

---

# ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y FACTORES DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN CHILE

NICOLAS FLEET, LILIANA PEDRAJA-REJAS  
y EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE

---

## RESUMEN

*La acreditación es el principal instrumento de política para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. A nivel institucional, la acreditación considera una diversidad de estándares, sin embargo no recurre a indicadores cuantitativos para expresarlos ni diferencia el peso de cada uno de ellos en la evaluación. Se discute la relación entre los resultados de acreditación de las universidades chilenas y factores cuantitativos de la calidad institucional en los ámbitos de gestión de la información, dotación académica y selectividad.*

*Variables que diferencian a las universidades en estos ámbitos son ingresadas a modelos de regresión explicativos de los resultados de acreditación. Se obtiene que la selectividad presenta la mayor capacidad explicativa mientras que la dotación académica tiene menor peso sobre la acreditación. Se propone que la revisión de la acreditación institucional en Chile debiera darle mayor importancia a dotación y calidad de los académicos contratados por las universidades.*

En diversos países se han implementado mecanismos de acreditación y auditoría para satisfacer crecientes demandas por 'rendición de cuentas' (Trow, 1996), planteadas desde intereses sociales, políticos y de mercado, hacia las instituciones de educación superior (IES). Por una parte, estas exigencias se explican por la creciente importancia que la educación terciaria adquiere para el bienestar individual y colectivo en la sociedad del conocimiento. Por la otra,

los sistemas de acreditación y auditoría se corresponden con una nueva forma de relacionar a las IES con el Estado. Considerando la sostenida masificación en el acceso y que los estados en muchos países han tendido a reducir el aporte directo a las universidades (Shattock, 2009) a la vez que asociarlo a desempeños concretos, estos mecanismos de regulación se introducen para monitorear la eficacia en la asignación de recursos. Los viejos mecanismos de aseguramiento de la calidad basados en los consen-

tos académicos no se consideran ya suficientes para ofrecer garantías de que se obtendrá el valor esperado a partir de financiamiento público focalizado. Por último, en muchos países la expansión de la educación superior se ha realizado a través de emergentes mercados constituidos por instituciones privadas, los cuales se han asociado a problemas de regulación y calidad de su oferta, reforzando desde este frente la implementación de mecanismos externos de aseguramiento de la calidad.

---

**PALABRAS CLAVE / Acreditación / Calidad / Chile / Educación Superior / Universidad /**

Recibido: 21/01/2014. Modificado: 27/03/2014. Aceptado: 28/03/2014.

**Nicolas Fleet.** Sociólogo y Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. M.Sc. en Sociología Política, London School of Economics and Political Science, RU. Candidato a Doctor en Sociología, University of Cambridge, RU. Investigador, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Department of Sociology, Free School Lane, Cambridge, CB2 3RQ., UK. e-mail: nicholas.fleet@gmail.com

**Liliana Pedraja-Rejas.** Ingeniera Comercial y Licenciada en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá, Chile. Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Administración y Dirección de Empresas y Master en Marketing y Dirección, Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesora, Universidad de Tarapacá, Chile.

**Emilio Rodríguez-Ponce.** Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; España. Master en Ciencias Sociales y Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense de Madrid, España. Magister en Finanzas, Universidad de Chile. Profesor, Universidad de Tarapacá, Chile.

---

Desde una perspectiva crítica, la importancia adquirida por la educación terciaria no ha conducido a fortalecer la institución universitaria, sino a “su subordinación al capital y al estado en nombre del capital” (Marginson, 2006, p. 46). Por otro lado, los mecanismos de auditoria y acreditación de la calidad tienden a controlar los aspectos procedimentales de la educación en lugar de dirigirse hacia su contenido (Dominelli y Hoogvelt, 1996) y las condiciones académicas en que se imparte (Rhoades y Slaughter, 2004).

El caso chileno sigue tendencias parecidas. Por un lado, el sistema de educación superior se ha expandido por sobre el 50% de cobertura bruta, lo que significa que la etapa de masificación prácticamente se ha completado (Trow, 2007). Por el otro, desde su instalación a comienzos de la década de los 2000, la acreditación es el mecanismo regulativo de mayor alcance que el Estado tiene sobre la educación superior (CNAP, 2007). En 2006, el sistema de acreditación fue institucionalizado a través de la Ley 20.129, y se opta por descentralizar la acreditación de programas a través de agencias privadas, las que, de esta forma, constituyen un mercado. La acreditación institucional queda en manos de la agencia pública, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que debe respetar la autonomía de las instituciones en el cumplimiento de sus respectivos proyectos académicos, por disímiles que estos sean. En Chile el sector privado de la educación superior es el mayoritario (77% de la matrícula; Brünner y Ferrada, 2011), y constituye un mercado que la acreditación puede regular desde el punto de vista de la ‘consistencia interna’, es decir observando al ajuste entre los procesos y fines de cada institución. La acreditación se ha implementado en Chile cuidando no afectar la autonomía de las instituciones ni el principio de ‘libertad académica’ del sistema.

A más de diez años de la implementación de la acreditación en Chile, existe cierto consenso sobre la necesidad de su revisión. En 2012 el gobierno del Presidente Piñera envió un nuevo proyecto de ley sobre un nuevo sistema de acreditación, el cual ha sido retirado en 2014 probablemente para ser reemplazado por una nueva propuesta por parte de la actual administración de la Presidenta Bachelet. La dirección de los cambios planteados a la acreditación considera principalmente la necesidad de incorporar estándares objetivos para la evaluación. Esto es, avanzar del foco de ‘consistencia interna’ a otro de ‘consisten-

cia externa’, a la vez que eliminar el efecto de los conflictos de interés en la toma de decisiones. En relación a esto último, también se ha propuesto la eliminación de las agencias privadas de acreditación de programas. Es verdad que estos cambios que se plantean adquirieron urgencia en 2012 con el escándalo de corrupción asociado a las decisiones de acreditación de algunas universidades que también estaban siendo cuestionadas (y posteriormente investigadas) por lucrar con los recursos obtenidos del pago de aranceles, lo que en la legislación chilena está prohibido. En este contexto, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados evacuó un informe que desestima la validez del actual sistema de acreditación (Cámara de Diputados, 2013). Adicionalmente, a partir de 2011 en Chile emergió un ciclo de movilización estudiantil de alto impacto, el cual ha articulado demandas específicas al sistema de educación superior (incluyendo acceso y calidad) con una crítica de carácter sistémico (Fleet, 2011). Todo esto ha producido que los problemas de la acreditación lleguen al centro de la agenda pública.

Sin embargo, a pesar de estas tendencias de cambio, no se ha avanzado en especificar las dimensiones de calidad que se consideran necesarias asegurar con la acreditación. Algunos de los debates originales de la acreditación, sobre qué es calidad en la educación superior (Harvey y Green, 1993), o cuáles son los mejoramientos que se le atribuyen (Stensaker, 1999), se mantienen vigentes y aún no se han resuelto. En Chile, la investigación sobre los impactos de la acreditación se ha concentrado en recoger la validación de los actores involucrados (IPSOS, 2010; CINDA, 2012). Se observan mejoramientos en áreas de la gestión institucional y académica, así como la instalación de una orientación transversal hacia la calidad en las instituciones. Pero también se identifican críticas al interior de las universidades por la carga burocrática que la acreditación acarrea (Torres, 2012). Sin embargo, a través de estos estudios no se consigue conocer qué dimensiones de la calidad son las que tienen mayor peso en la acreditación, de manera de informar las discusiones de política hacia el endurecimiento de los estándares de acreditación, a la vez que satisfacer las demandas sociales que esperan que el aseguramiento de la calidad de la educación superior resulte en bienes concretos.

Los autores han trabajado sobre los factores de la calidad universitaria en relación a la medición proporcionada por la acreditación institucio-

nal, concentrándose en la relación entre acreditación y gestión de la información (Fleet y Rodríguez-Ponce, 2011; Rodríguez-Ponce *et al.*, 2012). En este trabajo se contrasta el peso que la gestión de la información tiene sobre los resultados de acreditación institucional con otros factores también relevantes para la calidad. Dos factores se consideran en particular: primero, la dedicación y calificaciones de los cuerpos académicos y, segundo, la composición de la población estudiantil. El análisis se dirige a abordar lo que, en los frentes político y social, se plantea hacia la acreditación, en términos del endurecimiento de sus estándares y la consideración de variables objetivas de la calidad.

### **El Modelo de Acreditación Institucional en Chile**

Si bien la acreditación institucional es un proceso voluntario, a la fecha casi la totalidad de las universidades han pasado por el proceso. Esto se debe a que la acreditación se ha instalado como una certificación mínima de calidad, a la que las IES acceden de acuerdo a sus fines de reputación y competencia. Adicionalmente, con la implementación de la Ley 20.129 en 2006, la acreditación institucional se convierte en un requisito para que los estudiantes puedan acceder al Crédito con Aval del Estado (CAE) para cursar estudios de pregrado en sus respectivas universidades. La acreditación se vuelve un imperativo fundamental para que las instituciones puedan operar en el sistema, y prueba de ello es que las universidades que no se acreditaron en 2012 vieron mermada su matrícula de estudiantes y algunas tuvieron también que reducir su oferta de programas.

En consecuencia, la efectividad de la acreditación institucional está dada por su instalación como requisito mínimo para el reconocimiento y competencia entre las universidades, condición que puede verse paradójicamente reforzada por la reciente crisis de credibilidad del sistema, pues si una universidad no está acreditada es porque algo debe andar demasiado mal con ella. Pero más allá de la vigencia práctica de la acreditación institucional ¿En qué medida el proceso y sus estándares se alinean con factores de la calidad universitaria?

El marco político en que opera el sistema de educación superior chileno (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962) garantiza la autonomía de las instituciones para formular sus orientaciones, las que son heterogéneas, principalmente debido a los intereses que las controlan: las universidades pueden

dedicarse a la excelencia académica o a la movilidad social, abarcar diversas áreas del conocimiento o concentrarse en ámbitos específicos del saber, tener alcance local o nacional, reflejar la influencia de grupos de interés o tener un carácter más público o pluralista, etc. Las instituciones nuevas, en todo caso, deben pasar por un proceso de licenciamiento antes de que su autonomía les sea reconocida. En conformidad con la Ley 20.129, la acreditación debe evaluar el cumplimiento de tales proyectos institucionales en sí mismos, lo cual ha sido descrito como la perspectiva de 'consistencia interna'. De esta manera, la acreditación opera prescindiendo de estándares objetivos, que se apliquen por igual a todas las IES. En lugar de tales estándares, se evalúa la aplicación sistemática de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad. A cada institución se le reconoce la autonomía para definir los suyos y aplicarlos en consecuencia.

La acreditación se realiza en áreas obligatorias de gestión institucional y docencia de pregrado, y en áreas electivas de docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. Los temas que se evalúan en cada una de estas áreas siguen la misma lógica: definición de política y propósitos, disposición de medios y prácticas para llevarlos a cabo, generación de información para evaluar la operación entre medios y fines, e implementación de mecanismos de mejoramiento. La gestión de la información es una condición transversal para sostener el funcionamiento de cada una de las áreas de evaluación. La composición de los cuerpos académicos también es transversal, pues se trata de los medios para llevar a cabo cada una de las funciones. Por último, las prácticas de reclutamiento de estudiantes se evalúan en las áreas de docencia.

La acreditación institucional concatena etapas de autoevaluación, evaluación externa realizada por académicos pares, y decisión de acreditación en manos de la CNA. La decisión de acreditación no sólo se expresa en una decisión binaria, correspondiente con la forma típica de los modelos de acreditación, sino que también debe traducirse en una escala de años, que va de 1 a 7, reflejando con ello diferentes 'grados' de calidad, correspondiente con el foco 'evaluativo' del modelo chileno. Los años de acreditación institucional han sido motivo de controversia, porque no es claro cómo se relacionan con niveles diferenciados de calidad, considerando que se evalúan proyectos discretos y no se utilizan parámetros objetivos (OECD, 2012). De hecho, el proyecto de ley enviado en 2012 sobre un

nuevo sistema de aseguramiento de la calidad contemplaba eliminar la escala de años de acreditación como se ha usado hasta ahora.

Con todo, previamente los autores comprobaron la consistencia entre las etapas de evaluación de los pares y decisión de acreditación, así como la consistencia de los criterios de evaluación en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado (Rodríguez-Ponce *et al.*, 2010). En otro trabajo se comprobó también que los temas que se evalúan en las áreas de acreditación se correlacionan significativa y positivamente entre sí, de acuerdo con la valoración que miembros de los equipos directivos de universidades hacen de la calidad (Rodríguez-Ponce *et al.*, 2013).

En este trabajo se ponen a prueba los años de acreditación en relación a factores de la calidad universitaria. Se espera que los años de acreditación reflejan niveles variables de calidad y proporcionan una medida posicional entre las universidades.

### Metodología

Se realiza un análisis cuantitativo teniendo como variable dependiente los años de acreditación institucional. Los años de acreditación expresan un periodo de tiempo limitado, que al cumplirse puede ser renovado con un nuevo proceso ante la CNA. Por eso el conjunto de decisiones y los años de acreditación correspondientes van cambiando en el tiempo. Los datos que se usan para completar la variable dependiente son de marzo 2014 y N= 57 universidades, correspondiente al universo total de universidades que han pasado por la acreditación institucional, además de dos que aún no se incorporan pero que de todas formas tienen autonomía y pueden participar en el proceso.

Como variables independientes se utilizan tres conjuntos de indicadores cuantitativos, con datos correspondientes a los años 2012 y 2013. En primer lugar, la posición de las universidades acreditadas en el ranking mundial *Webometrics* ([www.webometrics.info/en/Latin\\_America/Chile](http://www.webometrics.info/en/Latin_America/Chile)), que mide presencia e impacto de los portales Web de las instituciones, y que se incluye para medir la calidad de la gestión institucional en relación a la producción y difusión de información. En segundo lugar, se utilizan datos de composición y dedicación académica, incluyendo variables sobre número de estudiantes por académicos tiempo completo, número de estudiantes por académicos con doctorado tiempo completo, y gasto académico por estudiante. Final-

mente, se incluyen dos variables sobre estudiantes: promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y proporción de egresados de colegios particulares, que se incluyen como medidas de selectividad y composición socioeconómica de las universidades, respectivamente. A su turno, cabe destacar que la cantidad y calidad de investigación no fueron incluidos en este análisis, pues en Chile solo una porción de universidades realizan investigación y optan a acreditarse en esta área.

El objetivo es explorar la capacidad explicativa de los factores de la calidad (gestión de la información, calidad académica y selectividad de estudiantes) sobre los resultados de acreditación de las universidades. Para esto se generan una serie de modelos de regresión. En primer lugar, se realizan modelos de regresión simple por cada variable disponible de manera separada. En el caso de la gestión de la información se cuenta con una sola variable, pero en los casos de calidad de la dotación académica y selectividad de estudiantes, fue posible obtener más de una variable. El uso de esta técnica obedece a dos razones: primero, porque los factores estudiados y sus respectivas variables corresponden a temas que en sí mismos son evaluados en el proceso de acreditación. Segundo, porque en los casos de los factores para los que se ha podido obtener más de una variable, éstas están necesariamente correlacionadas entre sí, es decir, se refieren a un mismo factor. Intentar regresiones múltiples en estos casos acarrearía distorsiones de origen. Para dar cuenta de la correlación entre estas variables se prefiere utilizar el coeficiente de Pearson. Finalmente, en la conclusión del análisis se realiza una regresión múltiple, utilizando para ello las variables más relevantes de cada factor. En este caso, la regresión múltiple si es posible pues las variables introducidas en el modelo no corresponden a un mismo factor de la calidad institucional.

De acuerdo a la fórmula  $Y = a + bX + e$ , Y es la variable dependiente, es decir calidad representada por resultados de acreditación, los cuales varían de 0 a 7 años en relación a las variables independientes indicadas arriba, las que, a su vez, se intercambian en la X. Debido a que las variables utilizan escalas disímiles, los incrementos en X se observarán en el beta estandarizado, que transforma las puntuaciones directas en típicas.

El método de la regresión se utiliza como instrumento heurístico para aproximarse a los elementos que constituyen evidencia de calidad institucional. Por lo tanto, no se pretende que la linealidad del modelo de regresión le sea

atribuida directamente a la relación entre las variables, en el sentido de una explicación causal. Ello sería lógicamente equívoco pues, como sabemos, tanto las decisiones de acreditación como las distintas etapas de la evaluación corresponden a procesos inter-subjetivos, no parametrizados. Más adelante veremos además que las variables que intervienen en la evaluación de la calidad institucional no lo hacen de manera aislada.

Todas las fuentes de información de los datos son públicas. *Webometrics* es la única fuente internacional y el resto proviene de instituciones públicas en Chile: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación. En el caso de la información sobre composición y dedicación de los cuerpos académicos fue necesario reunir datos dispersos para construir indicadores propios. En el caso la selectividad a partir de los promedios en las pruebas de admisión PSU, hay dos casos sin información (missing), y para otros tres fue necesario reconstruir el dato con información histórica. En todo caso, las universidades en las que fue difícil encontrar información sobre selectividad corresponden a instituciones no selectivas, que probablemente no utilizan la PSU para reclutar estudiantes.

### Gestión de la Información

Parte de los autores (Rodríguez-Ponce, 2007; Pedraja-Rejas *et al.*, 2009) han trabajado el tema de la gestión de la información a nivel de las organizaciones, comprobando que la eficacia del equipo de alta dirección depende de la capacidad para crear, compartir y aplicar conocimiento, constituyendo un potencial determinante de las elecciones estratégicas, el desempeño y los niveles de calidad que alcance la organización en su conjunto. En el campo de la educación superior, también se ha destacado la importancia de la información para la transparencia y coordinación del sistema (Brünner, 2004; Zapata, 2006), así como el papel de la gestión de la información en procesos de acreditación institucional (Rodríguez-Ponce *et al.*, 2009).

La gestión de la información es operacionalizada a través de la posición que las universidades chilenas ocupan en el ranking internacional *Webometrics*. Con esto no se pretende asumir que los rankings internacionales no estén exentos de problemas. Uno de los más importantes, el ranking de Shanghai Jiao Tong, ha sido criticado por reducir la diversidad de universidades a un modelo predominante de calidad y prestigio (Marginson y Van Der Wende, 2007) el

TABLA I  
MODELO DE REGRESIÓN, *WEBOMETRICS* COMO VARIABLE INDEPENDIENTE Y AÑOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL COMO DEPENDIENTE

Predictor	R <sup>2</sup>	Error típico de la estimación	Beta (estandarizado)	t	Sig.
<i>Webometrics</i>	0,585	1,395	-0,765	-8,811	0,000

cial, por lo demás, confina a las universidades latinoamericanas a las posiciones periféricas. *Webometrics* seguramente también es criticable por ofrecer medidas reduccionistas. Pero tiene la ventaja de que mide difusión e impacto de la información en relación con diferentes audiencias y por ende también en consideración de diferentes tipos de resultados de investigación que aquellos que se validan en términos de excelencia. Además, es el único ranking internacional que incorpora a todas las universidades chilenas.

La gestión de la información se expresa en *Webometrics*, primero, a través de la presencia y apertura del contenido de los respectivos portales Web y, luego, por los *links* que recibe de terceras partes, es decir, impacto. Aun cuando los resultados de investigación son lo más considerado en la medición de *Webometrics*, ésta también abarca la difusión de las diversas funciones realizadas por las universidades.

La correlación entre gestión de la información y calidad se asume, primero, por la capacidad de las IES para producir información para las tareas de seguimiento y mejoramiento de los procesos académicos. Luego, el vínculo entre información y calidad está dado por la difusión que se realiza de esta información, en la medida satisface ciertos mínimos de calidad. Ahora bien, es necesario hacer la distinción entre información y publicidad (Squella, 2001). Mientras la información expresa los procesos y resultados institucionales, la publicidad se orienta a provocar una percepción favorable en los potenciales usuarios de acuerdo a fines de mercado, y actúa de esta forma como un sustituto de la información. Se ha comprobado en Chile que las universidades masivas con mayor presencia en el mercado y con bajos niveles de desarrollo académico, es decir, las universidades privadas 'con déficit de prestigio', son las que realizan mayor inversión en publicidad (Wörner y Santander, 2012).

El modelo de regresión (Tabla I) muestra que la posición en el ranking *Webometrics* de universidades chilenas explica el 59% de la variación en los años de acreditación institucional respectivos, lo que es bastante alto y per-

mite representar de esta forma la relación entre gestión de la información y calidad.

El modelo es estadísticamente significativo, mientras que el beta estandarizado muestra que por cada desviación estándar hacia las posiciones superiores del ranking, los años de acreditación institucional se incrementan en 0,765.

### Dotación Académica

La dotación académica se operacionaliza como el número de estudiantes por académico jornada completa. El *ratio* entre jornadas completas y estudiantes es una medida esencial de la capacidad de las universidades para consolidar las comunidades e intereses académicos en el centro de su gestión, prestar servicios continuos a los estudiantes y producir académicamente, ya sea en cuanto a la investigación o bien desarrollo y reflexión en torno a las tareas de docencia. No se trata tampoco que la existencia de un cuerpo de académicos de jornada completa sea garantía de productividad y calidad, pero si es una condición insustituible. Por otro lado, tampoco se implica que con académicos de media jornada, o contratados por horas (a honorarios) no se obtendrán resultados de calidad para las instituciones y sus estudiantes. Sin embargo, departamentos constituidos principalmente por académicos contratados en estas modalidades mantienen una relación menos sostenida con las instituciones, los estudiantes, y la disciplina.

De manera preliminar, al revisar las frecuencias en los ratios estudiantes/académicos jornada completa de acuerdo al nivel de selectividad de las instituciones, se constatan diferencias radicales (Fleet, 2014): las universidades de elite pueden promediar 29 estudiantes por cada académico, mientras que en universidades masivas privadas la cifra se puede elevar a 83 estudiantes. Si el académico tiene doctorado, en una universidad selectiva se pueden promediar 75 estudiantes, mientras que en las masivas privadas promedian 1429 estudiantes por cada doctor contratado a jornada completa o *full time*. Con esta distinción se puede plantear que el acceso masivo a la

TABLA II  
 MODELOS DE REGRESIÓN SIMPLE POR VARIABLES INDEPENDIENTES  
 (PREDICTORES) Y AÑOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
 COMO VARIABLE DEPENDIENTE

Predictores	R <sup>2</sup>	Error típico de la estimación	Beta (estandarizado)	t	Sig.
Estudiantes por académico jornada completa (JC)	0,359	1,735	0,599	5,545	0,000
Estudiantes por académico JC con doctorado	0,359	1,751	0,599	5,494	0,000
Gasto académico por estudiante	0,570	1,409	0,755	8,140	0,000

TABLA III  
 MODELOS DE REGRESIÓN SIMPLE, POR VARIABLES INDEPENDIENTES  
 (PREDICTORES) Y AÑOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
 COMO VARIABLE DEPENDIENTE

Predictores	R <sup>2</sup>	Error típico de la estimación	Beta (estandarizado)	t	Sig.
Promedio PSU	0,722	1,105	0,850	11,740	0,000
Proporción de egresados de colegios particulares	0,122	2,030	0,349	2,765	0,008

PSU: Prueba de Selección Universitaria.

educación superior en Chile, correspondiente a instituciones no selectivas privadas, que captan su matrícula principalmente de sectores de más bajos ingresos (Orellana, 2011), se lleva cabo marginando a los estudiantes de una relación sostenida con sus profesores y con la creación de conocimiento. Sin embargo, al considerar casos particulares, los resultados de acreditación no siempre dan cuenta de estas diferencias: en el extremo, dos universidades acreditadas por un mismo período de cinco años, una pública y otra privada, pueden tener ratios de estudiantes por académico jornada completa bastante disímiles, 36:1 y 102:1, respectivamente. Estas diferencias se amplían radicalmente si se considera el número de estudiantes por profesor jornada completa con doctorado: 83:1 en la pública vs 1084:1 en la privada (Fleet, 2013).

Como se destacó, la proporción de estudiantes por cada académico jornada completa tuvo que ser construida, ya que no se encuentra disponible en las bases de datos públicas que, en lugar de este indicador, utilizan la figura de la 'Jornada Completa Equivalente' (JCE). Ésta consiste en la suma de todas las horas que la misma o distintas personas dedican a labores académicas en una misma institución, como si se tratara de un académico jornada completa. Ésta es una medida ficticia, pues no están claras las validaciones que se realizan sobre lo que una institución pueda considerar JCE, o bien, desde el punto de vista de un aca-

démico que realiza docencia en diferentes universidades, cuántas JCE pueden llegar a caber en su fuerza de trabajo.

El primer modelo de regresión explica los años de acreditación en función de la cantidad de estudiantes por académico jornada completa, y el segundo lo hace tomando a los académicos jornada completa con doctorado como variable independiente. La Tabla II presenta los resultados en las dos primeras filas, respectivamente.

Ambos modelos muestran la misma relación entre variables predictivas y la variable explicada (36%). Ambos son también estadísticamente significativos, y muestran que variaciones negativas en Beta estandarizado explican incrementos en los años de acreditación.

La relación entre dotación académica y años de acreditación institucional se incrementa (57%) si se considera el gasto que las universidades declaran en personal académico, como se ve en la tercera fila de la Tabla II. Sin embargo, aún cuando el gasto en académicos por estudiante puede ser un mejor predictor de la calidad evaluada en la acreditación, no está claro qué parte de los montos declarados por las universidades se destina a contratar académicos en jornada completa, ni tampoco cómo un mayor gasto en este ítem se traduce en mejores calificaciones de los académicos contratados.

La correlación de Pearson entre las variables estudiantes por

académico jornada completa y estudiantes por académico Ph.D. jornada completa es fuerte (0,566) y significativa (0,000); en menor medida lo es la correlación entre estudiantes por académico jornada completa y gasto académico (-0,463; 0,001); pero la que se obtiene entre gasto académico y estudiantes por académico con doctorado es considerablemente menor (-0,260) y no es estadísticamente significativa (0,063), ilustrando de esta manera el punto planteado acerca de la falta de claridad de cómo el gasto que hacen las instituciones se orienta a resguardar la calidad de los cuerpos académicos.

## Estudiantes

Calidad suele asociarse a excelencia académica y, de esta manera, a selectividad. Los mejores estudiantes típicamente eligen las mejores universidades y las mejores universidades escogen a los mejores estudiantes. La acreditación tiende a reforzar esta afinidad porque no puede dictar un modelo de calidad que se aparte demasiado de los patrones establecidos de excelencia, representados por universidades tradicionales, y también algunas privadas nuevas, selectivas y fuertes en investigación. Ir en una dirección alternativa supondría un problema de legitimidad para la acreditación. La selectividad en Chile se mide a través de un solo instrumento de admisión, la PSU. Adicionalmente, las universidades pueden optar a un subsidio a la selectividad, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), por reclutar alumnos entre los mejores 27.500 puntajes en la PSU. El modelo de regresión muestra a la PSU como el factor de mayor capacidad explicativa sobre la calidad verificada a través de los años de acreditación institucional, como se muestra en la primera fila de la Tabla III. El modelo es estadísticamente significativo, explicando un 72% de los resultados de acreditación.

El problema de la PSU es la relación que sus resultados guardan con la desigualdad socioeconómica (Contreras *et al.*, 2007). Una manera indirecta de acceder a la relación entre PSU y desigualdad consiste en observar los puntajes en función de los colegios de donde egresaron los estudiantes. En el último proceso de selección, los egresados de colegios municipales gratuitos promediaron 469,4 puntos, los egresados de colegios particulares subvencionados por el Estado promediaron 500,1, mientras que los egresados de colegios totalmente particulares pagados promediaron 609,9 (DEMRE, 2012, p. 37). En consecuencia, la calidad entendida como selectividad equivale a plantearla como un valor que es conse-

cuencia de la desigualdad socio-económica de los estudiantes. Esto sin duda plantea un déficit de racionalidad y justicia tanto en los mecanismos de selección como en la valoración que se realiza de la selectividad en relación a la calidad institucional. De hecho, actualmente se encuentra en implementación un nuevo sistema de selección que complementa los resultados de la PSU con un ranking de notas de enseñanza media, con el propósito de incorporar un mayor sentido de equidad a todo el proceso. Así también se han planteado críticas y propuestas de eliminación y reforma al actual sistema de subvención a la selectividad AFI (CA-PES, 2008; Flores *et al.*, 2011).

Con el fin de revisar la relación entre desigualdad (considerando la composición socio-económica de las universidades) y calidad en la acreditación institucional, se realiza otro modelo de regresión, resumido en la segunda fila de la Tabla III. En este caso, la variable independiente es la proporción de estudiantes egresados de colegios particulares pagados. Se considera esta variable relevante pues en este grupo se debieran concentrar los mejores puntajes PSU, es decir, servir como medida de selectividad, a la vez que expresar la participación de grupos socio-económicos altos en las universidades. De todas formas, no se trata de que el objeto de este análisis sea la participación de la élite social en la elite de la educación superior. Se podría hacer una regresión equivalente teniendo a la contraparte, es decir la proporción de estudiantes egresados de colegios municipales más los egresados de colegios particulares subvencionados, y los resultados de la relación entre las variables serían los mismos.

El modelo es estadísticamente significativo, aunque la relación que se expresa es comparativamente la menor de todas las otras variables revisadas (12%). En este sentido, aún cuando la PSU es un instrumento que reconocidamente reproduce la desigualdad social en la educación superior y es la variable que tiene mayor capacidad predictiva sobre la acreditación institucional, la participación de egresados de colegios particulares pagados no tiene un impacto equivalente. Se reconoce que esta última medida es indirecta y relativamente pobre para acceder a las diferencias que existen en la composición socioeconómica de las poblaciones estudiantiles de las universidades, y cómo ésta se relaciona con selectividad y por esta vía con calidad evaluada en la acreditación. En efecto, hoy en día, con la información pública disponible, no se puede conocer en detalle las diferencias sociales que se expresan en las uni-

TABLA IV  
MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE, PROMEDIO PSU, ESTUDIANTES POR ACADÉMICO FULL TIME ACADÉMICO JORNADA COMPLETA Y WEBOMETRICS (INDEPENDIENTES) Y AÑOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL (DEPENDIENTE)

Resumen del modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregido	Error típico de la estimación	
	0,875 <sup>a</sup>	0,766	0,753	1,034	
Coeficientes	No estandarizados		Estandarizados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
Webometrics	-0,028	0,012	-0,247	-2,452	0,018
Estudiantes por académico JC	-0,005	0,003	-0,120	-1,457	0,151
Promedio PSU	0,021	0,004	0,603	5,759	0,000

versidades en Chile. De todas formas, la correlación entre ambas variables es fuerte (0,594) y significativa (0,000).

### Conclusiones

Se ha analizado la capacidad explicativa de distintos factores sobre los resultados de acreditación institucional. Sin embargo, el sentido final no es objetivar factores concretos, más bien relativizarlos. La acreditación institucional, y especialmente la expresión de sus resultados a través de un período determinado de años en tanto 'magnitud de calidad', ha sido cuestionada. En este sentido, la acreditación ofrece una 'representación de la calidad', que ha experimentado cierta pérdida de legitimidad frente a intereses sociales y políticos, al mismo tiempo que se mantiene su centralidad como instrumento público de aseguramiento de la calidad. El viraje hacia medidas objetivas resulta, en consecuencia, prácticamente inevitable. Pero como este trabajo ha mostrado, la reconstrucción de medidas objetivas que actúen como factores de la calidad universitaria no siempre es directa. La gestión de la información puede resultar abstracta y difícil de medir, incluyendo los problemas que los rankings pueden introducir en cuanto a la reducción de opciones para el desarrollo de las universidades. La dotación académica es una condición básica, fundamental, y pareciera ser que no es suficientemente considerada en relación a otros factores, como la selectividad. A su vez, la selectividad como calidad tiene el problema de sus consecuencias socialmente regresivas. Para completar el cuadro, estas variables están correlacionadas entre sí, de modo que son factores continuos y no discretos de los resultados de acreditación: *Webometrics* se correlaciona con PSU (-0,732; 0,000); y en menor medida con académi-

cos jornada completa por estudiante (0,484; 0,000); ésta última se correlaciona con selectividad (-0,549; 0,000).

Al incluir estas tres variables, a saber, ranking *Webometrics*, ratio de estudiantes por académicos jornada completa, y puntaje promedio PSU, en un modelo de regresión múltiple, es posible explicar un 77% de las variaciones en los años de acreditación institucional, como muestra la Tabla IV.

Estas variables son, al menos en teoría, las más importantes de cada grupo o factor de la calidad institucional. Mientras la posición en el ranking *Webometrics* y promedio PSU son significativas en el modelo, la proporción de estudiantes por académico jornada completa no lo es, seguramente debido a su relación a las otras variables, de modo que no es posible dar cuenta de cómo este factor afecta a los resultados de acreditación. Además, esta variable también tiene el menor peso, en comparación con el resto. Dentro el conjunto, la variable selectividad es la que más explica los resultados de acreditación institucional.

En consecuencia, el resultado de este estudio, con todo y ser exploratorio, es que la selectividad se perfila como el factor más decisivo de la calidad institucional tal como se evalúa en procesos de acreditación en Chile. La Figura 1, basada en el resultado de la regresión simple, muestra efectivamente como existe una relación bastante directa y lineal entre PSU y acreditación.

Pero como se planteaba, esto no significa necesariamente que la relación entre las variables sea asumida de esta forma lineal en la toma de decisiones de acreditación. Probablemente, el influjo de la selectividad sobre la acreditación aparece mediado por modelos de calidad que son inseparables de la excelencia académica y de investigación reali-

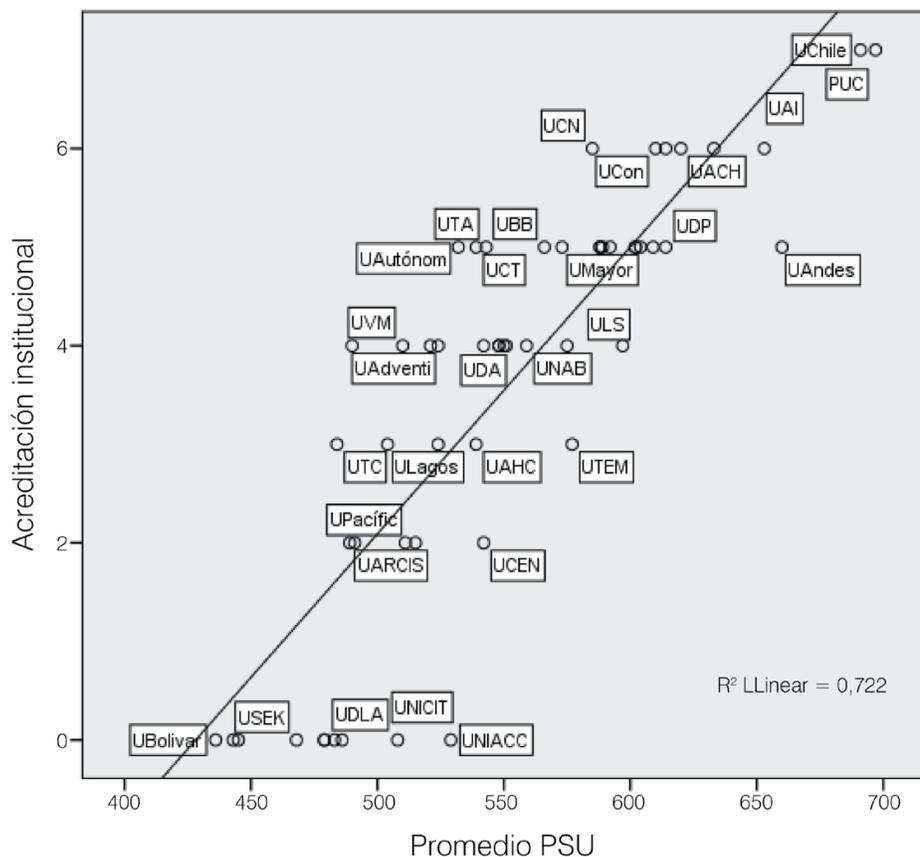


Figura 1. PSU y años de acreditación institucional. Los círculos corresponden a universidades. Las siglas son las que se usan en las respectivas páginas web de la mayor parte de ellas.

zada por las universidades de elite. Ello, en principio, no es contraproducente. Sin embargo, en un modelo de acreditación que opera sin indicadores, como el chileno, la calidad académica se termina reduciendo a la selectividad, esto es, no a lo que ocurre dentro de la sala de clases, sino que fuera de ella. Es por esta razón que es importante introducir indicadores en los procesos de acreditación, que no conduzcan a 'parametrizar' todo el espectro de los procesos académicos, pero sí a generar condiciones fundamentales, irremplazables, para el desarrollo de la calidad, particularmente en la contratación de departamentos académicos.

En el marco de las tendencias a la reformulación del modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, este trabajo permite plantear que, en primer lugar, la calidad académica es una variable fundamental, fácilmente medible en los términos de dedicación (efectiva, no equivalente en JCE) y calificaciones, y que por lo tanto puede incrementar su relevancia en un nuevo sistema de acreditación. La gestión de la información, por otro lado,

también ha sido probada como una variable relevante de la calidad. Su incorporación en una nueva acreditación puede implicar la exigencia de información fundamental sobre la calidad de las instituciones, que esté disponible para todos los usuarios a través de sus páginas Web, por ejemplo en áreas como dotación y calidad académica, deserción, satisfacción de los estudiantes, empleabilidad, etc. Asimismo, se puede promover la difusión de resultados de investigación y actividades hacia la comunidad. Por último, la vinculación entre selectividad y calidad, incluyendo su transcurso socialmente regresivo, dejará de tener el peso que tiene hoy en la acreditación si es que los otros factores de la calidad, particularmente en la dotación y calificaciones de los cuerpos académicos, se imponen como exigencias para las universidades masivas no selectivas.

#### REFERENCIAS

Brünner JJ (2004) Políticas y mercado de educación superior: necesidades de información. En Brünner, JJ, Meller P (Eds.) *Oferta y De-*

*manda de Profesionales y Técnicos en Chile. El Rol de la Información Pública.* Ril. Santiago, Chile. pp. 19-85.

Brünner JJ, Ferrada R (Eds.) (2011) *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2011.* CINDA. Santiago, Chile. 318 pp.

Cámara de Diputados (2013) *Informe de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación constituida en investigadora sobre la Comisión Nacional de Acreditación.* Congreso Nacional de Chile. Valparaíso, Chile. 292 pp.

CAPES (2008) *Los Desafíos de la Educación Superior Chilena.* Informe. Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior. Santiago, Chile. 455 pp.

CINDA (2012) *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior, Informe 2012.* Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago, Chile. 313 pp.

CNAP (2007) *El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior.* Comisión Nacional de Acreditación. Santiago, Chile. CNAP. 124 pp.

Contreras M, Corbalán F, Redondo J (2007) Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento PSU. *Rev. Electr. Iberoam. Calidad, Eficacia y Cambio en Educ.* 5: 259-263.

DEMRE (2012) *Compendio Estadístico de Admisión Año Académico 2012.* Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. Universidad de Chile. 176 pp.

Dominelli L, Hoogvelt A (1996) Globalization, contract government and the Taylorization of intellectual labour in academia. *Stud. Polit. Econ.* 49: 71-100.

Fleet N (2011) Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis* 10(30): 99-116.

Fleet N (2013) Gratuidad y calidad de las universidades en Chile. *El Mostrador* (28/04/2013). 2 pp.

Fleet N (2014) The 2011 student movement in Chile: intellectual labour and higher education. Conference of the Society for Latin American Studies. University of Birkbeck. (03/04/2014). Londres, RU.

Fleet N, Rodríguez-Ponce E (2011) Gestión de la información y calidad de las instituciones universitarias: un estudio empírico en universidades de Chile. *Interciencia* 36: 570-577.

Flores L, González J, Rodríguez J, Sugg D (2011) Aporte fiscal indirecto: una propuesta para su modernización. *Calidad Educ.* 35: 193-228.

Harvey L, Green D (1993) Defining quality. *Assess. Eval. Higher Educ.* 198: 9-34.

IPSOS (2010) *Informe Final. Estudio Exploratorio sobre los Efectos de la Acreditación Institucional en la Calidad de La Educación Superior en Chile.* Comisión Nacional de Acreditación. Santiago, Chile. 161 pp.

Marginson S (2006) Putting 'public' back into the public university. *Thesis Eleven* 84: 44-59.

Marginson S, Van Der Wende M (2007) To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *J. Stud. Int. Educ.* 11: 306-329.

Orellana V (2011) Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En Jiménez M, La-

- gos F (Eds.) *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una Cartografía del Sistema Chileno, su Actual Alumnado y sus Principales Tendencias*. Universidad San Sebastián. Santiago, Chile. pp. 79-134.
- OECD (2012) *Quality Assurance in Higher Education in Chile. Reviews of National Policies for Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris, Francia. 60 pp.
- Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E, Rodríguez-Ponce J (2009) Knowledge management and organizational efficacy in small and medium enterprises. *Rev. Venez. Gerencia* 14: 495-506.
- Rhoades G, Slaughter S (2004) Academic capitalism in the new economy: challenges and choices. *Am. Acad.* 1: 37-59.
- Rodríguez-Ponce E (2007) Knowledge management and organizational performance: An empirical study in public institutions. *Inter-ciencia* 32: 820-826.
- Rodríguez-Ponce E, Fleet N, Delgado M (2009) La acreditación en la generación de información sobre la calidad de la educación superior. *Calidad Educ.* 31: 212-230.
- Rodríguez-Ponce E, Fleet N, Delgado M (2010) Capacidad predictiva de la evaluación de los pares y focos del modelo de acreditación institucional en Chile. *Aval. Educ. Sup.* 15: 121-141.
- Rodríguez-Ponce E, Fleet N, Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce J (2012) Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Ingeniare* 20: 368-375.
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L, Araneda C, Rodríguez-Ponce J (2013) Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Rev. Cienc. Soc.* 19: 446-456.
- Shattock M (2009) Dirección estratégica en universidades. En Arata A, Rodríguez-Ponce E (Eds.) *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica en Instituciones Universitarias*. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago, Chile. pp. 117-145.
- Squella A (2001) La información en el marco de la calidad de la educación superior. *Información en la educación superior: necesidades y propuestas*. Consejo Superior de Educación, serie Seminario Internacionales, 5: 22-32.
- Stensaker B (1999) External quality auditing in Sweden: are departments affected? *Higher Educ. Quart.* 53: 353-368.
- Torres E (2012) Acreditación institucional y la mirada de los actores: un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago. *Estud. Pedag.* 38: 221-242.
- Trow M (1996) Trust, market and accountability in higher education: a comparative perspective. *Higher Educ. Policy* 9: 309-324.
- Trow M (2007) Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En Forest, James JF, Altbach P (Eds.) *International Handbook of Higher Education*. Springer. Dordrecht, Holanda. pp. 243-280.
- Wörner C, Santander P (2012) *Marketing en la Educación Universitaria Chilena*. 16 pp. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Estudio-sistema-universitario-final.pdf>, (Cons. 11/2013).
- Zapata G (2006) Información en educación superior. *Calidad Educ.* 24: 199-213.

## INSTITUTIONAL ACCREDITATION AND FACTORS OF UNIVERSITY QUALITY IN CHILE

Nicolas Fleet, Liliana Pedraja-Rejas and Emilio Rodríguez-Ponce

### SUMMARY

*Accreditation in Chile is the main policy instrument for quality assurance of higher education. At the institutional level, it considers a diversity of factors, but it does not use standardized measurements neither it differentiates the weight of each one of them in the evaluation. The relationship between Chilean universities' accreditation results and quantitative factors of institutional quality for the areas of information management, academic faculty, and selectivity is discussed. Variables differ-*

*entiating universities in these areas are entered in regression models that explain accreditation results. It is obtained that selectivity has more explanatory capacity, whereas academic faculty has less weight on accreditation outcomes. To conclude, it is proposed that the revision of institutional accreditation procedures in Chile should give more importance to the number and quality of academics hired by universities.*

## CERTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL E FATORES DA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA NO CHILE

Nicolas Fleet, Liliana Pedraja-Rejas e Emilio Rodríguez-Ponce

### RESUMO

*A certificação é o principal instrumento de política para garantir a qualidade da educação superior no Chile. Em nível institucional, a certificação considera uma diversidade de estándares, no entanto não recorre a indicadores quantitativos para expressa-los nem diferencia o peso de cada um deles na avaliação. Discute-se a relação entre os resultados de certificação das universidades chilenas e fatores quantitativos da qualidade institucional nos âmbitos de gestão da informação, do-*

*tação acadêmica e seletividade. Variáveis que diferenciam as universidades nestes âmbitos são ingressadas em modelos de regressão explicativos dos resultados de certificação. Obtém-se que a seletividade apresenta a maior capacidade explicativa enquanto que a dotação acadêmica tem menor peso sobre a certificação. Propõe-se que a revisão da certificação institucional no Chile deveria dar maior importância à dotação e qualidade dos acadêmicos contratados pelas universidades.*