



# UMBRAL

Observatorio de Educación  
Superior del Consorcio  
de Universidades

*Boletín oficial de UMBRAL: Observatorio de Educación Superior del  
Consorcio de Universidades*



## *El aseguramiento de la calidad universitaria*

**En este número:**

Aseguramiento de la calidad y regulación de los servicios públicos

Los sistemas de aseguramiento en la práctica

Impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad

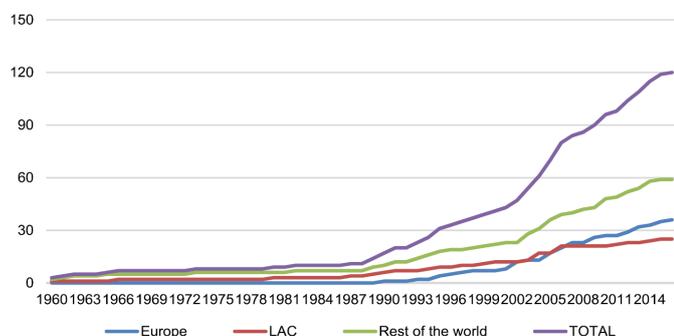
La importancia de un sistema de aseguramiento autónomo pero articulado

En este quinto número del boletín especializado en educación superior de Umbral, se analiza la tendencia global hacia el aseguramiento de la calidad como eje importante en la gobernanza universitaria. Para ello, en primer lugar, se sitúa el concepto de aseguramiento de la calidad en la teoría de la regulación y se hace un repaso de los cambios de paradigma en la gobernanza universitaria. Luego, se describen cómo son los sistemas de aseguramiento de la calidad en la práctica y su impacto institucional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, esta edición culmina con una reflexión sobre la importancia de continuar con un sistema de aseguramiento de la calidad autónomo y que refleje una adecuada articulación entre sus mecanismos principales (licenciamiento y acreditación).

## Aseguramiento de la calidad y regulación de los servicios públicos

Según Vlasceanu y colegas (2007), el aseguramiento de la calidad —introducido en la década de 1980 y situado en el paradigma de la gobernanza regulatoria— hace referencia al conjunto de instituciones e instrumentos que forman parte del proceso continuo de monitoreo y evaluación de la calidad de los sistemas, instituciones y programas universitarios. Como señalan García y colegas (2020), si bien inicialmente los Estados adoptaron esquemas muy básicos y limitados de regulación de la calidad, con el tiempo dichos esquemas se fueron complejizando y, a la vez, separando del Poder Ejecutivo para dar lugar a instituciones públicas autónomas denominadas agencias de aseguramiento de la calidad, cuya función es realizar las tareas de supervisión en un periodo de tiempo corto. Como se puede ver en el Gráfico 1, estas agencias comenzaron a expandirse mundialmente desde la década de 1990 y tomaron más fuerza aún en el nuevo milenio, por lo que, al día de hoy, más de la mitad de países en el mundo han adoptado sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, tal y como lo mencionan Duque (2020) y García y colegas (2020).

**Gráfico 1. Número de agencias de aseguramiento de la calidad, según región y año**



Fuente: García y colegas (2020).

Según Acosta (2014), antes de la masiva adopción de la gobernanza regulatoria en la educación superior, las universidades se caracterizaban por la autonomía de sus gobiernos internos, que tomaron la forma de gobiernos colegiados basados en la representación equilibrada de los intereses de estudiantes, docentes y directivos en un órgano máximo de gobierno (consejo universitario). Sin embargo, entre la Segunda Guerra Mundial y la década de 1980, surgieron, de acuerdo a Brunner (1987), cuatro grandes procesos que, a la postre, terminarían dando pie al cambio de paradigma: (i) la burocratización (crecimiento del

profesorado); (ii) la búsqueda de un gobierno universitario planificador; (iii) la masificación de la matrícula universitaria; y (iv) el surgimiento de la profesión académica. Meek y colegas (2009) y Acosta (2014) señalan que, en este escenario, la crisis económica de la década de 1980 generó severas restricciones al financiamiento público que obligaron a los gobiernos nacionales a lograr una mayor eficiencia en el gasto público universitario, y buscar mejores formas de gestión, coordinación y rendición de cuentas, dando lugar a que los Estados nacionales tengan un rol en la supervisión de la calidad de las universidades, más aún en un contexto de creciente privatización de la oferta universitaria.

Junto a estos procesos que dieron pie a la gobernanza regulatoria, García y colegas (2020) señalan que el surgimiento de las agencias de aseguramiento de la calidad estuvo influenciado por dos factores. Por un lado, la larga tradición de acreditación de programas y universidades por parte de organismos privados influyó en la creación de estas agencias especializadas, particularmente, en Estados Unidos. Por otro lado, influyó la expansión de los modelos institucionales independientes —organismos públicos separados de los ministerios, pero financiados con presupuesto estatal (Talbot, 2004)— desde finales de la década de 1980, debido a su capacidad para aumentar la credibilidad, transparencia y objetivas de las decisiones, y así evitar los conflictos de intereses dentro del sector público. Además, según Pollit y colegas (2001), estos modelos generan ganancias en la eficiencia de la gestión pública producto de la mayor libertad, la cual confiere beneficios en torno a la especialización, profesionalización, flexibilidad, transparencia y apertura a las partes interesadas. De esta manera, como señala Majone (2008), las agencias de aseguramiento de la calidad han sido la manifestación de un estado regulador que dirige la orientación y calidad de la prestación del servicio educativo.

La razón de contar con un aseguramiento de la calidad en la educación universitaria puede hallarse en la teoría neoclásica de la regulación. Según dicha teoría, los mercados competitivos conducen a un resultado eficiente en el sentido de Pareto; es decir, a una situación de maximización del bienestar colectivo, donde no existe otra asignación de recursos que mejore el bienestar de uno sin perjudicar al mismo tiempo el de otro. Sin embargo, como menciona Rivera (2004), en la realidad existen “fallas” que evitan que algunos mercados conduzcan a una situación eficiente a lo Pareto y justifican la intervención pública como forma de corrección o mitigación. Como señalan Balarin y colegas (2018), uno

de estos mercados es, desde esa perspectiva, el educativo, caracterizado por la información imperfecta y asimétrica que dificulta la toma de decisiones: por un lado, la calidad del servicio educativo es difícil de observar o medir; y, por otro lado, la información está distribuida de manera desigual según el capital social y cultural de cada uno. En ese sentido, se justifica el rol del Estado en asegurar que la oferta universitaria cumpla estándares mínimos de calidad, evitando que los problemas de información conduzcan a decisiones educativas perjudiciales.

Pero la razón más importante para la intervención regulatoria del Estado en la educación superior es su naturaleza de bien común. Como señala la Unesco (2015), este concepto permite ir más allá del concepto instrumental de bien público (no rivalidad y no exclusión)<sup>1</sup>, el cual está enmarcado en una teoría económica individualista, y permite tomar en cuenta las dimensiones sociales, culturales y éticas de la educación. Daviet (2016) explica que, bajo esta mirada, la educación es un bien común porque sus beneficios individuales se expanden a la sociedad en su conjunto, generando externalidades positivas como la capacidad de innovación, crecimiento económico, cohesión social y valores comunes. Además, tal y como lo menciona Locatelli (2018), existen consideraciones de equidad y justicia social en la educación que justifican la intervención pública de naturaleza redistributiva. En ese sentido, es responsabilidad del Estado proveer oportunidades educativas y supervisar la calidad de la provisión privada, más aún en sociedades altamente desiguales donde niños y jóvenes corren un mayor riesgo de exclusión y discriminación, como señala Locatelli (2018).

En ese marco, el carácter autónomo de las agencias de aseguramiento de la calidad les permite desempeñar una importante función de mediación en la relación entre el Estado y las universidades, los cuales pugnan por la legitimidad de la gobernanza universitaria, dando lugar, según Acosta (2014), a una “legitimidad dual”. Acosta (2014) y Pedró (2021) lo explican de la siguiente manera: por un lado, está la legitimidad del Estado para garantizar que la educación universitaria sirva a los intereses nacionales; pero, por otro lado, está la legitimidad derivada de la autonomía de las universidades para determinar sus estructuras de gobiernos y políticas institucionales. Frente a este conflicto entre control y autonomía, las agencias de aseguramiento de la calidad no deben buscar inclinar la balanza hacia uno u otro lado, sino

1 La educación no se ajusta estrictamente a esta definición, puesto que los estudiantes pueden verse excluidos del acceso a la educación y su escolarización puede impedir que otros niños se beneficien de ella, ya que las aulas tienen una capacidad limitada (Daviet, 2016, pp. 3).

superar ambos extremos y lograr una “autonomía responsable”, que, según González (2005), combina la libertad académica con la responsabilidad social para garantizar el cumplimiento de las tres misiones de la universidad: formar, investigar y difundir el conocimiento.

## Los sistemas de aseguramiento en la práctica

### ✓ Instrumentos de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos

En Estados Unidos, las agencias encargadas de la acreditación son organizaciones privadas no gubernamentales creadas específicamente para revisar instituciones y programas de educación superior. A su vez, cada una de estas agencias son reconocidas por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (Council for Higher Education Accreditation – CHEA). Así, en este país, la acreditación en educación superior constituye un proceso —que dura entre tres y diez años— de autoevaluación y revisión de pares para el mejoramiento de la calidad académica y la rendición de cuentas de instituciones y programas. Este proceso, además, involucra tres actividades: una autoevaluación por parte de la institución según estándares establecidos por la agencia acreditadora, una revisión de pares, y, finalmente, la decisión de la agencia para otorgar o no la acreditación a la institución o programa (Council of Higher Education Accreditation, 2022).

Por otro lado, tal como se especifica en la página web del Council for Higher Education Accreditation (2022), existe una diferencia entre los procesos de acreditación y licenciamiento. Mientras que el primero implica que la institución ha alcanzado un nivel mínimo de calidad académica, el licenciamiento (o aprobación estatal) significa que las instituciones han cumplido con ciertos requerimientos mínimos establecidos por el Estado en el que se encuentran. Asimismo, dado el carácter descentralizado del sistema educativo americano, en algunos estados, por ejemplo, la aprobación estatal para operar no requiere de acreditación.

### ✓ Instrumentos de aseguramiento de la calidad en América Latina

Tal como describen Lamaitre y Zenteno (2012), en Duque (2020), los sistemas de aseguramiento de la calidad en Colombia y Chile comparten ciertas similitudes, pues ambos países cuentan con dos instrumentos de aseguramiento de la calidad: (i) el

control de criterios mínimos de calidad para programas e instituciones (“registro calificado” en Colombia y “licenciamiento” en Chile); y (ii) la acreditación de programas e instituciones.

## 1. Colombia

Existen dos procesos asociados al aseguramiento de la calidad de la educación superior en este país: el registro calificado y el proceso de acreditación. El primero es un instrumento del SACES<sup>2</sup> y constituye “un requisito, obligatorio y habilitante, para que una institución de educación superior legalmente reconocida por el Ministerio de Educación, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos en territorio nacional [...]” (Ley 30 de 1992). Asimismo, mediante este instrumento, el Estado, a través del Conaces<sup>3</sup>, verifica y evalúa el cumplimiento de ciertas condiciones de calidad tanto para programas como para instituciones. Así, según el Decreto 1330 de 2019, para el registro calificado institucional, las instituciones deben cumplir con las siguientes condiciones de calidad: mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, estructura administrativa y académica, cultura de la autoevaluación, programa de egresados, modelo de bienestar y recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas. Por otro lado, para el caso de programas, estos deben cumplir con lo siguiente: denominación; justificación; aspectos curriculares; organización de actividades académicas y proceso formativo; investigación, innovación y/o creación artística y cultural; relación con el sector externo; profesores; medios educativos e infraestructura física y tecnológica. Este instrumento tiene una vigencia de siete años.

El proceso de acreditación en este país, que es voluntario y temporal, consta de tres etapas: la elaboración voluntaria del reporte de autoevaluación por parte del programa o institución, la evaluación externa dirigida por pares revisores y la evaluación final por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), conformado por nueve académicos. Según Días (2007), este proceso no tiene carácter punitivo, pues no busca comprobar si las instituciones y/o programas cumplen con estándares básicos, sino que “pretende estimular y orientar los esfuerzos para una construcción creciente de la calidad” (p. 282). De acuerdo al CNA (2022), el proceso de acreditación en Colombia es mixto, pues si bien este está regido por la ley y por disposiciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), es financiado por el

Estado y el Ministerio de Educación se encarga de promulgar los actos de acreditación, son las mismas instituciones, junto con sus pares académicos y el CNA quienes se encargan de conducir dicho proceso.

En tanto, el registro calificado, o la autorización por parte del Ministerio de Educación —a través de Conaces— del funcionamiento y la creación de programas e instituciones, constituye un requisito previo para el inicio del proceso de acreditación de programas e instituciones, el cual está a cargo del CNA. Según el portal web del Consejo Nacional de Acreditación, al 2020, 1142 programas de pregrado, 216 programas de posgrado y 52 IES (universidades, instituciones universitarias e instituciones tecnológicas) contaban con acreditación vigente. Sin embargo, según un boletín de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (Becerra-Plazas y colegas, 2020), solo una quinta parte de las IES con registro calificado cuentan con acreditación de alta calidad, de tal manera que existe una mayor concentración de estudiantes en aquellos programas que solo cuentan con registro calificado. Esto, además, se ve reflejado en los resultados de los exámenes Saber Pro, que miden las competencias de los estudiantes próximos a terminar sus programas universitarios: existe una tendencia a la baja respecto de los puntajes obtenidos por estudiantes provenientes de IES que cuentan solo con registro calificado, en comparación a aquellos cuyas IES cuentan con registro y acreditación.

## 2. Chile

En Chile, el licenciamiento constituye un proceso no voluntario administrado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Este es aplicado a nuevas instituciones privadas (no a carreras, instituciones estatales o instituciones privadas que ya hayan obtenido su autonomía), tomando en cuenta criterios (cualitativos) específicos, establecidos por el Consejo, para Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Tal como se precisa en el artículo 97 del Decreto con Fuerza de Ley 2 de 2009, el proceso de licenciamiento comprende la evaluación del avance de un proyecto educativo a través de “variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos de que se trate”.

Este proceso consta de tres etapas: primero, la aprobación, por parte del CNE, del proyecto institucional

2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

3 Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

presentado por la IES, etapa que dura siete meses, aproximadamente; segundo, la verificación del cumplimiento de los criterios de evaluación definidos por el Consejo, que dura entre seis y once años; y, finalmente, la certificación de la autonomía<sup>4</sup> de la institución o su solicitud de cierre ante el Ministerio de Educación por parte del Consejo. El proceso de licenciamiento (u otorgamiento de la autonomía) constituye un paso previo para la acreditación.

A través de la Ley 20129 de 2006, se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), un organismo autónomo —conformado por diez profesionales académicos y dos representantes estudiantiles— encargado de promover la calidad IES en este país. Es así que, de acuerdo al portal web de la CNA-Chile (2022), la acreditación en este país constituye un proceso obligatorio de evaluación externa para instituciones de educación superior autónomas, carreras de pregrado con acreditación obligatoria (Medicina, Odontología y todas las Pedagogías), programas de posgrado y sus especialidades del área de salud. Existen dos tipos de acreditación, las cuales son independientes entre sí: (i) la acreditación institucional, que certifica el cumplimiento del propio proyecto de la institución y sus mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad; y (ii) la acreditación de carreras o programas de pregrado con acreditación obligatoria y posgrado, que certifica “la calidad en función de los propósitos declarados por estas instancias y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales” (CNA-Chile, 2022).

### 3. Perú

Tal como se señala en el *Modelo de Licenciamiento* (SUNEDU, 2015), con la promulgación de la Ley N.º 30220 en 2014, entre otras medidas importantes, se otorgó la rectoría de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria al Ministerio de Educación, se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y se introdujo el licenciamiento obligatorio y renovable de universidades. Según la SUNEDU (2015), el licenciamiento se define como “el procedimiento obligatorio cuyo objetivo es verificar que las universidades cumplan con las [Condiciones Básicas de Calidad] CBC para ofrecer el servicio educativo superior universitario y puedan obtener una licencia que autorice su funcionamiento”.

<sup>4</sup> Según el artículo 2 de la Ley 21091, la autonomía, que es reconocida y garantizada por el Sistema de Educación Superior, se entiende “como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley”.

El proceso de licenciamiento inicia con un enfoque institucional, pues implica la verificación de que las universidades y sus filiales cumplan con las CBC antes descritas; por otro lado, esta licencia de funcionamiento institucional, como se señala en el Modelo de Licenciamiento (SUNEDU, 2015), es un requisito para el licenciamiento de programas, el cual implica la elaboración, por parte de SUNEDU, de CBC específicas para ellos<sup>5</sup>. Este proceso consta de tres etapas: la revisión documentaria, verificación de las CBC y la emisión de la resolución.

De acuerdo al *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria* (SINEACE, 2022a, p. 15), la acreditación, entendida como un instrumento para la transparencia al sistema educativo superior, es “un proceso mediante el cual se reconoce altos niveles de calidad de una institución que ofrece educación superior, que previamente se ha sometido a un proceso de evaluación externa para constatar el cumplimiento de los estándares aprobados para la acreditación, por parte de la autoridad nacional”. Este proceso, a diferencia del licenciamiento, es voluntario, y cuenta con ocho dimensiones divididas en dos grupos: fundamentales (Gestión de propósitos institucionales, gestión administrativa, formación de pregrado, gestión docente); y específicas (formación de posgrado, investigación, internacionalización y responsabilidad social universitaria). El periodo de vigencia de la acreditación puede oscilar entre dos y nueve años.

Si bien las definiciones y el carácter obligatorio/voluntario de cada instrumento están especificados en sus reglamentos y modelos, y se reconoce la necesidad de que exista articulación entre acreditación y licenciamiento (SINEACE, 2022b), no existen aún definiciones formales para dicha articulación, más allá de señalar ahora que el licenciamiento constituye un paso previo a la acreditación. En términos de coherencia técnica, se sabe que ambos instrumentos cuentan con lineamientos específicos: mientras que el licenciamiento cuenta con ciertas condiciones básicas de calidad, la acreditación cuenta con dimensiones divididas en fundamentales y específicas. Si bien existen criterios/dimensiones para cada uno de estos procesos, existen aspectos tales como los objetivos académicos de los programas, líneas de investigación, producción científica y características del personal docente, que son considerados en ambos procedimientos. Ante ello, cabría preguntarse: ¿cuánta de la información obtenida para el logro del licenciamiento

<sup>5</sup> En julio de 2019 Sunedu aprobó el “Modelo de licenciamiento del Programa de Pregrado de Medicina”, en el cual se establecen ocho CBC: propuesta académica, gestión de la investigación, gestión administrativa del programa de estudios, desarrollo del programa de estudios, infraestructura y equipamiento, seguridad y bienestar, transparencia y programas nuevos.

es valorada también para el proceso de acreditación? Tal como se menciona en un estudio de SINEACE (2022a) realizado a diez universidades, las autoridades universitarias entienden que el licenciamiento y la acreditación poseen una relación bidireccional, pues, en su experiencia, el primero de ellos logró generar las bases para el segundo, y en el caso de las instituciones que tenían programas de estudio en autoevaluación antes de iniciar el proceso de licenciamiento institucional, señalan que “la acreditación ayudó a fortalecer las capacidades técnicas de organización de información y generación de evidencias necesarias durante el licenciamiento” (p. 28).

Por otro lado, en términos de articulación temporal y de procedimientos administrativos, se sabe que la vigencia del licenciamiento es de 6 a 10 años, mientras que, en el caso de la acreditación, esta es de 2 a 9 años. En este contexto, tal como se pregunta Arriaga (2018): “¿es posible que una universidad con una acreditación vigente no apruebe el proceso de verificación de las condiciones básicas de calidad para renovar su licenciamiento?” A esto habría que agregar: ante un traslape de ambas vigencias, ¿es posible quitarle la autorización de funcionamiento a una universidad acreditada? Como se sabe, en el caso colombiano, la renovación del registro calificado no es necesaria ante programas que ya han sido acreditados; asimismo, tal como destaca Arriaga (2018), en el caso chileno, tras el proceso de licenciamiento de la institución, esta recibe su autonomía institucional o es cerrada, evitando así una discordancia entre la vigencia de sus dos instrumentos. En el caso peruano, ¿una universidad licenciada por diez años debería requerir de un proceso de relicenciamiento? Consideramos que no, pues, en un sistema coherente, ante el aseguramiento de condiciones básicas de calidad (licenciamiento), el siguiente paso debería ser una transición hacia la excelencia (acreditación), pues este último proceso debería suponer ya el cumplimiento del primero. Si la idea es lograr, entonces, más universidades con altos niveles de excelencia, es importante concretar un trabajo articulado entre SUNEDU y SINEACE que permita una mejor transición entre ambos procedimientos en línea con lo establecido por la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

## Impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad

Según Westerheijden y colegas (2007), la expansión de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación universitaria ha ido de la mano con una

importante producción académica vinculada a su diseño e implementación, tendencia que no ha sido la misma en cuanto a estudios sobre su impacto en indicadores institucionales, curriculares o académicos. Como señalan Leiber y colegas (2015), los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen complejos efectos cruzados en diferentes subsistemas a nivel micro, meso y macro de las universidades (por su multiplicidad de objetivos); además, compiten e interactúan con varias otras causas que pueden estar sucediendo simultáneamente, como los cambios en la organización de las universidades y las medidas de política pública, lo cual hace que existan efectos imprevistos o no deseados que son difíciles de modelar y capturar. A esto se suma el hecho que estos sistemas son implementados a nivel nacional, lo que imposibilita tener un grupo de comparación para estimar efectos causales a través de diseños experimentales o cuasiexperimentales. En consecuencia, como indican Leiber y colegas (2015), los estudios sobre impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad se han decantado por metodologías cualitativas o diseños de análisis *ex-post* o de comparación *before-after*.

Uno de los ejes en los que más ha incidido los estudios sobre impacto del aseguramiento de la calidad es el institucional. Siguiendo a Stensaker (2008), los impactos a nivel institucional se pueden dividir en cuatro áreas: poder, profesionalización, relaciones públicas y permeabilidad. Por el lado del poder, la investigación de Stensaker (2006) muestra que los procesos de calidad han contribuido en el desarrollo de un liderazgo más fuerte en la educación superior y han fomentado debates que han obligado a las universidades a reinventarse y replantearse sus misiones y perfiles; además, según Harvey y Knight (1996), han contribuido al desarrollo de un papel más legítimo para los estudiantes y otras partes interesadas. Por el lado de la profesionalización, Stensaker (2008) señala que el efecto más notorio ha sido la formalización de procesos en forma de manuales que proporcionan instrucciones sobre los momentos y las personas encargadas de realizar tareas específicas, eliminando así los temores y misterios que rodean la garantía de la calidad y haciendo todo el proceso más predecible.

Respecto a las relaciones públicas, según Stensaker (2007), los sistemas de aseguramiento de la calidad han fomentado que las universidades utilicen los resultados de los procesos de licenciamiento y acreditación como herramienta de marketing para legitimar su oferta académica con su alumnado y con el público demandante de educación superior. En consecuencia, el estudio de Brennan y Shah (2000) encuentra que estos sistemas han impactado

en la reputación, influencia y estatus de las universidades, ya sea de manera positiva o negativa. En cuanto a lo que Stensaker denomina “permeabilidad”, los sistemas de aseguramiento han contribuido a que el sector sea más abierto y transparente producto de la generación de información sobre desempeño y procedimientos. Esto, además de impulsar una toma de decisiones más informada, ha ayudado a integrar diversas dimensiones de la educación superior, como el financiamiento, información sobre el personal, características de los estudiantes, entre otras (Stensaker, 2008).

Como señalan Harvey y Newton (2007), el problema de estos resultados, desde la perspectiva de la rendición de cuentas, es que aparentemente no dicen mucho sobre lo que significa el aseguramiento de la calidad para el enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el estudio de Brennan y Shah (2000) se enfoca en los impactos del aseguramiento de la calidad en las actitudes hacia la enseñanza en un total de 29 instituciones de educación superior de 17 países de la OECD. Los autores encuentran que la introducción de una evaluación de la calidad de la enseñanza hizo que se prestara mucha más atención a la función docente dentro de las instituciones, como hablar de la enseñanza, supervisar la enseñanza y buscar formas de mejorarla. Por su lado, Banta (2010) estudió el impacto en la enseñanza y aprendizaje en el contexto de Estados Unidos, y encontró que se habían mejorado los procesos de enseñanza, incluido el desarrollo del personal académico, los planes de estudio, los sistemas de apoyo a los estudiantes y los instrumentos de evaluación. Sin embargo, sus hallazgos en cuanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no fueron concluyentes.

En esa misma línea, Stensaker (2003) estudió los efectos de las agencias de aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de universidades europeas, encontrando resultados mixtos. Por un lado, hubo efectos positivos como una mayor atención institucional hacia la enseñanza y el aprendizaje, y un aumento de los debates y la cooperación entre el personal académico. Sin embargo, también hubo efectos negativos como la sensación de preocupación y estrés que tenían los académicos por ser escrutados e inspeccionados. Asimismo, Volkwein y colegas (2006) estudiaron los impactos de los estándares de acreditación en los planes de estudio, enseñanza y aprendizaje de programas de ingeniería de 40 universidades alemanas. Entre sus hallazgos, los autores encuentran que, a raíz del proceso de acreditación, se cambiaron los syllabus para hacer mayor énfasis en las estrategias de aprendizaje

activo. Además, el profesorado se involucró más en actividades de evaluación y desarrollo profesional. La naturaleza de la experiencia educativa también cambió, puesto que los estudiantes participaron en más actividades de aprendizaje colaborativo y tuvieron mayor interacción con sus profesores en comparación con su pares graduados una décadas atrás.

Otra área en la que ha incidido el aseguramiento de la calidad universitaria es en la investigación. Al respecto, el estudio de Dakovic y Gover (2019) en Europa muestra que las agencias especializadas han reforzado la oferta de estudios doctorales, afianzando la participación de los doctorandos en actividades institucionales y mejorando sus oportunidades de investigación. También en la misma línea, el trabajo de Saeed (2008) encontró que el sistema de aseguramiento de la calidad había mejorado los indicadores de productividad en investigación de una universidad en Iraq a través de la implementación de un sistema de incentivos, aunque algunos docentes señalaron que este sistema había provocado mayor carga de trabajo en la preparación de la documentación requerida. Finalmente, Liu (2015) en China mostró que las universidades habían realizados esfuerzos para lograr un mejor balance entre educación e investigación; sin embargo, los resultados en la práctica no fueron significativos.

En el Perú, la introducción del aseguramiento de la calidad a través de la reforma universitaria ha contribuido tanto a mejorar las condiciones en las que se presta el servicio educativo como el desempeño del sistema universitario. Por un lado, según el III Informe Bienal de la SUNEDU (2022), los estándares establecidos por la SUNEDU para la enseñanza a nivel universitario han generado que los docentes tengan una mejor formación académica que antes: el porcentaje de docentes con posgrado se ha duplicado entre 2015 y 2020. Asimismo, el mencionada informe señala que, en los últimos años, ha aumentado el porcentaje de profesores universitarios dentro de la carrera docente, esquema que brinda mejores condiciones laborales y opciones de desarrollo profesional; además, el número de docentes a tiempo completo —que son quienes destinan más tiempo a la enseñanza e investigación— se viene incrementando paulatinamente. Por otro lado, con la reforma universitaria, se planteó la obligatoriedad de consolidar líneas de investigación y promover actividades para la generación de conocimiento, lo cual, según Benavides y colegas (2022) y SUNEDU (2022), ha promovido la generación de más y mejores investigaciones en las universidades.

## La importancia de un sistema de aseguramiento autónomo pero articulado

Es importante continuar con un sistema autónomo de aseguramiento de la calidad universitaria. Desde el lado de la gobernanza, este sistema, al separar la política de la administración pública, brinda credibilidad y garantiza objetividad y transparencia a las decisiones tomadas. Además, cumple una función en el conflicto entre control estatal y autonomía universitaria al buscar superar ambos extremos y lograr una autonomía responsable que combine la libertad académica con la responsabilidad social. Desde el lado de sus impactos, el sistema de aseguramiento contribuye a un liderazgo más fuerte en el sector, a la formalización de los procesos internos y a la toma de decisiones más informadas. Además, impulsa la mejora de los procesos de gestión, enseñanza y, posiblemente, aprendizaje, aunque este último es un eje aún por explorar.

Aunque en el Perú el sistema de aseguramiento de la calidad ha tenido impactos iniciales en investigación, gestión y docencia que han asegurado estándares mínimos de calidad, es necesario introducir mejoras para transitar a un modelo de garantía de excelencia. Para ello, es importante concretar un trabajo articulado entre SUNEDU y SINEACE que permita una mejor transición entre el licenciamiento y la acreditación. Actualmente, no existen directrices formales para dicha articulación, más allá de que el licenciamiento es un paso previo a la acreditación, lo cual no sucede en países como Colombia y Chile donde existen reglas diferenciadas (pero complementarias) en los procesos de licenciamiento y acreditación.

## Referencias

- Acosta, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012. *Bordón Revista de Pedagogía*, 66(1), 31-44.
- Arriaga, C. (2018). Articulación entre licenciamiento y acreditación en la Educación Superior Universitaria. [http://eprints.rclis.org/42257/1/SINEACE\\_Documento1.pdf](http://eprints.rclis.org/42257/1/SINEACE_Documento1.pdf)
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., Rodríguez, M. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. Documentos de Investigación, 89. Lima: GRADE.
- Banta, T. (2010). Impact of addressing accountability demands in the United States. *Quality in Higher Education*, 16(2), 181-183.
- Becerra-Plazas, G; Rincón-Báez, W.; Arias-Velandia, N. (2020). Análisis de Instituciones con acreditación de Alta Calidad en Colombia, en *Boletín Estadístico—Investigativo* N.º 21.
- Benavides, M., León, J, y Tapia, J. (2022). La asociación entre la regulación estatal y el aumento en la productividad de investigación: un análisis del caso peruano. Manuscrito no publicado.
- Brennan, J., y Shah, T. (2000). Managing quality in higher education. An international perspective on institutional assessment and change. Buckingham: Open University Press.
- Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. (2022). Misión y Visión. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- Consejo Nacional de Acreditación CNA (2022). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>
- Council for Higher Education Accreditation. (2022). About Accreditation. <https://www.chea.org/about-accreditation>
- Dakovic, G., y Gover, A. (2019). Impact evaluation of external quality assurance by the Institutional Evaluation Programme. *Quality in Higher Education*, 25(2), 208-224.
- Daviet, B. (2016). Revisar el principio de la educación como bien público. Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación, No. 17. París: UNESCO.
- Decreto con Fuerza de Ley 2 de 2009. (2 de julio de 2010). [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010\\_ley20.370\\_chl.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley20.370_chl.pdf)
- Días, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Sanyal, B., Tres, J. (eds.). *La Educación Superior en el mundo*. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7455>
- Duque, J. (2020). A comparative analysis of the Chilean and Colombian systems of quality assurance in higher education. *Higher Education*, 82(3), 669-683.
- García, A., Jordana, J., Durán, I., y Royo, D. (2020). Independence, accountability and responsibilities of quality assurance agencies in higher education: European and Latin American countries compared. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 175-196.
- González, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y

- acreditación en las universidades de América Latina. CINDA – IESALC/UNESCO.
- Guillén, X. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, No. 19, julio-diciembre (pp. 136-145). <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/490/12-XIME>
- Harvey, L., y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Bristol: Open University Press, Taylor & Francis.
- Harvey, L., y Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. En Westerheijden, D., Stensaker, B., y Rosa, M. (eds.). *Quality assurance in higher education* (pp. 225-245). Dordrecht: Springer.
- Jordana, J., y Levi-Faur, D. (2004). *The politics of regulation: Institutions and regulatory reforms for the age of governance*. Edward Elgar Publishing.
- Lægreid, P., y Verhoest, K. (2010). Introduction: Reforming Public Sector Organizations. En *Governance of Public Sector Organizations: Proliferation, autonomy and performance* (pp. 1-18). Berlin: Springer.
- Leiber, T., Stensaker, B., y Harvey, L. (2015). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311.
- Ley 20129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. (17 de noviembre de 2006). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (28 de diciembre de 1992). [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf)
- Liu, S. (2015). Higher education quality assessment in China: An impact study. *Higher Education Policy*, 28(2), 175-195.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196.
- Majone, G. (2008). From the Positive to the Regulatory State: Causes and Consequences of Changes in the Mode of Governance. *Journal of Public Policy*, 17(2), 139-167.
- Meek, V., Teichler, U., y Kearney, M. (2009). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009. Kassel: International Centre for Higher Education Research. University of Kassel.
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 37, pp. 129-152.
- Pollitt, C., Bathgate, K., Caulfield, J., Smullen, A., y Talbot, C. (2001). Agency fever? Analysis of an international policy fashion. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 3(3), 271-290.
- Revelo, J. (2002). Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad. [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/legislacion/nacionales/colombia/sis\\_org\\_eva\\_y\\_acr\\_edu\\_sup\\_ibe\\_jos\\_rev\\_rev.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/legislacion/nacionales/colombia/sis_org_eva_y_acr_edu_sup_ibe_jos_rev_rev.pdf)
- Rivera, E. (2004). Teorías de la regulación en la perspectiva de las políticas públicas. *Gestión y Política Pública*, volumen XIII, número 2, 309-372.
- Saeed, S. (2018). Impact of Quality Assurance on Academic Performance. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 178-190.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE. (2022b). Factores que intervienen en la acreditación de programas de estudios universitarios. Experiencia de 10 universidades públicas con programas de estudios en autoevaluación y programas de estudios acreditados, en *Serie: Estudios y Experiencias 27*. Lima: SINEACE.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE. (2022a). Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades. Lima: SINEACE.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 43-56.
- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. En *Quality assurance in higher education* (pp. 99-118). Springer, Dordrecht.
- Stensaker, B. R. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU (2015). El modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU (2022). III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Lima: SUNEDU.
- Talbot, C. (2004). The agency idea: sometimes old, sometimes new, sometimes borrowed, sometimes untrue. En Pollitt, C., y Talbot, C. (eds.). *Unbundled government. A Critical Analysis of the Global Trend to Agencies, Quangos and Contractualisation* (pp. 19-37). Londres: Routledge
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., y Parlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucarest: UNESCO/CEPES.
- Volkwein, J., Lattuca, L., Harper, B., y Domingo, R. (2007). Measuring the impact of professional accreditation on student experiences and learning outcomes. *Research in higher education*, 48(2), 251-282.
- Westerheijden, D., Hulpiau, V., y Waeytens, K. (2007). From design and implementation to impact of quality assurance: an overview of some studies into what impacts improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.