

Introducción

La Sociedad de la Información, los procesos de globalización y el sistema de libre mercado han modificado las estructuras productivas generando nuevas competencias laborales en un medio altamente tecnificado y exigente. La masificación de la educación superior desplazó la enseñanza de elite y junto con las modificaciones del Estado bienestar y el desarrollo de nuevas alternativas de financiamiento universitario, generaron una preocupación por asegurar la calidad educativa en todos los niveles. Otros procesos vinculados dicen relación con las alteraciones en la composición demográfica y social del estudiantado, la diversidad de prestadores existentes, las formas de organización de las universidades, los nuevos modelos educativos, la creciente segmentación de los públicos, la necesidad de nuevos énfasis, áreas educativas y desarrollo de competencias en función de las demandas externas junto con los impactos de las nuevas tecnologías de la información. A la par, las universidades compiten por atraer a los mejores estudiantes y obtener fondos públicos cada vez más restringidos de un aparato estatal de menor tamaño pero que ha incrementado los controles procurado asegurar la eficiencia y transparencia de la inversión.

El problema de investigación

La acreditación institucional constituye un procedimiento que busca garantizar a los diversos actores del sistema la calidad educacional de las instituciones públicas y privadas, constituyéndose a la vez en una modalidad de comparación y eventual homologación de la formación universitaria en un mundo globalizado, que incrementa progresivamente sus relaciones económico-políticas, la producción transnacional y los acuerdos multilaterales (Vroejenstijn, 1995; ANECA, 2008; Crespo, 2003). Internacionalmente, se inicia un proceso de ajuste en los sistemas de educación superior, especialmente a partir de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior hacia finales de los años noventa, tendencias que poseen manifestaciones similares, con diversos niveles de avance y polémica, en diversas partes del mundo así como en América Latina (Brunner, 2001, 2008; Martin y

Rouhiainen, 2002; Krotsch, 2003; Pires y Lemaitre, 2008). El establecimiento de variados modelos de acreditación buscan institucionalizar metodologías legítimas para controlar y asegurar la calidad de la enseñanza que imparten las universidades y permitir un reconocimiento, escrutinio y cuenta pública de los recursos que entrega el Estado a una educación universitaria que se espera sea cada vez más eficiente y pertinente respecto de las nuevas necesidades del sistema productivo y de una sociedad cada vez más diversa (Pérez *et al.*, 2000; Rama, 2006). De ese modo, el entorno en el cual ocurre la adaptación del sistema universitario y la forma en que las universidades han actuado y reaccionado para enfrentar las exigencias derivadas de la sociedad de la información y los procesos de aseguramiento de la calidad desarrollados, refleja un panorama de alta complejidad y diversidad, que ha sido aún insuficientemente estudiado e interpretado en extensión y profundidad.

El Espacio Europeo de Educación Superior, si bien constituye un ejemplo de constancia e interrelación en la búsqueda de acuerdos que permitan concretar la Declaración de Bolonia, muestra, a su vez, dificultades para llevar a la práctica la anhelada homogenización y equivalencia comunitaria de los programas de formación universitaria y los procedimientos con los cuales se persigue asegurar la calidad en distintos niveles (González, 2006; ANECA, 2009). Paralelamente, han surgido nuevos enfoques con respecto de los que se venían aplicando para evaluar la calidad de los programas universitarios. Ello ha significado un cambio en los criterios clásicos basados en los conceptos de excelencia, eficiencia, eficacia y utilidad, hacia otras miradas que enfatizan más la pertinencia, la transparencia, las percepciones de los actores, la valorización social y la participación de las audiencias implicadas (De Miguel, 2004).

Una constante indica que los sistemas de acreditación que se han institucionalizando han modificado, de una u otra forma, el funcionamiento de las universidades, las cuales en ningún caso han podido enfrentar las demandas de certificación de la calidad con los procedimientos tradicionales, enfrentándose ante la necesidad de emprender modificaciones de variada naturaleza (López, 2003; Mora y Fernández, 2005; Miranda, 2007; Rodríguez, 2009; Brunner y Peña, 2011). Ello da cuenta de una doble dinámica, por una parte, de índole adaptativa hacia el entorno, pero a la vez generadora de tensiones hacia el interior. La mayoría de los reportes de investigación coinciden en que los cambios organizacionales requeridos en cuanto a estructuras y dinámicas han impactado las relaciones entre los estamentos universitarios, pues alteran la cultura organizacional que articulaba las prácticas en el pasado (García, 2003; Perellón, 2005; Brunner y Uribe, 2007).

En Chile se ha desarrollado un sistema de acreditación institucional que, si bien se concibe como un proceso voluntario, en la práctica se ha convertido en una realidad difícil de eludir para las universidades. Hasta el año 2010 había participado en este proceso la mayor parte de los planteles educativos, representando el 99% del total de la matrícula. No obstante, los estudios empíricos que permiten caracte-

rizar lo que ocurre en el país en este aspecto aún son muy escasos. Particularmente, son aún menos frecuentes, aquellos que centran la atención en el sector de la educación universitaria privada y los que toman en cuenta la visión de los principales actores del proceso como el cuerpo directivo, docente y estudiantil. Ello genera un conjunto de preguntas que recién comienzan a plantearse tanto en el plano institucional-organizacional como a nivel de los estamentos universitarios más representativos, como son el profesorado, el alumnado y las autoridades directivas. Parece ser cada vez más clara la insuficiencia de los relatos aplicados al análisis del sistema de educación superior, como aquellos que distinguen entre instituciones públicas y privadas, por ejemplo, lo cual no sólo ubica el tema en un marco rígido sino que también simplifica la gran pluralidad actual y la segmentación de los agentes tanto a nivel internacional como local (Peña, 2008).

En esos términos, el objetivo de la investigación consistió en describir las opiniones y significados que expresan los directivos, profesorado y alumnado respecto del Sistema de Acreditación Institucional, en un conjunto de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Metodología de la investigación

El estudio consideró en su etapa cuantitativa la aplicación de una encuesta representativa aplicada a una muestra de docentes y estudiantes de seis universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, tres de ellas acreditadas y tres no acreditadas por CNA. La muestra cuantitativa incluyó 402 estudiantes y 144 docentes, con un nivel de error muestral de $\pm 5\%$ y un nivel de confianza del 95%. El instrumento fue administrado durante finales del año 2009 y comienzos del 2010. A su vez, en la fase cualitativa, se aplicaron entrevistas a directivos y profesores y grupos focales a los estudiantes, con el propósito de acceder a sus respectivos significados. Se establecieron criterios relevantes en función de los propósitos del estudio propio de las muestras cualitativas de tipo intencionada (Ruiz, 1996), además de los rasgos típicos recomendados para los informantes clave (Rodríguez et al, 1999). Los criterios básicos de selección y características consideradas fueron las siguientes: Directivos/as vinculados a los procesos de gestión de cada universidad. Académicos/as que ejercen diversas funciones de Docencia, Investigación y Extensión universitaria. Estudiantes regulares de cursos superiores que participaron del proceso de acreditación o supieron de su aplicación.

Principales resultados cuantitativos del estudio

Un primer aspecto consultado a ambos estamentos se refirió a los motivos que tuvo

la institución para postular al sistema de acreditación universitario. Los resultados revelan alta coincidencia, en la medida que tanto los docentes como los estudiantes opinan mayoritariamente que fue para “ser más competitivos en el mercado” (43% y 34,3%, respectivamente) y, en segundo término, para “mejorar la calidad de sus procesos” (30,6% y 15,9%). Otras razones con frecuencias más bajas en ambos actores fueron “para cumplir con las exigencias de la ley”, “para poder postular a créditos con aval del Estado” y “para aumentar el número de alumnos”.

Respecto del proceso de autoevaluación, los resultados fueron coincidentes entre ambos estamentos, los cuales afirmaron en su mayoría que “no supieron del proceso” (51,4% entre el profesorado y 74,3%, entre el alumnado). Nuevamente, el porcentaje de desconocimiento declarado entre los educandos fue claramente superior. Sólo a quienes afirmaron tener información sobre el proceso de autoevaluación, se les preguntó sobre la participación que tuvieron los diversos actores universitarios. En primer lugar se inquirió sobre el involucramiento del estamento docente, aspecto sobre el cual los propios académicos calificaron en su mayoría como “mediana” (50%), mientras que los estudiantes la calificaron en su mayoría como “alta” (50,5%). En ambos grupos las opiniones que indicaban que durante el proceso de autoevaluación la participación de los docentes fue “baja” o “no hubo”, acumularon muy pocas preferencias. Cuando se aludió a la participación de los estudiantes en el proceso de autoevaluación institucional, ambos actores coinciden en su mayor parte en que ésta fue “mediana” (52,9% entre docentes y 34,3%, entre los estudiantes. La segunda categoría en la cual también se observa acuerdo estimó que la participación de este estamento universitario fue “baja” (27,1% entre el profesorado y 34,3%, entre el alumnado).

En relación con la visita de los pares evaluadores, se preguntó sobre el nivel de preparación de ese evento por parte de las autoridades de la universidad. Los resultados obtenidos son consistentes entre profesorado y alumnado, pues ambos estimaron mayoritariamente que había sido “mediana” con 52,9% y 41% respectivamente. Posteriormente, un 30% de los docentes afirmó que el nivel de preparación para la visita de los pares había sido “alta”, en tanto, la segunda mayoría en los estudiantes la concentró la respuesta que señalaba desconocer los detalles (31,4%). Con porcentajes bajos en ambos casos se manifestaron aquellos que opinaron que la preparación para esa etapa del proceso había sido “baja” o no había existido preparación alguna por parte del cuerpo directivo de la institución.

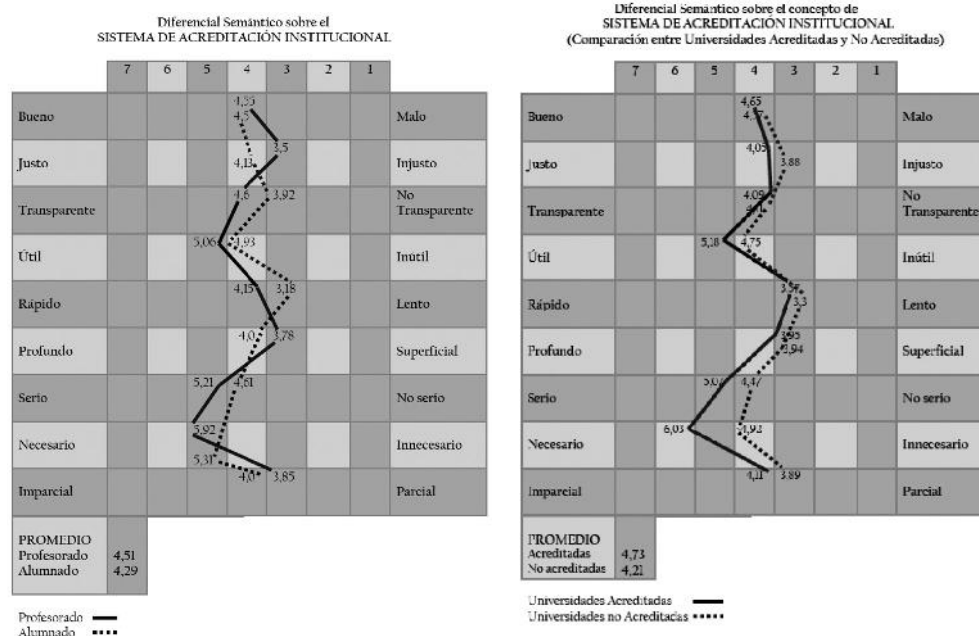
La última fase del proceso de acreditación institucional radica en la comunicación del resultado obtenido por la universidad respectiva. Los datos muestran diferencias apreciables, pues en tanto que los docentes afirmaron mayoritariamente saber el resultado obtenido (61,8%), entre los estudiantes predominó claramente el desconocimiento (74,6%). Complementariamente, se preguntó si las autoridades habían informado el resultado del proceso de acreditación al cual se había sometido la universidad, ante lo cual tanto profesorado como alumnado responden en

su mayor parte en forma negativa, aunque en el caso de los alumnos el porcentaje resultó considerablemente más alto. Ninguno de los dos actores señaló haber buscado información adicional del resultado obtenido en otros medios, tales como la prensa escrita o páginas web oficiales. Dicho porcentaje alcanza al 74,3% entre los docentes y un 77,6% de las respuestas en el caso de los estudiantes. Como se sabe, el informe final de carácter público, con el veredicto emitido por CNA, constituye un importante referente para la comunidad académica, pues en él se recogen los aspectos más sustantivos que sustentan el fallo con el cual culmina el proceso de acreditación institucional en Chile.

También se indagó sobre el resultado final obtenido. Entre el estamento docente predominó la opinión que el resultado fue “malo” en un tercio de los encuestados, seguido por quienes declaran “no saber” (20,1%), alcanzando a un 18,1% aquellos que lo estimaron como “bueno”. Los estudiantes en su mayor parte afirmaron “no saber” (48,2%), seguido por quienes se inclinaron por la categoría de respuesta “malo” (15,9%) y “regular” (14,2%). Aquellos que opinaron que el resultado había sido “bueno” o “muy bueno” recibieron porcentajes inferiores de las preferencias. Cuando se consultó cómo calificaría el impacto en la universidad una vez conocido el resultado, los datos también son disímiles. Los docentes calificaron el impacto como “muy alto” (33,3%) o “alto” (31,9%), seguido por los que declararon no saber (17,4%). Las apreciaciones que estiman el impacto como “muy bajo” acumulan porcentajes muy inferiores de respuesta. Los estudiantes nuevamente concentran sus respuestas en la categoría “no sabe” (36,8%) y posteriormente en la respuesta que da cuenta de un impacto “medio” (22,4%).

Adicionalmente, se aplicó un Diferencial Semántico con nueve pares de conceptos opuestos vinculados a diversos aspectos del sistema de acreditación que permiten un panorama general de la imagen que poseen los estamentos consultados. Los resultados muestran cierta coincidencia entre docentes y estudiantes, si bien estos últimos puntuaron de manera levemente inferior, al observar el promedio general de los puntajes (4,51), versus (4,29), respectivamente. También se detectan diferencias entre los pares de conceptos opuestos “transparente/no transparente”, donde el profesorado alcanza un puntaje de 4,6, mientras que el estudiantado un 3,92. Algo similar ocurre en el diferencial correspondiente a los opuestos “rápido/lento”, el cual es calificado con un puntaje promedio de 4,15, por el cuerpo de académicos y sólo con un 3,18 por el estudiantado. Entre los docentes, los puntajes asociados a los significados más positivos fueron vinculados con la idea que el sistema de acreditación es “útil” (5,06), “serio”, (5,21) y “necesario” (5,92), pues los valores tienden a ubicarse hacia ese polo semántico. A su vez los significados más negativos estuvieron vinculados a los conceptos de “injusto” (3,5), “superficial” (3,78) y “parcial” (3,85). Los estudiantes, en tanto, evaluaron con puntajes más elevados las nociones de “útil” (4,93), “serio” (4,61) y “necesario” (5,31). En cambio los atributos más negativos del sistema estuvieron relacionados con los

conceptos de “no transparente” (3,92) y “lento” (3,18). Se detectaron diferencias entre universidades acreditadas y no acreditadas. Si bien en ninguno de los casos se aprecia una calificación demasiado favorable hacia el sistema, las primeras alcanzan un promedio general de 4,73, lo cual muestra una evaluación más positiva que en las no acreditadas, las cuales promedian un 4,21.



Se consideró importante consultar sobre si era necesario incorporar cambios al sistema acreditador. En este caso, la gran mayoría de los docentes estima que se deben “introducir algunos ajustes” (74,7%), mientras que una mayoría relativa de estudiantes opina en el mismo sentido aunque con un porcentaje inferior de 38,6%. En segundo lugar se ubican las respuestas a la categoría “introducir profundos cambios” 22,2% entre los docentes y 23,9%, en el alumnado. Un número importante del alumnado declaró no saber qué opinar (28,1%) y casi un décimo consideró que el sistema “funciona bien y no requiere cambios”, categoría que no fue seleccionada por ningún académico. Sobre el tipo de cambios necesarios de incorporar las preferencias variaron entre ambos estamentos. Para los docentes, lo principal se refiere “aumentar la transparencia” (23,7%), seguido por la “introducción de otros aspectos más académicos” (17,%). En seguida, con porcentajes similares se ubicaron las respuestas que demandaban “aumentar los niveles de exigencia” (14,8%) y “mayor

fiscalización” (14,1%). Con un menor número de inclinaciones figuraron “modificar procedimientos burocráticos” (12,6%), “mayor acceso a la información” (11,1%) y “mayor diversidad de pares evaluadores” (6,7%).

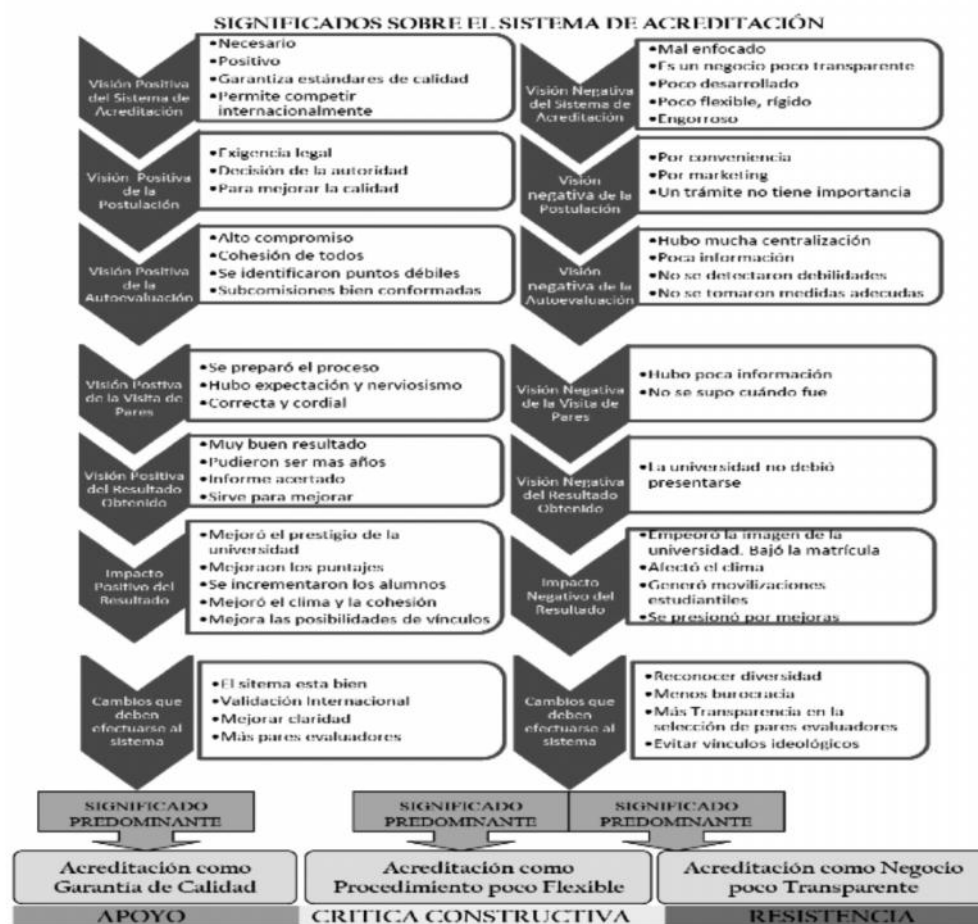
En el caso de los estudiantes las opiniones se concentraron en la categoría “mayor acceso a la información” (37,3%), seguido por “evaluación de otros aspectos más académicos” (14,9%), “más transparencia de todos los procesos” (12,7%) y “aumentar los niveles de exigencia” (11,2%). Con menores preferencias resultaron las alternativas que demandaban “mayor fiscalización” (10,7%) y “modificar los procedimientos burocráticos” (7,7%).

Principales resultados cualitativos del estudio

Como resultado de la fase cualitativa, fue posible establecer que el sistema de acreditación institucional vigente en el país es observado como una necesidad, que posee seriedad en sus procesos, que genera efectos en general positivos para las universidades, que refuerzan la colaboración interna y las capacidades de diagnóstico, mediante la configuración de equipos de trabajo y que promueven la autorregulación de las universidades del sector privado. Estos significados, sin embargo, no pueden interpretarse como un respaldo unánime o un apoyo irrestricto al modelo, por el contrario, se aprecian disparidades importantes en muchas de las dimensiones analizadas que son compartidas por directivos, académicos y estudiantes. Se configuran dos polos de significados, uno positivo y otro negativo y tres perspectivas bien diferenciadas. A estas miradas las denominamos: *Acreditación como Garantía de Calidad*, *Acreditación como Procedimiento poco Flexible* y *Acreditación como Negocio poco Transparente*. La primera se encuentra sustentada casi en su totalidad por el cuerpo directivo, docente y estudiantado de las universidades acreditadas. En cambio, las concepciones negativas son sostenidas especialmente por quienes pertenecen a las universidades que no obtuvieron la acreditación. Estos significados se resumen en el esquema de la página siguiente.

En la mayoría de los temas que emergen en las entrevistas y focus, se detectaron diferencias contrastantes que organizan los significados ya sea con atribuciones positivas o negativas de los diversos aspectos del proceso, desde la concepción del sistema de acreditación en general, la postulación, la fase de autoevaluación interna, la visita de pares, los impactos del proceso y los cambios que deben efectuarse al sistema. A su vez, estos significados se relacionaron estrechamente con las tendencias de apoyo o rechazo explicitadas en los relatos. Quienes conciben de manera positiva los procesos de acreditación institucional universitaria como *Garantía de Calidad*, le otorgan al sistema un claro *apoyo*, asumiéndolo como necesario y bien enfocado y que requeriría sólo “ajustes menores”. Los significados negativos dan lugar en cambio a dos visiones, una de ellas que denominamos *crítica constructiva*, que sin

rechazar el sistema, estima que es preciso incorporar cambios principalmente por su carácter burocrático y poco flexible, que deja escaso espacio a la diversidad de los distintos proyectos universitarios. También se configura una postura refractaria, que da cuenta de una orientación que denominamos de *resistencia*, asociada a una concepción de la acreditación como un “negocio poco transparente”, que recalca las profundas distorsiones económicas e ideológicas que presentaría el modelo en Chile y que sería necesario rechazar por constituirse como altamente cuestionable.



Discusión final

Los resultados mostraron una diferencia apreciable en el grado de conocimiento que los tres estamentos estudiados poseen respecto de los diversos procesos relacionados con la acreditación institucional universitaria. Este aspecto llama la atención,

pues si bien, desde la perspectiva conceptual, se espera que los intereses del alumnado se encuentren principalmente orientados hacia su propia carrera, sorprende de todas formas el desconocimiento que este estamento posee del proceso acreditador. Ello constituye una discrepancia respecto del modelo que se busca aplicar en Chile que, tal como lo plantea la Comisión Nacional de Acreditación CNA, intenta constituirse en un mecanismo de involucramiento de los diversos actores en el proceso, que implique altos niveles de información, transparencia y aseguramiento de la calidad, como garantía para la opinión pública en general y los estudiantes y sus familias en particular (Ministerio de Educación, 2007; CNA, 2007a, 2007b, 2007c).

Estos resultados concuerdan con lo planteado por especialistas quienes estiman que en Latinoamérica y en Chile no se ha logrado afianzar la acreditación como proceso y no se ha configurado aún una verdadera cultura de la calidad. En efecto, el predominio de niveles de información, compromiso y participación medianos o bajos entre los estamentos universitarios muestran que los procesos de acreditación entre las universidades privadas estudiadas no están consolidados. En el decir de Hopkin (2004), correspondería a un sistema “en evolución”. Asimismo, estudios empíricos como el de Masjuán y Troyano (2009) detectan diferencias importantes en las perspectivas de los docentes y los estudiantes en función de las preocupaciones específicas de cada grupo para evaluar los procesos de mejoramiento de la calidad.

En relación con las diferencias halladas entre las universidades que fueron acreditadas y no acreditadas, los datos agregan información adicional que refuerzan la idea positiva entre los acreditados y predominantemente negativa que prevalecía entre los no acreditados. En ese sentido, es coherente que entre los primeros, los resultados de la acreditación se valoren más favorablemente, el impacto atribuido sea menor al interior de la universidad y los ajustes que se demandan al sistema también sean menores, tendencias contrarias a las observadas en el grupo de no acreditados. Si bien se detecta una notable diferencia en la evaluación del sistema de acreditación institucional vigente entre quienes pertenecen a universidades que han sido acreditadas y aquellas que no lo han sido, los rasgos que marcan las diferencias son heterogéneos. Es así que los atributos vinculados a la “utilidad”, la “seriedad” y la “necesidad del sistema” son los que presentan las discrepancias más importantes siendo más valorados por los que se encuentran en universidades acreditadas.

Los datos configuran un panorama donde actores universitarios relevantes mayoritariamente reconoce el sistema de acreditación como necesario y que ha generado un proceso de movilización en torno a la temática de la calidad al interior de la mayoría de las instituciones de educación superior en el país. No obstante, se detectan carencias y distorsiones importantes de información entre los docentes y especialmente entre el estudiantado de todos los tipos de universidades estudiadas, revelando falencias de comunicación tanto a nivel del sistema en general como

en las propias instituciones universitarias, particularmente para dar a conocer el sentido, características e importancia de la acreditación. Subsisten carencias importantes en la sensibilización y difusión de los procesos de autoevaluación, que conviven con niveles insuficientes de participación e involucramiento de los actores educativos. Ello devela insuficiencias organizacionales que deben ser estudiadas en detalle, pues hasta el momento las investigaciones han detectado sólo algunas modificaciones que dicen relación con la diferenciación de estructuras como las oficinas de análisis institucional para dar cuenta de las reacciones universitarias ante el funcionamiento de los mecanismos de acreditación en el país (Rivera *et al.*, 2009).

Ciertos aspectos críticos percibidos que dicen relación con los niveles de burocracia de los procedimientos, la falta de flexibilidad para considerar distintos tipos de universidad y la transparencia, especialmente en lo que respecta a los pares evaluadores, podrían afectar la aceptación del modelo acreditador como dispositivo adecuado para medir, con un parámetro único, a todas las universidades del país. La presencia de miradas negativas del sistema que se expresan un categórico rechazo por los aspectos vinculados a un lucro ilegítimo en los procesos acreditadores, genera un espacio de preocupación y la necesidad de considerar seriamente reformas profundas al sistema tanto por cuestiones prácticas como de definición doctrinaria.

Esta discusión no es particular del caso chileno, viene dándose con diversos matices a nivel internacional. Los efectos del posicionamiento de los grupos de interés frente a algunos de estos procesos ofrecen un panorama de tensión en el contexto europeo, como es el caso de las manifestaciones y discusiones producidas en torno a la Declaración de Bolonia durante 2010 y 2011. Éstas eran impensables hace algo más de una década, cuando los representantes de los distintos países coincidieron en avanzar en la conformación de un espacio europeo de educación superior que facilitara la certificación común frente a las exigencias de la globalización. Es necesario recordar que los procesos de acreditación en América Latina, en cambio, se asocian fundamentalmente con el fuerte crecimiento y diversificación del sistema de educación superior durante los últimos años. Por ende, responden a una necesidad mucho más centrada en asegurar ciertos niveles mínimos en una oferta disímil en calidad, más que avanzar hacia la integración o certificación internacional, temáticas que han sido muy laterales hasta hoy en la región.

En el caso chileno, también se advierte controversia respecto del sistema en general que están generando importantes resonancias en el modelo de acreditación, particularmente si se estima la magnitud e importancia que alcanzaron las movilizaciones estudiantiles ocurridas entre el 2011 y el 2013. Se ha desatado una polémica en torno al tipo de universidad que se requiere y los fines de lo universitario respecto del lucro, que se extendió rápidamente hacia el aseguramiento de la calidad. Este debate se ha visto acentuado por la presencia de prácticas cuestionables que han comprometido a funcionarios de la CNA durante los últimos años y

la abundancia de programas existentes en el país respecto de la reducida capacidad de los organismos públicos y de las escasas agencias privadas autorizadas para funcionar, que harían impracticable una cobertura razonable. La alusión recurrente a la crisis del sistema de educación superior da cuenta justamente de un proceso de creciente cuestionamiento público, inflación de expectativas, movilización social y juicio mediático a diversos mecanismos vigentes en los modelos nacionales que vuelven contingente muchas estructuras hasta hace pocos años incuestionadas. En ese escenario de apertura/cuestionamiento adquiere sentido la semántica de “refundación” “rearticulación”, “ajuste”, “cambio profundo”, etc. o cualquier otro calificativo de un modelo que ha consensuado su estado actual de crisis pero no sus alternativas de cambio futuro en un contexto de cuestionamiento más general a las instituciones. No obstante, respecto de las posibles salidas emergen diversas opciones como alternativas a los programas estabilizados durante las décadas pasadas y que hoy muestran grandes insuficiencias para reducir la complejidad universitaria respecto de la regulación de la calidad educacional, todo lo cual impide un tratamiento puramente tecnocrático de tipo cupular o una clausura rápida de la discusión, descartándose probablemente soluciones sencillas y de corto plazo. El ejecutivo envió durante el año 2013 un proyecto de ley para crear un nuevo sistema, que, entre otras modificaciones, terminaría con la actual CNA, para reemplazarla por una Agencia Nacional de Acreditación, crea una superintendencia de educación superior y establece nuevos criterios más “integrales, exigentes y dinámicos” para los planteles que reciben recursos públicos, entre otras medidas (Piñera, 2013). Estas modificaciones, así como otras exigencias provenientes del mundo académico como las instaladas por el movimiento estudiantil, abren un espacio contingente de posibles cambios al programa y la legislación –ley 20.129– (Ministerio de Educación, 2007) que regula actualmente el aseguramiento de la calidad (CNA, 2007a, 2007b, 2007c). Sin embargo, este proyecto no pone en discusión aspectos centrales de la polémica, que traspasan el debate actual, como es la relación universidad/sociedad y la complejidad de los fines de la educación superior en el marco de la sociedad de mercado y la transformación global. Este escenario de discusión no posee un carácter unitario en el país pero independientemente de las razones involucradas sean derivadas de presión social, racionalidad tecnocrática o el carácter factual del mercado, resulta necesario revelar dicha complejidad y variedad semántica, pues cuando no se tratan por los medios masivos de manera parcial, se generaliza sobre la base de guarismos estadísticos simples el apoyo ciudadano que han concitado, distorsionando los argumentos que permiten un debate informado.

Otro aspecto a considerar dice relación con el riesgo que la acreditación pueda significar una posible homogenización en el sistema, con una estructuración monótona de las universidades frente a las demandas del entorno. Ello más allá de las preocupaciones que manifiesten los actores, efectivamente, puede derivar en una disminución de las capacidades adaptativas del sistema universitario para enfrentar

las transformaciones y permanentes exigencias provenientes de la sociedad informacional y del conocimiento.

Evidentemente, enfrentar estos riesgos requerirá de reflexión teórica e investigación empírica, que no sólo describa las formas adaptativas de los sistemas universitarios frente al despliegue del cambio social, sino que dé una visión más integral, capaz de generar propuestas para dirigir inteligentemente las transformaciones donde la universidad y el conocimiento posean roles protagónicos.

Los hallazgos implican también retos de importancia respecto de los procesos de acreditación internos de cada universidad. Si bien la gran mayoría asume la necesidad de que la organización lleve a cabo estos procesos de manera exitosa, subsisten carencias de diversa índole. Es así que los alumnos de todas las universidades no están adecuadamente informados o saben muy poco del proceso, sus distintas fases y las consecuencias a las que da lugar. La persistencia de este problema en las universidades privadas estudiadas debe permitir profundizar en los factores que determinan su ocurrencia, a pesar de las recomendaciones institucionales, nuevas estructuras organizativas y orientaciones técnicas que existen para articular eficientemente los procesos de autoevaluación.

La relevancia de considerar la perspectiva de los actores en los procesos de acreditación refuerza la necesidad de continuar con investigaciones que permitan la estimación de la influencia de variables personales y organizacionales relevantes, reconociendo la variabilidad que muestra el actual sistema universitario chileno y la forma en que los diversos grupos le asignan sentido en su cotidianidad y organizan su acción en su interior.

Nos asiste la convicción que es necesario avanzar en la consolidación de mecanismos de aseguramiento de la calidad corrigiendo falencias de forma y fondo, pero sobre todo de confianza social e institucional mediante mecanismos que den completa garantía de mayor información, transparencia y consistencia ética. Un sistema renovado debe ser capaz de flexibilizar procedimientos, incorporar dispositivos de consulta y reclamación eficientes, con facilidad de acceso y que profundicen sus niveles de legitimación social.

Referencias

- ANECA (2009). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2008). *La evaluación de la calidad en las universidades*. Madrid: ANECA.
- Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Santiago: Promedlac, UNESCO.
- Brunner, J. J. (2005). *Tendencias Recientes de la Educación Superior a Nivel Mundial*. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/unnevieja/institucional/documentos/formacion_funcionarios/tendencias_recientes.pdf

- Brunner, J. J. (2008). "El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". *Revista de Educación* (número extraordinario), 119-145.
- Brunner, J. J. y Peña, C. (2011) (Eds.) *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.
- CNA (2007a). *Guía de Normas y Procedimientos de los procesos de acreditación institucional, de carreras de pregrado y programas de posgrado*. Santiago: CNA.
- CNA (2007b). *Circular N° 1*, Informa sobre los procesos de acreditación institucional, de carreras de pregrado y programas de posgrado. Santiago: CNA.
- CNAP (2007c). CNAP 1999-2007. *El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior*. Santiago: CNA, Ministerio de Educación.
- Crespo, I. (2003). El panorama de la evaluación y acreditación de la educación superior en España con referencia al marco europeo. *Seminario-Taller Internacional "Evaluación y Acreditación de la Educación superior en América latina y el Caribe"*. Buenos Aires: ANECA.
- De Miguel, M. (2004). "Evaluación Institucional versus Acreditación en la Enseñanza Superior". *Contextos Educativos* 6-7, 13-20.
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Mollis, M. (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). Buenos Aires: CLACSO.
- González, I. (2006). "Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de educación superior". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 10, 445-468.
- González, L. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, 20 pp.
- Hopkin, A. (2004). "Frame factor and quality assurance agency in an embryonic higher education system". *Quality in higher education* 10(3),181-195.
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, Cuadernos Universitarios N° 6.
- López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En Mollis, M. (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 39-58). Buenos Aires: CLACSO.
- Martin, M. y Rouhiainen, P. (2002). *Estudio de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: Tan similares pero tan diferentes*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Masjuan, J. y Troyano, H. (2009). "Incorporación de España al espacio europeo de Educación Superior: El caso de una universidad catalana". *Revista Calidad de la Educación* 31, 124-142.
- Ministerio de Educación (2007). Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, Santiago, 17 de noviembre.

- Miranda, Ch. (2007). "Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente: un debate pendiente en Chile". *Revista Estudios Pedagógicos* XXXIII(1), 95-108.
- Mora, J. y Fernández N. (Coords.) (2005). *Educación Superior, Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad*. Proyecto ALFA-ACRO. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- OECD (2007) *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf>
- Perellón, J. (2005). "Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior". *Rev. Papers* 76, 47-65.
- Pérez Juste, R.; López, F.; Peralta, M.D. y Municio, P. (2000). *Hacia una evaluación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación*. Madrid: Nancea.
- Peña, C. (2008). ¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las facultades al capitalismo académico. En Brunner, J. J. y Peña C. (Eds.), *Reforma de la educación superior* (pp. 23-45). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Piñera, S. (2013): Discurso Presidencial, 8 de enero, de 2013 en la Presentación del Proyecto de Ley que establece Nuevo Sistema de Acreditación. <http://www.prensapresidencia.cl/discurso.aspx?codigo=8199>
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y El Caribe, en CRES Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Conferencia Regional de Educación Superior - CRES, IESALC - UNESCO.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, F.; Astudillo, P. y Fernández, E. (2009). "Información y toma de decisiones: Oficinas de análisis institucional". *Revista Calidad en la Educación* 30, 161-178.
- Rodríguez, E. (2009) Información y aseguramiento de la calidad de la educación superior. En Brunner, J.J. y Peña, C. (eds.): *Reforma de la Educación Superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vroejenstijn, T.A. (1995). *Improvement and accountability: navigating between Silla and Caribdis*. Londres: Ed. Jessica Kingsley.