismos de las IES (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay) (CINDA, 2011b; Lemaitre, 2007).

En el caso chileno la implantación del régimen de acreditación, a pesar de ser legalmente voluntario, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía, en la práctica ha incentivado a las IES a autoevaluarse y luego acreditarse, para de ese modo poder acceder a fondos públicos –concurables– orientados a fortalecer el desarrollo institucional y a fondos destinados a financiar programas de ayuda estudiantil. A este régimen están sometidas tanto las instituciones públicas como privadas (Lemaitre, 2007).

Considerando los antecedentes esbozados, el presente artículo tiene como propósito caracterizar el desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad existente en Chile y las implicaciones que éste ha tenido a nivel de instituciones, carreras y programas de posgrado, poniendo de manifiesto sus logros, limitaciones y los desafíos que enfrenta. A partir de la experiencia chilena se extraen una serie de recomendaciones para la implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad en la región andina.

Caracterización del sistema de educación superior chileno

Descripción general del sistema

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de los años 1980 y 1981, cuando pasó de estar conformado por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales (IPs), centros de formación técnica (CFTs) y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden.

La legislación permitió, además, la creación de nuevas instituciones privadas. En efecto, existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones de educación superior. Por un lado, las universidades pueden ser estatales o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los IPs y los CFTs son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro. En relación a su misión, el otorgamiento de grados (bachiller, licenciado, magíster y doctor) es un privilegio reservado a las universidades, así como el otorgamiento de títulos profesionales que requieran de un grado académico previo. Los IPs sólo pueden otorgar títulos profesionales que no requieran de un grado académico previo. Finalmente, los CFTs pueden otorgar nada más títulos técnicos (Espinoza et al., 2006).

Entre las universidades se pueden distinguir aquellas que reciben finan-

ciamiento directo del Estado (que se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH) y aquellas que se autofinancian. Entre las primeras hay entidades estatales y privadas que existían antes de la reforma de 1981 o que se generaron como entidades derivadas de éstas después de esa fecha.

2.2. Instituciones y sedes de educación superior

Como se puede observar en la Tabla 1, el número total de IES ha tendido a disminuir en las últimas dos décadas, pasando de 302 a 176. Este decrecimiento se explica fundamentalmente por la disminución de los IPs (de 81 a 43), sobre todo por la caída que experimentaron los CFTS, que disminuye-

Tabla 1.
Número de IES (1990-2010)

Tipo de institución	1990	2000	2010
Universidades estatales (CRUCH)	14	16	16
Universidades privadas con financiamiento público directo (CRUCH)	6	9	9
Nuevas universidades privadas	40	39	35
IPS	81*	60	43
CFTS	161	116	73
Total	302	240	176

Fuente: Fuente: Mineduc (2011)

* Incluye dos institutos estatales que luego pasarían a manos de privados

ron a 88 en el lapso 1990-2010.

En Chile el desarrollo de la educación superior se ha extendido geográficamente y diversificado alcanzando regiones y ciudades que hace dos décadas no tenían oferta de carreras. Como consecuencia, en la actualidad existe una amplia cobertura de carreras de pregrado y programas de posgrado en casi todo el país, con muchas sedes a lo largo del territorio nacional.

Distribución de programas de pregrado según instituciones universitarias

En 2008 había en Chile poco más de 3,400 programas universitarios de pregrado, cifra muy similar a la observada en los años precedentes. En las universidades que conforman el CRUCH el total de programas ha tendido a reducirse en el periodo 2005-2008, en tanto que en el caso de las nuevas universidades privadas la oferta de programas se ha mantenido constante, casi duplicando el número ofrecido por las universidades del Consejo (Tabla 2).

Tabla 2. Número de programas de pregrado según tipo de universidad (2005-2008)

Tipo de institución	2005	2006	2007	2008
Universidades estatales (CRUCH)	895	860	672	710
Universidades privadas con financiamiento público directo (CRUCH)	518	525	394	432
Nuevas universidades privadas	2,239	2,233	2,090	2,279
Total	3,652	3,618	3,156	3,421

Fuente: CNED (2009)

En el ámbito de la oferta de posgrado, en 2008 existían 858 programas, de los cuales 726 correspondían a magíster (85%) y 132 a doctorado. Ahora bien, si el análisis se circunscribe al tipo de institución que genera la oferta, 61% de las maestrías y 89% de los doctorados corresponden a universidades del CRUCH (Tabla 3).

Tabla 3. Oferta de programas de magíster y doctorado según el tipo de universidad (2008)

Tipo de universidad	Tipo de programas		
	Magíster	Doctorado	Total
Universidades del CRUCH	445	118	563
Nuevas universidades privadas	281	14	295
Total	726	132	858

Fuente: CNED (2009)

Matrícula de pre y posgrado

La matrícula del pregrado está muy concentrada en las universidades y se divide en partes casi iguales entre las universidades del CRUCH y las nuevas universidades privadas. Frente a esta realidad se puede destacar que en los últimos 25 años la matrícula universitaria prácticamente se ha quintuplicado y este crecimiento es notable en las nuevas universidades privadas, que pasaron de tener menos de 3,000 estudiantes, a comienzos de la década de los ochenta a más de 240,000 en la actualidad (Tabla 4).

Por otra parte, la matrícula en los IPS también ha crecido en los recientes cinco lustros pero en términos más moderados, representando en la actualidad alrededor de la quinta parte de la matrícula total del sistema. A su vez, la matrícula en los CFTs ha tenido un comportamiento oscilante en las últimas tres décadas, alcanzando su punto más bajo a comienzos de la presente década y repuntando en los últimos años, lo cual se explica por la creación del Programa de Becas Milenio de 2001, el que se orienta a apoyar el acceso a la educación superior de los jóvenes de menores recursos (Tabla 4).

Tabla 4. Matrícula de pregrado según tipo de institución (1983-2008)

Tipo de institución	1983	1990	2000	2008
Universidades	110,133	127,628	302,572	510,112
Del CRUCH	107,425	108,119	201,186	269,940
Nuevas privadas	2,708	19,509	101,386	240,172
IPs	25,415	40,006	79,904	162,848
Con aporte fiscal directo*	17,891	6,472	0	0
Privados	7,524	33,534	79,431	162,848
CFTs	39,702	77,774	53,184	95,891
Total	175,250	245,408	435,660	768,851

* Recibían aporte fiscal directo por ser entidades dependientes del Estado
Fuente: Mineduc (2009)

La matrícula de posgrado ha tenido un incremento significativo en los últimos 25 años, pasando de poco menos de 2,000 a más de 25,000 estudiantes. Dicha matrícula se concentra principalmente en las universidades del CRUCH (Tabla 5).

Tabla 5. Matrícula de posgrado según tipo de institución (1983-2008)

Tipo de universidad	1983	1990	2000	2008
Del CRUCH	1,933	2,143	6,487	17,993
Nuevas privadas	0	0	1,218	7,355
Total	1,933	2,143	7,705	25,348

* Recibían aporte fiscal directo por ser entidades dependientes del Estado
Fuente: Mineduc (2009)

Referentes teóricos y jurídicos del sistema de aseguramiento de la calidad y de la acreditación de la educación superior en Chile

Referentes teóricos

Según Lemaitre (2007) los sistemas de aseguramiento de la calidad persiguen tres propósitos identificables: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento permanente. Dichos propósitos son complementarios entre sí.

El *control de calidad* se refiere a la responsabilidad de los gobiernos de asegurar que la provisión de educación superior cumpla con exigencias mínimas de calidad. Surge como respuesta a los profundos cambios estructurales experimentados por los sistemas de educación superior en todo el mundo, tales como el crecimiento en el número y/o diversidad de las IES; la diversificación de la oferta educacional; la necesidad de introducir mecanismos de protección a los usuarios. En general, los mecanismos de control de calidad suelen ser de carácter obligatorio y pueden corresponder, por una parte, a la aprobación o licenciamiento, referida a la autorización inicial para la operación de las instituciones o sus programas; y por otra, a la acreditación, que certifica que se cumple con los estándares mínimos definidos por las instancias pertinentes (Milliken y Colohan, 2004; Van Vught y Westerheijden, 1994).

La *garantía de la calidad* consiste en un proceso de evaluación que conduce a una decisión formal de aceptación, rechazo o, en algunos casos, de condicionalidad respecto del grado en que una institución o programa satisface las exigencias planteadas (Stephenson, 2004; Van Vught y Westerheijden, 1994). Todo ello se refiere al régimen de acreditación. El foco es comprensivo dado que examina la misión, los recursos y los procedimientos con los que cuenta una institución. El objetivo principal es la provisión de información confiable acerca del grado en que las instituciones o sus programas cumplen con lo que ofrecen y satisfacen las expectativas asociadas a un determinado grupo de referencia, sea éste disciplinario, profesional o laboral. La acreditación institucional y de programas se lleva a cabo a través de distintas instancias, incluyendo la autoevaluación o evaluación interna y la evaluación externa. Puede ser obligatoria o voluntaria y tiene una vigencia limitada en el tiempo, definida formalmente por la agencia responsable, que puede ser estatal o privada.

El *mejoramiento permanente* se lleva a cabo a través de la auditoría académica (*quality audit*), en la que el foco de atención está puesto en las políticas y mecanismos institucionales destinados a velar por la calidad de la institución, sus funciones y programas. La auditoría está centrada en el mejoramiento continuo, por lo cual la responsabilidad de la calidad recae en la capacidad de las IES para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos adecuados de autorregulación. La auditoría puede ser voluntaria u obligatoria;

se basa esencialmente en los propósitos y fines institucionales, y si existen estándares éstos se refieren a aspectos relativos a los procedimientos de autorregulación (Massy, 2003). La evaluación interna o autoevaluación tiene un rol central, y la evaluación externa suele limitarse a la validación de los resultados de la evaluación interna (CINDA, 2009:14-16; Lemaitre, 2007; Stensaker, 2003).

En Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) concibe la acreditación como la certificación pública que se otorga a las instituciones, programas de pregrado y programas de posgrado que cumplen con ciertos criterios de calidad previamente definidos. Se obtiene como resultado de un proceso voluntario al que se someten las instituciones que considera tres etapas: el informe de autoevaluación, el informe del comité de pares y el dictamen de la CNA. La acreditación tiene por objeto fomentar y dar garantía pública de la calidad de las IES y de los programas de pregrado y posgrado a través de ejercicios sistemáticos de evaluación. La acreditación de instituciones y programas son procesos que, siendo complementarios, son independientes (CNA, 2007).

Marco normativo

Según Espinoza y González (2011) los procesos de evaluación y acreditación se iniciaron en Chile en diciembre de 1980 con la promulgación del Decreto Ley 3,541 que implicó, entre otras cosas, una diversificación del sistema, el autofinanciamiento, la fusión de las sedes de las universidades estatales, la creación de entidades regionales y la autorización para la creación de entidades privadas. En función de estos cambios se establecieron los procesos de autorización para operar, esto es, de licenciamiento y funcionamiento autónomo para las nuevas universidades privadas que satisficieran los requerimientos exigidos. El control de calidad estaba basado principalmente en la examinación de los estudiantes por parte de las universidades tradicionales.

Con posterioridad, en 1990, con ocasión de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), un organismo autónomo con representatividad de diversos sectores de la sociedad encargado de velar por la marcha y la calidad del sistema. Es así como se genera un proceso de licenciamiento que supone una supervisión por parte del CSE por un periodo no inferior a cinco años ni superior a 10, hasta que se alcance la plena autonomía. Durante esta etapa no se contempló la acreditación como una instancia de aseguramiento de la calidad.

En un tercer momento se pone en marcha el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). En ese contexto en marzo de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con la idea de implantar formalmente en el país un sistema de acreditación de instituciones y programas. Además, se le encomendó a la CNAP la tarea de diseñar y proponer un sistema nacional de

aseguramiento de la calidad para el conjunto de la educación superior. En 2002 la CNAP inició un proyecto piloto de acreditación institucional para las universidades autónomas del país. Igualmente, como parte del programa MECESUP, en septiembre de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), que tuvo por función principal proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación académica de los programas de magíster y doctorado impartidos por las universidades autónomas.

La propuesta desarrollada por la CNAP y la CONAP derivó a fines de 2006 en la Ley 20,129 (Ley de Aseguramiento de la Calidad), que dio origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que en lo medular comprende las funciones de información, licenciamiento, acreditación de instituciones y acreditación de programas (Espinoza y González, 2011): i) la función de información tiene por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública; ii) la función de licenciamiento de nuevas IES se realiza en conformidad a lo dispuesto en la LOCE; iii) la función de acreditación institucional consiste en el proceso de análisis de los mecanismos existentes en el interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos como su aplicación y resultados; iv) la función de acreditación de carreras o programas consiste en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

De acuerdo a lo establecido en la Ley 20,129 la acreditación tiene una vigencia determinada variando de uno a siete años para instituciones y carreras de pregrado, y de uno a 10 años para los programas de posgrado. A su vencimiento, las IES, programas de pregrado y programas de posgrado pueden someterse a un proceso de evaluación con el objeto de obtener una nueva acreditación. Para tal efecto deben solicitar su incorporación al proceso antes de la fecha de término de su acreditación.

La nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad crea un Comité Coordinador y establece la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual acredita instituciones y autoriza mediante la certificación la participación de agencias privadas en la acreditación de carreras, complementando así su propio trabajo. Este sistema de agencias mixto que incorpora entidades públicas y privadas implica una mayor apertura en los esquemas de aseguramiento de la calidad, en la medida en que nuevos actores académicos, disciplinares y profesionales participan en la conducción de procesos de acreditación y en el desarrollo de nuevas prácticas (Rodríguez, 2009).

Algunos rasgos normativos que distinguen al sistema chileno de aseguramiento de la calidad son: el respeto por la autonomía institucional; su carácter voluntario, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía; la consideración de la autoevaluación y evaluación de pares como aspectos

primordiales de la evaluación de la calidad; la existencia de agencias públicas y privadas; la promoción de la autorregulación; y la generación de facilidades para el acceso a la información orientada a la toma de decisiones por parte de los usuarios y de las instituciones.

Evolución y situación actual de la acreditación en Chile

Número de IES acreditadas

En la Tabla 6 se consigna el cambio que experimenta el sistema de regulación en el periodo 2000-2011 según tipo de IES. Es interesante constatar que junto con producirse una disminución de las instituciones con licenciamiento vigente se observa un aumento significativo de las entidades que ostentan autonomía plena, lo que permite concluir que el sistema de regulación se ha ido consolidando con el paso de los años. Esto se explica fundamentalmente por la estabilidad que ha ido logrando el sistema universitario en desmedro del segmento representado por los IPs y CFTs.

Tabla 6. Matrícula de pregrado según tipo de institución (1983-2008)

Situación	Universidades		IPs		CFTs		Total	
	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011
Licenciamiento	19	2	17	4	43	23	79	29
En examinación	7	0	32	8	0	0	39	8
En supervisión	0	0	0	0	67	17	67	17
Autónomas*	38	58	11	32	6	33	55	123
Total	64	60	60	44	116	73	240	177

Fuente: elaborado por los autores sobre la base de datos oficiales del Mineduc (a diciembre de 2000) y Mineduc (2011) * Incluye 16 universidades estatales y nueve privadas existentes o derivadas de las existentes en 1981 que no estuvieron sometidas a proceso de examinación o licenciamiento

La situación en que se encuentran las instituciones en materia de acreditación se ilustra en la Tabla 7. Se constata, en primer término, que en la última década ha habido un incremento gradual de entidades acreditadas. En esa perspectiva se verifica que mientras 77% de las universidades privadas se han acreditado a la fecha, la totalidad de las universidades del CRUCH ha logrado dicha condición ante la CNA. Se observa que la mayoría de los IPs y CFTs no se han presentado a la acreditación institucional, lo que puede interpretarse como una falta de interés o a que no disponen de los mecanismos e instrumentos que aseguren la calidad de la docencia en su oferta.

Tabla 6. Matrícula de pregrado según tipo de institución (1983-2008)

Tipo de institución	2004	2007	2010
Universidades estatales (CRUCH)	5	15	16
Universidades privadas (CRUCH)	4	9	9
Nuevas universidades privadas	3	19	27
IPs	2	12	15
CFTs	0	8	12
IES de las fuerzas armadas y de orden	0	1	5
Total	14	64	84

Fuente: CNA (2010a)

Acreditación de carreras y programas

Como se puede observar en la Tabla 8 ha habido un crecimiento sostenido en el número de carreras de pregrado acreditadas en la presente década. Del total de carreras acreditadas en 2008 aproximadamente 90% eran impartidas por universidades del CRUCH, en tanto que 8% eran ofrecidas por universidades privadas nuevas. Ello deja en evidencia un enorme desbalance en cuanto al nivel de certificación que ostentan esas instituciones.

Tabla 8. Carreras de pregrado acreditadas según tipo de institución (2001-2008)

Tipo de institución	2001	2005	2008
Universidades estatales (CRUCH)	3	79	155
Universidades privadas (CRUCH)	0	126	177
Nuevas universidades privadas	0	13	35
IPs	0	0	5
CFTs	0	0	0
IES de las fuerzas armadas y de orden	0	1	2
Total	3	219	374

Fuente: CNA (2010a)

Nota: El número de programas acreditados corresponde a aquellos con acreditación vigente (dato acumulado) a diciembre de cada año

En la actualidad en Chile se ofrecen 11,007 carreras a nivel de pregrado. De este total, una de cada cuatro carreras se encuentra en proceso de cierre (Tabla 9). Esto podría explicarse por dos causales: la sobresaturación de la oferta y/o por los requerimientos de calidad exigidos para acreditarlas.

Tabla 9. Número de carreras de pregrado vigentes y en proceso de cierre según tipo de institución (2010)

Tipo de institución	Vigentes	En cierre
Universidades	3,763	890
IPS	2,845	1,471
CFTS	1,791	247
Total	8,399 (76%)	2,608 (24%)

Fuente: Mineduc (2011)

En cuanto a los programas de posgrado, los últimos datos disponibles (Tabla 10) muestran que en 2008 tres de cada cuatro de estos programas se encontraban acreditados ante la CNA (80% de los doctorados y 74% de las maestrías). Ahora bien, si el análisis se circunscribe al tipo de institución que realiza la oferta se observa un claro predominio de programas de posgrado acreditados en las universidades del CRUCH: 84% de las maestrías y 87% de los doctorados. En contraste, con relación a la oferta que poseen las nuevas universidades privadas sólo 59% de los programas de maestría y 21% de los doctorados se encontraban acreditados en este segmento (CNED, 2009).

Tabla 10. Oferta de programas de magíster y doctorado según tipo de institución y régimen de acreditación (2008)

Tipo de universidad	Magíster		Doctorado		Total	
	Total programas	Programas acreditados	Total programas	Programas acreditados	Total programas	Programas acreditados
Del CRUCH	445	84%	118	87%	563	85%
Privadas nuevas	281	59%	14	21%	295	57%
Total	726	74%	26	80%	858	75%

Fuente: CNED (2009)

Alcances, limitaciones y debilidades del sistema de acreditación

A juzgar por los resultados observados el sistema de acreditación de la educación superior chilena evidencia que las exigencias no han estado de acuerdo, en algunos casos, con la calidad requerida para la enseñanza de nivel terciario. Una prueba de ello es que en 2010 se presentaron 31 IES (16 universidades, 10 IPS y cinco CFTs) al proceso de acreditación ante la CNA, resultando todas acreditadas. Una situación similar a la de las instituciones se ha dado en el plano de las carreras con el desarrollo de las agencias privadas de acreditación. De acuerdo con los datos disponibles, 95.4% de las carreras de pedagogía y la totalidad de las carreras de medicina que se incorporaron al proceso de certificación en 2009 fueron acreditadas (CNA, 2010b).

Se suma a lo anterior la escasa relación que tiene la acreditación de carreras con los niveles de aprendizaje de los estudiantes, ya que la acreditación está orientada a los procesos y no a los resultados de formación (Domínguez, Meckes, San Martín, Sánchez y Bascope, 2011). El caso más ilustrativo es que frente a la alta proporción de carreras de pedagogía que fueron acreditadas sus egresados obtuvieron bajos puntajes en el examen de certificación profesional (Prueba Inicia), donde en 2010 solo 1% de ellos evidenció dominar sobre 75% de los conocimientos pedagógicos requeridos para el ejercicio profesional (Mineduc, 2010).

Cabe señalar que una de las particularidades de los procesos de acreditación institucional y de carreras en el caso chileno es que éstos operan en forma totalmente independiente. Por ello, es posible encontrar instituciones acreditadas que no tienen todas sus carreras y programas acreditados, así como instituciones no acreditadas que tienen algunas carreras certificadas. Esta situación se explica porque en Chile se organizó inicialmente la acreditación institucional y, *a posteriori*, la acreditación de carreras. Como se sabe, dichos procesos no son excluyentes.

Uno de los temas complejos que puede incidir en los resultados de la acreditación es que los estudiantes de las universidades no acreditadas no tienen acceso al crédito con aval del Estado, la principal fuente de financiamiento de que disponen las entidades privadas y públicas (aunque para estas últimas no es la única opción) para otorgar créditos, lo cual les permite incrementar la matrícula y tener mayor sustentabilidad financiera. El condicionamiento que impone el régimen de financiamiento a las instituciones, en el sentido de estar acreditadas, distorsiona los resultados y/o influencia las decisiones de los consejeros de la CNA al momento de dictaminar la acreditación. Otro aspecto crítico para el funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad es que la CNA está conformada por 15 consejeros, de los cuales siete son representantes de las IES, lo que irremediablemente condiciona sus decisiones a favor de las entidades que representan.

Las agencias privadas que se incorporaron al sistema de aseguramiento de la calidad con ocasión de la emisión de la Ley 20,129 han sido criticadas por

su accionar, por diversas razones. En primer lugar, porque algunos de los directivos que las conforman están vinculados directa o indirectamente a entidades con las cuales tuvieron o tienen algún nexo contractual, lo cual podría influir las decisiones de los consejeros. Asimismo, se da el caso de miembros de las agencias acreditadoras que por distintas razones se incorporan al *staff* de instituciones que han acreditado de manera reciente. En segundo término, se ha señalado lo inconveniente que resulta que algunas agencias privadas estén directamente vinculadas a universidades ya sean públicas o privadas, pues esto condicionaría su imparcialidad. En tercer lugar, se ha planteado que estas entidades no disponen de consejos de área para la acreditación de los programas de posgrado a nivel de magíster y especialidades médicas, lo que podría limitar sus dictámenes.

En lo que respecta a la información que deben entregar las instituciones en los procesos de acreditación institucional, uno de los temas cuestionados tiene relación con el manejo de recursos y las utilidades que generan las universidades, las que por ley no pueden lucrar. En ese sentido, ha habido situaciones de entidades privadas que, burlando el espíritu de la ley, no reinvierten las utilidades en el proyecto institucional (Torres, Guzmán y Riquelme, 2011).

Otro aspecto que pone en entredicho el sistema de aseguramiento de la calidad es la insuficiente fiscalización de las sedes que poseen algunas instituciones. En efecto, a 2007 había 595 sedes de IES, de las cuales 141 no estaban formalmente declaradas ante la CNA (CNAP, 2003; Rodríguez, 2009). Estas sedes fueron detectadas por la publicidad que hacen las instituciones respecto a las carreras impartidas. Una fiscalización eficiente supone hacer un seguimiento especial que garantice la idoneidad de las instalaciones, de los recursos docentes y de la oferta educativa, aspectos que en muchas ocasiones no han sido posibles de evaluar por parte de las entidades acreditadoras.

El conjunto de situaciones enumeradas en los párrafos precedentes han generado diversos cuestionamientos al sistema de aseguramiento de la calidad y al régimen de acreditación por parte de distintos estamentos. Tan es así que el presidente saliente de la CNA, Emilio Rodríguez, manifestó que “si todas las instituciones que postularon en 2010 fueron acreditadas, [ello significaría que] o estamos ante una mejoría notable en las instituciones de educación terciaria en Chile o, simplemente, los niveles de exigencia han caído a niveles lamentables” (Torres et al., 2011). Parte de la situación anómala de 2010 puede explicarse porque el gobierno no designó oportunamente al nuevo presidente de la CNA tras la renuncia del titular. En el caso chileno el presidente de la CNA es una figura clave ya que dirime en caso de votaciones que terminan empatadas.

Ahora bien, durante 2011, con ocasión de la renovación de algunos miembros de la CNA, se ha observado un cambio notable en cuanto a los resultados de la acreditación institucional. Como muestra de ello dos de las nuevas universidades que participaron en el proceso de re-acreditación ante la CNA no lograron acreditarse, lo cual refleja que el consejo recientemente nombrado es más exigente que el anterior.

El papel de la autorregulación y el rol del Estado en el aseguramiento de la calidad

La legislación de los años ochenta y posteriormente la LOCE consagraron que la regulación del sistema terciario debía guiarse por los mismos mecanismos que rigen el mercado abierto, correspondiéndole al Estado sólo intervenir en aquello que es fundamental para el desarrollo económico y en lo cual los privados no muestran interés (Estado subsidiario). En este contexto, al obtener la autonomía las nuevas universidades no quedan sujetas a ningún tipo de regulación y la oferta de carreras se hace con base en la demanda por matrícula, ésta influenciada por las campañas de promoción para atraer estudiantes (González y Espinoza, 2011).

En Chile existen procesos de acreditación formales que funcionan de acuerdo a los parámetros tradicionales. Sin embargo, una vez que las instituciones han obtenido su autonomía plena el Estado no tiene ninguna intención para fiscalizar su oferta. Dado lo anterior, las entidades autónomas pueden crear nuevas sedes, carreras y programas de posgrados, presenciales o a distancia, sin límite alguno, lo que implica que exista una oferta heterogénea y desregulada (Espinoza y González, 2009).

El Estado no dispone de organismos especializados para velar por el cumplimiento de las normativas y acoger los reclamos de los usuarios del sistema de educación superior. No obstante, existen instancias que no son excluyentes ni especializadas, pero en relación a las cuales existe jurisprudencia sobre el particular. Tal es el caso de los Tribunales de Justicia y del Consejo de Defensa del Consumidor, los cuales han operado en campos propios de su jurisdicción. Para cautelar estas funciones el actual gobierno, de Sebastián Piñera, envió a fines de 2011 un proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación Superior. Esta futura Superintendencia de Educación Superior tendrá por objeto fiscalizar a las universidades, IPS y CFTs en las materias de su competencia.

En síntesis, a nivel de sistema el modelo chileno se rige más bien por la lógica del mercado en el marco de una legislación que data de 30 años y que por su carácter resulta difícil de modificar, dejando al Estado en una situación limitada de intervención desde la perspectiva de la regulación. En 2011 hubo distintas manifestaciones estudiantiles que relevaron esta situación. En ellas se exigía una mayor intervención del Estado en pro de la calidad de la oferta y la equidad en el acceso al sistema de educación superior.

Análisis del modelo aplicado y sus implicaciones

Avances y logros en materia de aseguramiento de calidad

El sistema de educación superior chileno ha experimentado un crecimiento relevante en las últimas décadas. En ese marco, el sistema de aseguramiento de la calidad, a pesar de tener algunas debilidades, ha tenido un impacto signifi-

cativo y ha cautelado que dicho crecimiento se haya producido en forma más ordenada y con mayores garantías para los usuarios. También ha permitido el desarrollo de sistemas de información tanto a nivel nacional como de las instituciones y de las carreras, y ha contribuido a mejorar las condiciones de acceso, admisión y de empleo para los egresados, lo cual es fundamental para la toma de decisiones a nivel de diferentes actores al momento de ingresar al sistema.

En lo que a las instituciones se refiere, la implantación del régimen de acreditación ha propiciado la creación de oficinas de planificación estratégica, análisis institucional y de evaluación, consagrando de este modo la conformación de unidades especializadas en estos procesos, y fortaleciéndose así una cierta cultura de la autoevaluación. Además, se están aplicando criterios y estándares de calidad en sus diferentes procesos. Como contraparte, los postulantes a la educación superior han comenzado a valorar los indicadores que muestran las fortalezas y debilidades que presentan las instituciones a las cuales postulan. Del mismo modo, se han constituido mecanismos de monitoreo de los resultados formativos y de los impactos en el medio profesional a través del seguimiento de egresados y la consulta a empleadores (CINDA, 2007).

La puesta en marcha del sistema de aseguramiento de la calidad ha implicado que se hayan establecido ciertos estándares mínimos de funcionamiento institucional, lo cual directa o indirectamente ha redundado en el cierre de entidades, ya sea por decisión propia o por dictamen de los organismos acreditadores pertinentes.

Con relación a las universidades estatales el proceso de acreditación ha creado conciencia de una mayor eficacia en el uso de los recursos públicos. Y en el caso de las entidades privadas la acreditación ha generado una mayor exigencia de reinversión de las utilidades en los proyectos educativos, de modo de entregar un servicio adecuado a sus estudiantes, aunque todavía en este plano hay incumplimiento conforme establece la ley.

En lo que concierne a las carreras y programas se puede concluir que se ha producido un incremento sustantivo en los procesos de acreditación, lo que revela la importancia creciente que adquiere esta dimensión en el interior de las instituciones. Sin duda, la acreditación de carreras entrega mayor información focalizada para los usuarios y contribuye a mejorar la eficiencia de la formación y de los desempeños profesionales de los egresados.

Conclusiones

Desafíos que enfrenta el sistema de aseguramiento de la calidad

Los desafíos que enfrenta el sistema chileno de aseguramiento de la calidad pueden ser organizados en tres ámbitos: sistema, instituciones y actores.

i) *Sistema*: Los procesos de autoevaluación y acreditación no son en general concebidos como una instancia destinada al mejoramiento continuo de la calidad en los diversos niveles. En muchos casos estos procesos se perciben

como opciones de control, que si bien implican una acción correctiva no constituyen un incentivo para que cada uno de los actores y organizaciones asuman para sí el desafío del mejoramiento constante y el compromiso permanente con la calidad.

Por otra parte, ha surgido la necesidad de estimular un diálogo más fluido y constante entre la CNA y las agencias privadas de acreditación para tener criterios y procedimientos absolutamente homogéneos, coherentes y confiables para todo el sistema.

En la misma perspectiva, es imprescindible definir criterios claros para seleccionar a los evaluadores para garantizarle a las carreras e instituciones transparencia y equidad en los procesos de acreditación a nivel de sistema. En particular es importante el mejoramiento de los criterios y de los estándares para las carreras, incluyendo la opinión de estudiantes, académicos, empleadores e informantes claves.

Se torna necesario instaurar a nivel de todo el país un marco unificado de calificaciones profesionales que permita establecer competencias que faciliten la inserción laboral, así como también la movilidad estudiantil entre instituciones.

No menos importante es la necesidad de fortalecer la acreditación con agencias internacionales, de manera de garantizar la posibilidad de continuar estudios en otros países y simplificar la validación y reconocimiento de títulos para el intercambio de egresados y el ejercicio trasfronterizo de las distintas profesiones. En tal sentido, se debe vigilar la calidad de la educación superior de modo de asegurar una formación idónea reconocida a nivel internacional, en especial en el sector andino.

Otro de los desafíos que debe ser abordado a nivel de sistema es el altísimo número de CFTs no acreditados, en particular porque a este tipo de instituciones asisten los sectores de menores recursos para quienes la educación superior es un agente importante de movilidad social (Espinoza y González, 2011).

ii) Instituciones: En este plano se verifican varios desafíos. Por ejemplo, no se ha logrado establecer una cultura permanente de autoevaluación y más bien se trabaja en función de los procesos de acreditación que deben enfrentar cada cierto tiempo tanto las carreras como las instituciones. Esto implica el desarrollo de procesos continuos de mejoramiento de la calidad de todas las funciones universitarias, esto es, docencia, investigación, gestión y prestación de servicios, con una perspectiva de largo plazo.

Es necesario mejorar los sistemas de información tanto en lo que respecta a la sistematización como a la construcción de indicadores que den cuenta en forma eficiente de la realidad y permitan así tomar decisiones de manera oportuna. Entre otras cosas se requiere disponer de información y de las herramientas adecuadas para evitar las altas tasas de rezago, repetición y deserción que se presentan en distintas carreras y que tienen implicaciones tanto en los estudiantes y sus familias como en la estructura de costos e ingresos de las instituciones.

También se requiere perfeccionar los procesos de evaluación de desem-

peño de los profesores a manera de optimizar la canalización de los recursos para su perfeccionamiento académico y pedagógico.

De igual manera, los procesos de evaluación y acreditación tanto institucional como de carreras deberían ser una instancia para fomentar la investigación y la innovación tecnológica en la educación superior (Espinoza y González, 2011).

iii) Actores: Uno de los principales desafíos es que la evaluación y acreditación de carreras e instituciones releve la importancia de la docencia y mejore los niveles de los aprendizajes de los educandos.

Por último, la información que derive de los procesos de autoevaluación y acreditación debería constituirse en un instrumento fundamental para enriquecer la información pública e incrementar los niveles de consulta por parte de los usuarios (Espinoza y González, 2011).

Recomendaciones para implementar un sistema de aseguramiento de la calidad en la región andina

En el marco de un desarrollo armónico del sistema de educación superior el Estado chileno no puede eludir su responsabilidad reguladora que supone controlar los avances o logros del sistema en su conjunto en función de las orientaciones que el propio Estado ha trazado. Para ello es necesario disponer de herramientas y mecanismos de medición y de control de avance, logro e impacto de las políticas y del desarrollo del sistema en forma global mediante indicadores apropiados. Complementariamente, el Estado debería fijar marcos regulatorios con criterios y estándares pertinentes que sean comunes a la región andina, para hacer compatibles los procesos de aseguramiento de la calidad y el reconocimiento transfronterizo de los estudios.

En consonancia con lo anterior, en cada uno de los países de la región el Estado debería ser garante de la fe pública en lo que respecta a las funciones que la sociedad le ha entregado a las universidades y al reconocimiento de títulos y grados que reflejen las capacidades idóneas para el desempeño académico y profesional. De esta manera se podrá hacer más accesible el reconocimiento de los aprendizajes de nivel superior. Para ello se puede utilizar lo avanzado en la experiencia del Mercosur, en particular para la acreditación de carreras utilizando los modelos del MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación) y ARCU-SUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur).

Del mismo modo, se debería contar con las instancias y organismos pertinentes para supervisar el cumplimiento de las normativas existentes en cada país, para exigir su cumplimiento y acoger las quejas de los usuarios. Se sugiere también recopilar, sistematizar y difundir toda la información pública que sea pertinente para la toma de decisiones de los organismos pertinentes, como son las instituciones postsecundarias y los usuarios/beneficiarios tanto a nivel nacional como regional.

En relación con el aseguramiento de la calidad se debieran generar criterios y estándares apropiados para regular debidamente el funcionamiento de las IES (incluyendo la oferta de carreras de pregrado y programas de posgrado), al mismo tiempo que velar tanto por el cumplimiento mínimo como por el mejoramiento constante de ellos en forma armónica y mancomunada para todos los países de la región. Mediante los mecanismos de supervisión y regulación se propone asegurar que se cumplan los estándares para todos los sectores y que las normativas se apliquen en forma ecuaníme cualquiera sea la naturaleza de las instituciones en los diferentes países del región (González y Espinoza, 2011).

El Estado en cada país debiera asumir un rol más protagónico en términos de la supervisión y la regulación del sistema, particularmente en el caso chileno, donde prevalece el modelo neoliberal en la educación superior.

Uno de los ámbitos donde esta función es más crítica es en asegurar la equidad para todos los beneficiarios del sistema de educación superior. Se sugiere establecer una planificación indicativa con estímulos y diferentes formas de financiamiento que orienten el desarrollo del sistema terciario en su conjunto en cada uno de los países de la región. Además, es necesario instaurar un conjunto de indicadores que permitan visualizar los avances, logros e impacto de las políticas, estrategias y acciones establecidas a nivel nacional y regional. Por ejemplo, establecer indicadores de productividad y de empleabilidad de las instituciones, carreras y programas de posgrado que permitan incrementar algunos aportes estatales.

Es recomendable, desde la perspectiva de la integración y el desarrollo regional, que un organismo plurinacional pueda intervenir para garantizar la calidad de la oferta educativa en programas no presenciales, en especial en aquellas carreras que involucran algún nivel de riesgo social. Asimismo, se debiera requerir la entrega de información completa y detallada de la matrícula así como de las condiciones de desarrollo de dicha carrera y/o programa en cada uno de los países involucrados.

Referencias

- Becker, W. E. y D. K. Round (2009). "The Market for Higher Education: *Does It Really Exist?*", en IZA Discussion Paper, núm.. 4092.
- Billing, D. (2004). "International comparisons and trends in quality assurance of higher education: commonality or diversity?", en *Higher Education*, 47, pp. 113-137.
- Brennan, J. y T. Shah (2000). "Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries", en *Higher Education*, núm. 40 (3), pp. 331-349.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo)] (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*, Santiago de Chile, CINDA.
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2009). *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad*, Proyecto ALFA N° DCIALA/2008/42 "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria", Santiago de Chile, ALFA-CINDA.

- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2011a). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile, RIL Editores.
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2011b). *Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina*, texto presentado en el Seminario Latinoamericano Proyecto Alfa, “Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria”, Buenos Aires.
- CNA (Comisión Nacional de Acreditación)] (2007). *Guía para la acreditación. Normas y procedimientos*, Santiago de Chile, CNA.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2008). *Informe Resultados acreditación 2008*, Santiago de Chile, CNA.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010a). “Resultados de acreditación”. <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion>. Consultado el 14 de marzo de 2011.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010b). 2007/2010 *Memoria. Aseguramiento de calidad en educación superior: cuatro años de CNA-Chile*, Santiago de Chile, CNA.
- CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado)] (2003). *Estudio de sedes de instituciones de educación superior en Chile*, Santiago de Chile, CNAP.
- CNED (Consejo Nacional de Educación)] (2009). “Índices 2009”. <http://www.cned.cl>. Consultado el 16 de marzo de 2010.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. y M. Broadbent (2003). “Quality in Higher Education: from Monitoring to Management”, en *Quality Assurance in Higher Education*, núm. 11 (1), pp. 5-14.
- Domínguez, M., Meckes, L., San Martín, E., Sánchez, C. y M. Bascope (2011). *¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?*, Santiago de Chile, CEPPE.
- El-Khawas, E., DePietro-Jurand, R. y L. Holm-Nielsen (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead*, Washington, The World Bank.
- Espinoza, O. y L. E. González (2009). “Desarrollo de la formación de posgrado en Chile”, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, núm. 5 (13), pp. 207-232.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2011). “Impacto de la Acreditación en instituciones y actores: el caso de Chile”, en A. Servetto y D. Saur (comps.), *Sentidos de la universidad*, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63-96.
- Espinoza, O., Fecci, E., González, L. E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J. P. y E. Rodríguez (2006). *Informe: la educación superior en Iberoamérica. El caso de Chile*, Santiago de Chile, CINDA-Universia.
- Fernández, N. (2008). “Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional”, en A. L. Gazzola y S. Pires (coords.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO, pp. 57-108.
- González, L. E. y O. Espinoza (2007). *Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe: concepto y modelos*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2011). “El Rol del Estado Frente a las universidades públicas y privadas”, en J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 277-297.
- Harvey, L. (2002). “The End of Quality?”, en *Quality in Higher Education*, 8 (1), pp. 5-22.

- Herasme, M. y L. E. González (2000). *Referentes teórico-metodológicos y experiencias de evaluación y acreditación de la educación superior*, Santo Domingo, BIDCONES.
- Lemaitre, M. J. (2007). *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*, presentación ante el Consejo Centroamericano de Acreditación, San José.
- Massy, W. (2003). "Auditing Higher Education to Improve Quality", en *The Chronicle of Higher Education*, 49, 16-19.
- Middlehurst, R. y D. Woodhouse (1995). "Coherent Systems for External Quality Assurance", en *Quality in Higher Education*, 1 (3), 257-268.
- Milliken, J. y G. Colohan (2004). "Quality or Control? Management in higher education", en *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3), 381-391.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2009). "Compendio estadístico". http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=60. Consultado el 21 de noviembre de 2010.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2010). "Resultados Prueba Inicia egresados pedagogía en educación básica 2010". <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>. Consultado el 8 de mayo de 2011.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2011). "Listado de instituciones vigentes". http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/doc/201101031152140.instituciones_vigentes_enero_2011.xls. Consultado el 18 de octubre de 2011.
- Perellon, J. F. (2007). "Analysing quality assurance in higher education: proposals for a conceptual framework and methodological implications", en D.F. Westerheijden, B. Stensaker y J. Rosa (eds.), *Quality assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Netherlands, Springer, pp. 155-178.
- Pounder, J. (1999). "Institutional Performance in Higher Education: is Quality a Relevant Concept?", en *Quality Assurance in Education*, 7 (3), pp. 156-163.
- Rodríguez, E. (2009). *Rendición de cuenta pública de la Comisión Nacional de Acreditación*, Santiago de Chile, CNA.
- Stensaker, B. (2003). "Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education", en *Quality in Higher Education*, núm. 9 (2), pp. 151-159.
- Stephenson, S. L. (2004). "Saving quality from Quality Assurance", en *Perspectives*, núm. 8 (3), pp. 62-67.
- Torres, V., Guzmán, J. A. y G. Riquelme (2011). "Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades". <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades>. Consultado el 12 de diciembre de 2011.
- Van Vught, F. y D. F. Westerheijden (1994). "Towards a general model of quality assessment in higher education", en *Higher Education*, 28 (3), pp. 355-371.
- Widrick, S., Mergen, E. y D. Grant (2002). "Measuring the Dimensions of Quality in Higher Education", en *Total Quality Management*, núm. 13 (1), pp. 123-131.