

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

## **Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior Latinoamericana: análisis comparativo y perspectivas para la gestión universitaria**

Quality assurance systems in Latin American higher education:  
comparative analysis and perspectives for university management

**María Claudia Pacheco Barros**

maria.pacheco@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2034-3820>  
Universidad de Sucre  
Colombia

**Hernán Javier Guzmán Murillo**

hernan.guzman@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-6757-4549>  
Universidad de Sucre  
Colombia

**José Marcelo Torres Ortega**

jose.torres@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-8107-8763>  
Universidad de Sucre  
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5672>

**Artículo recibido:** 06 de diciembre de 2025.  
**Aceptado para publicación:** 11 de abril de 2026.  
**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

  
**LATAM**

Revista Latinoamericana de  
Ciencias Sociales y Humanidades

**VOLUMEN VII**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5672>

## **Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior Latinoamericana: análisis comparativo y perspectivas para la gestión universitaria**

Quality assurance systems in Latin American higher education: comparative analysis and perspectives for university management

**María Claudia Pacheco Barros**

maria.pacheco@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2034-3820>  
Universidad de Sucre  
Colombia

**Hernán Javier Guzmán Murillo**

hernan.guzman@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-6757-4549>  
Universidad de Sucre  
Colombia

**José Marcelo Torres Ortega**

jose.torres@unisucre.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-8107-8763>  
Universidad de Sucre  
Colombia

Artículo recibido: 06 de diciembre de 2026. Aceptado para publicación: 11 de abril de 2026.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### **Resumen**


Este análisis sistematiza los elementos teóricos y prácticos que configuran los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana, con énfasis en la realidad colombiana. Se examinan modelos de gestión aplicados por agencias acreditadoras y estructuras institucionales, destacando la interacción entre políticas públicas, marcos normativos y prácticas evaluativas. Se identifican similitudes y diferencias regionales en cuanto a criterios, metodologías y grados de obligatoriedad, así como el impacto de la internacionalización en la adopción de estándares globales adaptados a contextos locales. Se abordan dimensiones estructurales, procesuales y de resultados, incluyendo infraestructura física y tecnológica, recursos humanos, docencia, investigación, indicadores académicos e inserción laboral de egresados. Además, se analizan enfoques teóricos sobre calidad, modelos de gestión aplicados, gobernanza universitaria y mecanismos de mejora continua y retroalimentación. Se resaltan los desafíos y oportunidades vinculados a la innovación, transformación digital y resiliencia institucional, especialmente frente a contingencias como la pandemia COVID-19. La integración de criterios técnicos, pedagógicos y sociales permite una visión integral que reconoce la diversidad contextual y la necesidad de procesos adaptativos para mantener y elevar la calidad educativa en la región.

*Palabras clave:* calidad de la educación superior, acreditación, evaluación, gestión institucional, política pública

## Abstract

This analysis systematizes the theoretical and practical elements that shape quality assurance systems in Latin American higher education, with an emphasis on the Colombian context. It examines management models applied by accreditation agencies and institutional structures, highlighting the interaction between public policies, regulatory frameworks, and evaluation practices. Regional similarities and differences are identified in terms of criteria, methodologies, and degrees of obligation, alongside the impact of internationalization on the adoption of global standards adapted to local contexts. Structural, procedural, and outcome dimensions are addressed, including physical and technological infrastructure, human resources, teaching, research, academic indicators, and graduate employability. Furthermore, the study analyzes theoretical approaches to quality, applied management models, university governance, and mechanisms for continuous improvement and feedback. Challenges and opportunities linked to innovation, digital transformation, and institutional resilience are highlighted, particularly in response to contingencies such as the COVID-19 pandemic. The integration of technical, pedagogical, and social criteria provides a comprehensive vision that acknowledges contextual diversity and the need for adaptive processes to maintain and enhance educational quality in the region.

*Keywords:* higher education quality, accreditation, evaluation, institutional management, public policy

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Pacheco Barros, M. C., Guzmán Murillo, H. J., & Torres Ortega, J. M. (2026). Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior Latinoamericana: análisis comparativo y perspectivas para la gestión universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 797 – 818. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5672>

## INTRODUCCIÓN

### Contexto latinoamericano en políticas de calidad

El análisis del contexto latinoamericano en torno a las políticas de calidad en educación superior muestra un desarrollo que ha estado marcado por procesos diversos y, en ocasiones, contrastantes entre países. Desde finales del siglo XX, los sistemas nacionales comenzaron a estructurarse con mayor formalidad mediante la creación de agencias centralizadas y marcos normativos específicos que buscaban asegurar estándares mínimos de desempeño institucional. Estos cambios respondieron tanto a presiones internas por mejorar la enseñanza como a exigencias externas derivadas de tendencias globales hacia la certificación y acreditación. La expansión masiva del número de instituciones universitarias privadas en países como Argentina y la proliferación de programas de posgrado generaron una preocupación creciente por el control de calidad, lo que llevó a impulsar mecanismos más sólidos para evaluar y acreditar (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Esta diversificación institucional modificó el panorama anterior caracterizado por relativa homogeneidad y obligó a adaptar políticas educativas acorde a realidades mucho más heterogéneas. En varios países latinoamericanos, las políticas públicas han buscado combinar la autoevaluación interna con procesos externos realizados por pares académicos, siguiendo modelos acordados colectivamente o adaptados desde esquemas internacionales (Díaz-Romero et al., 2025). Sin embargo, las prioridades nacionales introducen matices importantes: mientras algunas naciones priorizan la equidad en el acceso y formación continua del personal académico como objetivos estratégicos, otras ponen énfasis en certificar ante organismos internacionales para facilitar movilidad estudiantil y reconocimiento profesional. Esto puede generar tensiones entre mantener pertinencia local y adoptar estándares globales. Un ejemplo visible es la participación de agencias como AcreditAcción en redes internacionales (INQAAHE o convenios con agencias europeas) que permiten extender impacto más allá del país, pero exigen cumplir parámetros externos (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). El rol del financiamiento aparece reiteradamente como un desafío común en la región. Políticas orientadas al aseguramiento deben enfrentarse a limitaciones presupuestarias que afectan desde infraestructura educativa hasta capacidades para sostener evaluaciones periódicas (Díaz-Romero et al., 2025). En contextos donde el acceso desigual persiste, esto se traduce en brechas entre instituciones que pueden responder adecuadamente a exigencias de calidad y aquellas que encuentran obstáculos legales o logísticos. A su vez, modelos como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación descrito por organismos internacionales se estructuran sobre componentes institucionales, legales y técnicos. Cada uno incluye tareas específicas: universidades e institutos actúan como entidades evaluadas; el consejo acreditador coordina; marcos legales regulan las prácticas; documentos técnicos precisan criterios e instructivos (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Otro aspecto es la forma en que los procesos administrativos pueden llegar a dominar los modelos vigentes. Hay críticas sobre cierta tendencia a centrar acreditaciones en aspectos burocráticos o protocolos formales sin lograr transformaciones profundas en el desempeño académico (Iñiguez et al., 2017). Este sesgo administrativo puede llevar a percepciones de “simulación” donde los informes cumplen mecánicamente requisitos sin impactar significativamente las condiciones reales de enseñanza o investigación. Se plantea la necesidad de incorporar visión compartida que entienda acreditación como instrumento para innovación y desarrollo humano, no exclusivamente como validación estática. Del lado positivo, algunas estructuras lograron institucionalizar sistemas complejos mediante consenso nacional evitando resistencias iniciales, como ocurrió con el diseño del SEA con participación activa de todas las universidades, y consolidando la cultura evaluativa. La pandemia COVID-19 puso estas políticas bajo presión extrema. Los países debieron ajustar sus criterios para considerar modalidades híbridas o virtuales sin desatender procesos formales. Esto supuso ampliar metodologías de evaluación para incluir carreras semipresenciales o totalmente virtuales, acción precedente ya explorada por ciertas agencias, pero ahora convertida en estándar temporal por circunstancias

sanitarias. Los sistemas evidenciaron fragilidad frente al debilitamiento financiero universitario y pérdida potencial de cobertura educativa, reforzando discusiones sobre resiliencia institucional incorporada en las políticas públicas. Además, surgen propuestas alternativas como la socioformación, que busca integrar aseguramiento con acción comunitaria resolviendo problemas contextualizados desde perspectivas colaborativas (Iñiguez et al., 2019). Este enfoque añade una dimensión social directa a políticas habitualmente centradas en indicadores técnicos o económicos. En tal sentido, algunos autores argumentan que calidad universitaria debería contemplar factores culturales e intelectuales constituidos por la institución, visualizando graduados no sólo como resultados finales sino también como parte de un entorno académico más amplio (Guerrero Torres, 2023). Comparativamente, ciertas regiones han adoptado dimensiones múltiples para analizar calidad: estructurales (infraestructura), procesuales (gestión académica), resultados (impacto formativo) y contexto (entorno socioeconómico) (Díaz-Romero et al., 2025). La coexistencia de estas dimensiones sugiere que las políticas deben ser flexibles para adaptarse a cambios rápidos sin perder coherencia metodológica. El reto es lograr coherencia entre ellas evitando contradicciones donde resultados positivos escondan debilidades estructurales o viceversa. El panorama revela entonces una tensión constante entre homogenización técnica impulsada por cooperación internacional y diversidad contextual propia de cada nación latinoamericana. Las políticas buscan armonizar aspectos variados: participación democrática dentro de universidades, adaptación tecnológica frente a nuevas modalidades educativas y cumplimiento normativo ante organismos supervisores. Bajo este esquema conviven prácticas orientadas tanto al control externo mediante accountability como al acompañamiento continuo hacia el mejoramiento interno institucional. Finalmente, puede destacarse que este contexto latinoamericano no es lineal ni homogéneo; evoluciona mediante ciclos influenciados por reformas legislativas, dinámicas sociales e incentivos económicos derivados del mercado laboral universitario. Aunque existan rasgos comunes, financiamiento insuficiente, desafíos de equidad, cada sistema nacional articula sus propias estrategias conectando marcos legales con estructuras técnicas y actores académicos. Estas conexiones determinan cómo la noción misma de calidad se interpreta y aplica día tras día dentro del complejo escenario educativo regional.

### **Panorama colombiano en aseguramiento de la calidad**

El panorama colombiano en aseguramiento de la calidad universitaria presenta una configuración estructural compleja, caracterizada por la coexistencia de diversas instancias y procedimientos que, en conjunto, conforman el Sistema Nacional de Acreditación. Este sistema articula procesos de inspección, evaluación y acreditación bajo un marco legal definido, donde la responsabilidad central recae en el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) como organismo técnico encargado de coordinar las evaluaciones externas realizadas por pares académicos (Pardo & Sánchez, 2012). Dichos pares son seleccionados por su trayectoria investigativa y docente, y cumplen funciones específicas durante las visitas institucionales, elaborando informes sustentados que evitan juicios subjetivos o recomendaciones fuera del alcance legal. Este esquema busca garantizar transparencia y objetividad, pero también produce un nivel de formalidad que puede restringir la flexibilidad evaluativa en contextos dinámicos. El modelo colombiano se sustenta sobre la combinación de autoevaluación institucional y verificación externa. Las instituciones desarrollan primero un diagnóstico interno que incluye fortalezas y debilidades frente a estándares establecidos por el CNA. Este informe es contrastado posteriormente con las percepciones y hallazgos de los pares externos, quienes validan datos aportados por la institución mediante revisión documental y entrevistas organizadas (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Esta metodología busca integrar visión interna y externa en un proceso continuo de mejora. Sin embargo, estudios han señalado que una parte importante del esfuerzo institucional se concentra en cumplir exigencias documentales más que en generar transformaciones sustantivas del desempeño académico y administrativo. La tendencia hacia procedimientos formales ha suscitado debates sobre la pertinencia del sistema para impulsar la innovación real dentro de las universidades. El funcionamiento del aseguramiento en Colombia

también está marcado por diferencias entre subsistemas. Por un lado, existe un componente estatal orientado al control básico para garantizar condiciones mínimas; por otro lado, la acreditación de alta calidad representa un nivel superior e implica demostrar niveles destacados en factores como investigación, proyección social o internacionalización (Aguirre et al., 2018). Alcanzar este estatus requiere superar procesos rigurosos que incluyen criterios cuantitativos, por ejemplo indicadores sobre producción académica, junto con parámetros cualitativos, tales como pertinencia social o coherencia curricular. La planificación estratégica institucional adquiere así un papel central para responder simultáneamente a exigencias normativas y a objetivos propios. En esta interacción entre Estado e instituciones aparece una tensión permanente: mantener autonomía académica mientras se satisfacen requerimientos externos. El CNA actúa como puente entre ambas partes, pero su rol depende también del respaldo político y económico dado por el Ministerio de Educación Nacional, que conserva facultades para supervisar el sistema mediante políticas públicas específicas. Estas políticas determinan prioridades nacionales, como fortalecer programas en áreas estratégicas para el desarrollo o aumentar cobertura sin sacrificar calidad. La implementación durante la pandemia COVID-19 puso a prueba todo este entramado institucional. Las agencias debieron ajustar sus métodos para evaluar programas ofrecidos parcial o totalmente en modalidad virtual. En Colombia esto implicó considerar aspectos tecnológicos dentro del análisis de capacidad académica e infraestructura digital institucional. Se incorporaron criterios que no habían estado presentes con fuerza antes del contexto sanitario: continuidad pedagógica mediante plataformas virtuales, medido junto con indicadores tradicionales como cualificación docente o investigación activa. No obstante, estas adaptaciones evidencian desigualdades entre universidades urbanas con mayor acceso tecnológico y aquellas situadas en regiones donde la conectividad era limitada. Otro componente relevante es la influencia de redes internacionales y acuerdos bilaterales sobre los criterios nacionales (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Colombia ha participado en espacios como RIACES compartiendo prácticas con otras agencias iberoamericanas. Esto ha favorecido cierta convergencia metodológica, pero mantiene matices propios derivados del contexto local: necesidad de atender equidad territorial y compromiso social universitario. La internacionalización es vista como medio para fortalecer reconocimiento global de títulos colombianos; sin embargo, ajustarla a realidades nacionales implica evitar imposiciones incompatibles con situaciones locales. En términos prácticos, el uso sistemático de indicadores opera como mecanismo clave para medir desempeño institucional (Pardo & Sánchez, 2012). Estos abarcan desde proporción de docentes con posgrado hasta tasas de graduación o resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales. Su interpretación debe realizarse considerando particularidades contextuales, por ejemplo, variaciones geográficas o socioeconómicas, para evitar comparaciones injustas entre instituciones muy diferentes. El concepto de responsabilidad social universitaria permea también las evaluaciones. Se valora el impacto tangible generado por proyectos comunitarios o contribución al desarrollo regional. Esto implica ampliar la definición tradicional de calidad más allá del aula hacia una dimensión ética e inclusiva donde universidades actúan como agentes activos en resolución de problemáticas locales. Bajo esta óptica se han abierto espacios para propuestas socioformativas orientadas a aprovechar procesos evaluativos como oportunidades para generar acciones colectivas que trascienden lo académico (Iñiguez et al., 2019). La trayectoria histórica demuestra que el sistema colombiano ha oscilado entre centralización normativa fuerte y apertura hacia enfoques participativos. Desde sus primeras etapas hasta ahora ha incorporado componentes técnicos más precisos, manuales operativos detallados, sin excluir debates conceptuales sobre misión universitaria, equidad e identidad cultural (Aguirre et al., 2018). Este equilibrio frágil entre formalismo administrativo e impulso académico define actualmente cómo las políticas nacionales gestionan calidad educativa en un país diverso geográficamente y socioeconómicamente. Al final, el panorama colombiano refleja tanto fortalezas, estructura organizada con participación técnica, como retos persistentes: reducir burocratización excesiva, aumentar acceso equitativo a acreditación avanzada y garantizar que mejoras identificadas durante evaluaciones se conviertan efectivamente en cambios sostenidos dentro del día a día universitario. Así se consolida

una visión donde el aseguramiento no se percibe sólo como cumplimiento normativo sino como parte fundamental del desarrollo académico nacional.

## **METODOLOGÍA**

La selección documental se estructuró bajo criterios de pertinencia temática y especificidad geográfica, priorizando fuentes centradas en los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana, con particular énfasis en el escenario colombiano. Se excluyeron textos sin referencias explícitas a procesos de acreditación o marcos normativos, garantizando así un vínculo directo entre las políticas públicas y la gestión universitaria. El análisis abarcó diversos modelos regionales, desde sistemas altamente centralizados como el argentino hasta esquemas con mayor autonomía institucional como el colombiano, lo cual facilitó el contraste de convergencias metodológicas y diferencias legales. Para lograr un equilibrio temporal, el corpus integró documentos publicados principalmente entre mediados de la década de 1990 y el año 2020, abarcando desde antecedentes normativos fundacionales, como la Ley 30 en Colombia, hasta adaptaciones operativas recientes derivadas de la pandemia de COVID-19, tales como la virtualización académica y el uso de nuevas métricas tecnológicas. Esta delimitación previno extrapolaciones imprecisas y aseguró la coherencia contextual frente a la evolución contemporánea de la evaluación educativa.

En cuanto a la composición metodológica, se incorporaron enfoques cuantitativos y cualitativos para enriquecer el espectro analítico, combinando estudios empíricos sobre competencias de egresados con interpretaciones relativas a los mecanismos formales de acreditación. Un componente esencial del corpus consistió en informes técnicos oficiales elaborados por agencias nacionales e internacionales, los cuales suministraron criterios operativos precisos y descripciones fieles de los procedimientos vigentes, evitando la dependencia de relatos secundarios. Asimismo, se incluyeron investigaciones delimitadas por áreas disciplinares o niveles de formación, junto con documentos sobre internacionalización que detallarán mecanismos concretos de armonización. La validez científica operó como un filtro determinante; en consecuencia, únicamente se integraron fuentes con diseños investigativos trazables y recolección de datos comprobable, asegurando un sustento empírico sólido. El resultado es una base bibliográfica heterogénea y rigurosa que articula el panorama regional con las particularidades de la realidad universitaria en Colombia, preservando la exactitud metodológica en todo el desarrollo del estudio. En total se analizaron 30 documentos que integran un análisis sistemático y complementario de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Latinoamérica.

El procedimiento para sistematizar la bibliografía se estructuró en etapas secuenciales que transformaron el conjunto de documentos en un corpus analizable. En una primera fase, se clasificaron las fuentes según su tipología para identificar el peso relativo de cada texto y definir rutas específicas de lectura e interpretación. Posteriormente, se establecieron criterios para codificar la información relevante mediante matrices descriptivas, en las cuales se registraron variables como el país analizado, el tipo de sistema evaluativo y las instancias responsables del aseguramiento. Esta organización metodológica facilitó una comparación transversal orientada a contrastar simultáneamente documentos de distintos países y detectar convergencias metodológicas o divergencias derivadas de las regulaciones locales. Asimismo, la sistematización incorporó un componente temporal que permitió agrupar los textos por periodos para observar continuidades y rupturas frente a reformas legales, incluyendo las adaptaciones recientes introducidas durante la pandemia de COVID-19. El ordenamiento también contempló subclasificaciones internas basadas en los niveles académicos, lo que ayudó a comprender el alcance real de los estándares evaluativos aplicados a programas de pregrado, posgrado o a nivel institucional.

Durante todo el proceso analítico se respetó el contexto latinoamericano y colombiano, asegurando que las referencias sobre organismos internacionales mantuvieran una conexión concreta con su

aplicación regional para no perder relevancia contextual. Se integraron datos estadísticos como evidencia objetiva para sustentar inferencias y se mantuvo la flexibilidad necesaria para identificar categorías emergentes durante la lectura crítica, como ocurrió con el concepto de responsabilidad social universitaria. Para garantizar la trazabilidad, se conservó un registro de metadatos y se generó un banco textual con citas normalizadas que evitó la repetición literal y permitió insertar los contenidos de manera fluida en la redacción. Finalmente, estos procedimientos culminaron en una matriz de síntesis donde cada documento ocupó un espacio vinculado a sus atributos principales; esta herramienta operó como un mapa conceptual que hizo posible elaborar apartados analíticos coherentes, enlazando las perspectivas teóricas con las observaciones administrativas derivadas del conjunto de textos estudiados.

## **Resultados del metaanálisis documental**

### **Sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina**

Las funciones y competencias de las agencias de acreditación en América Latina muestran una combinación de tareas técnicas, administrativas y estratégicas que responden a marcos legales nacionales y, en ocasiones, a estándares internacionales consensuados por redes especializadas. Una característica común es la orientación hacia la coordinación de procesos evaluativos que incluyen tanto revisiones internas como verificaciones externas, bajo la supervisión de órganos técnicos con autoridad asignada por ley. Estas funciones suelen estar claramente delimitadas en reglamentos orgánicos o manuales operativos emitidos por las propias agencias, lo que permite mantener uniformidad metodológica y transparencia frente a las instituciones evaluadas (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). El ámbito funcional abarca desde la definición de criterios e indicadores hasta la organización logística de visitas institucionales. En la práctica, esto implica elaborar guías que orienten a las universidades sobre cómo preparar sus procesos de autoevaluación y qué evidencias documentales deben presentar durante las etapas formales. La etapa de verificación externa es coordinada con un cuerpo especializado de pares académicos seleccionados por su trayectoria y experiencia en áreas específicas del conocimiento. Estos pares tienen como competencia analizar documentación presentada, participar en reuniones con directivos y miembros de la comunidad universitaria, y redactar informes sustentados que eviten opiniones personales fuera del marco técnico establecido. Las agencias también desempeñan funciones relacionadas con el aseguramiento continuo. Esto se materializa en seguimientos periódicos a planes de mejoramiento derivados de procesos evaluativos previos .. Dicho seguimiento requiere revisar avances respecto a aspectos señalados como oportunidades de mejora, verificar implementación efectiva de recomendaciones y evaluar si los cambios generan impacto positivo sobre calidad académica e institucional. Este mecanismo fortalece el carácter dinámico del aseguramiento al convertir lo identificado durante la acreditación en acciones medibles. En contextos como el colombiano, al CNA le corresponde coordinar estos componentes dentro del Sistema Nacional de Acreditación. Entre sus competencias está definir estándares para acreditación voluntaria e institucional, establecer protocolos para evaluación de programas específicos, por ejemplo, Medicina o Derecho, y garantizar imparcialidad mediante procedimientos técnicos reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional. A nivel operativo, este organismo articula subsistemas diferenciados: uno básico centrado en registros calificados, otro orientado a alta calidad académica que exige cumplimiento elevado en factores como investigación o proyección social. En otras experiencias latinoamericanas como el SINAES en Costa Rica, la estructura organizacional distribuida combina órganos políticos (consejos representativos) y equipos técnicos encargados del trabajo diario (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Sus funciones incluyen no solo acreditación sino también capacitación del personal universitario sobre metodologías activas, desarrollo de manuales especializados para distintos niveles académicos, desde pregrado hasta posgrado, e interacción directa con instituciones universitarias integradas al sistema. Competencias

adicionales derivan del reconocimiento internacional obtenido por INQAAHE, lo que permite incorporar estándares globales al proceso local fortaleciendo legitimidad. La formulación y actualización permanente de criterios es una competencia clave. En modelos como U-SAPIENS o MIDE en Colombia se identifican indicadores específicos para clasificar instituciones según producción investigativa o desempeño estudiantil. Su gestión requiere capacidad técnica para integrar datos cuantitativos, resultado en pruebas estandarizadas, número de grupos reconocidos, con valoraciones cualitativas surgidas del trabajo in situ. Aquí el papel técnico se combina con habilidades analíticas para interpretar información en contexto evitando comparaciones desproporcionadas entre instituciones con realidades distintas. Otra función recurrente es actuar como puente entre política pública y práctica institucional. Agencias transmiten directrices estatales a las universidades, pero también recogen retroalimentación sobre dificultades o limitaciones encontradas durante la implementación. Esta doble vía exige competencias comunicativas para negociar ajustes sin perder coherencia normativa. Además, incluye capacidad estratégica para recomendar reformas legales o administrativas orientadas a mejorar la efectividad del sistema. En situaciones excepcionales como crisis sanitarias, ciertas competencias se amplían hacia adaptación metodológica rápida. Durante la pandemia COVID-19, agencias adoptaron visitas virtuales y ajustaron parámetros para evaluar continuidad académica mediante plataformas tecnológicas (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Coordinar estos cambios requirió conocimientos tecnológicos específicos y habilidad para rediseñar instrumentos sin comprometer rigurosidad técnica. También implicó gestionar capacitación acelerada tanto del personal interno como de pares externos sobre manejo digital seguro y eficaz. La interacción con redes internacionales representa otra dimensión funcional relevante. La participación en organismos como RIACES u otros acuerdos bilaterales demanda competencias diplomáticas e interculturales junto con comprensión profunda de estándares internacionales (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). El objetivo no es solo alinearse formalmente sino adaptar métricas globales al contexto local manteniendo pertinencia cultural y académica propia. El componente administrativo tampoco puede obviarse: planificación presupuestaria para sostener operatividad anual; gestión documental meticulosa para cada proceso; mantenimiento actualizado de bases de datos institucionales; elaboración de informes públicos que transparenten resultados. Estas tareas requieren destrezas organizativas sólidas combinadas con uso eficiente de sistemas informáticos integrados. Finalmente existe una competencia transversal ligada al enfoque ético y responsabilidad social universitaria. Evaluar impactos comunitarios genera necesidad de comprender dinámicas sociales locales e integrar criterios inclusivos dentro del análisis académico. Esto supone que las agencias no actúan únicamente desde una perspectiva técnica sino también desde un compromiso genuino con el desarrollo regional. Las funciones descritas reflejan equilibrio delicado entre control normativo externo y acompañamiento interno hacia mejora continua. Las competencias necesarias trascienden conocimientos técnicos: involucran visión estratégica, sentido crítico frente a adaptaciones contextuales y capacidad para mantener diálogo abierto entre Estado e instituciones educativas. Este conjunto permite cumplir misión central: asegurar calidad educativa acorde a realidades latinoamericanas sin perder vínculo operativo con marcos internacionales aceptados.

## **Modelos de evaluación y acreditación**

### **Evaluación institucional**

La evaluación institucional en los sistemas de aseguramiento de la calidad universitarios latinoamericanos presenta un entramado metodológico que combina mediciones cuantitativas, análisis cualitativos y procesos participativos que involucran múltiples actores. Este modelo busca valorar no solo el desempeño académico sino también la coherencia entre misión, visión y objetivos estratégicos de cada institución, tomando como referencia criterios previamente establecidos por las agencias acreditadoras (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Una característica distintiva es la integración de la autoevaluación como fase inicial. Las universidades

elaboran informes que identifican sus fortalezas y debilidades frente a indicadores técnicos definidos por el organismo evaluador. Este ejercicio incluye componentes como análisis del contexto institucional, estado de la planta docente, revisión del currículo, impacto de la investigación y relación con el entorno socioeconómico. El documento resultante sirve como base para posteriores verificaciones externas (Pardo & Sánchez, 2012). El proceso externo está a cargo de pares académicos seleccionados por su experiencia específica en áreas vinculadas al programa o institución que se evalúa. Ellos verifican datos aportados por la universidad mediante entrevistas, revisión documental y observación directa de procesos internos. Su informe busca evitar apreciaciones subjetivas y se apegan a protocolos técnicos consensuados. En este sentido, los parámetros empleados abarcan tanto indicadores numéricos, tasas de graduación, proporción de docentes con doctorado, publicaciones indexadas, como juicios sobre pertinencia social o coherencia interna del currículo. Estas dimensiones permiten una evaluación más completa donde no se reduce el concepto de calidad a cifras aisladas. En algunos países, como Colombia, la evaluación institucional incorpora un nivel adicional: el análisis diferenciado entre registro calificado obligatorio y acreditación voluntaria de alta calidad. El primero garantiza condiciones mínimas para funcionamiento legal; el segundo exige demostraciones más robustas en factores como internacionalización o vinculación con comunidades externas. Este doble esquema crea incentivos para que las instituciones avancen hacia estándares superiores sin perder contacto con realidades locales. En Costa Rica, mediante el SINAES se planifica un ciclo continuo donde las evaluaciones incluyen seguimiento periódico a planes de mejoramiento derivados del diagnóstico inicial. Este elemento dinámico asegura que los hallazgos no queden sólo en informes, sino que generen transformaciones sostenidas. Los procedimientos incluyen también abordaje del riesgo institucional. Comités especializados diseñan acciones para enfrentar amenazas identificadas durante evaluación: desde déficit presupuestario hasta carencias tecnológicas (Guerrero, 2023). La gestión del riesgo opera junto con la adopción de nuevas prácticas metodológicas o tecnológicas dirigidas a optimizar la enseñanza-aprendizaje. Esto amplía el marco tradicional centrado en cumplimiento normativo hacia uno más proyectivo orientado a prevención y mejora continua. Durante situaciones extraordinarias como la pandemia COVID-19, estas evaluaciones debieron adaptarse para considerar modalidades virtuales o híbridas sin descuidar criterios esenciales. En muchos casos se incluyeron variables relativas a infraestructura digital disponible para estudiantes y docentes, continuidad académica mediante plataformas virtuales y desarrollo pedagógico adaptado al nuevo entorno. Este ajuste reveló desigualdades significativas entre instituciones con acceso avanzado a tecnología y aquellas situadas en regiones con limitada conectividad. La dimensión internacional aparece mediante participación en redes como RIACES o acuerdos bilaterales que facilitan la homologación parcial de procesos evaluativos (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Estos vínculos aportan instrumentos comunes, pero requieren adaptación contextual para mantener pertinencia local. Por ejemplo, métricas globales sobre productividad investigativa deben interpretarse considerando diferencias estructurales entre países latinoamericanos en términos de financiamiento universitario o prioridades académicas nacionales. Un aspecto relevante es el componente ético reflejado en criterios vinculados a la responsabilidad social universitaria. Evaluar cómo una institución impacta positivamente su comunidad implica revisar proyectos sociales, extensión universitaria y aportes al desarrollo regional. Integrar esta perspectiva refuerza la noción de calidad como vínculo activo entre academia y sociedad. En cuanto a metodologías empleadas, algunas agencias optan por modelos multinivel donde se analiza varianza atribuible al país, tipo de universidad o área disciplinar (Melo-Becerra et al., 2017). Esto permite comprender mejor qué factores contribuyen al rendimiento mostrado por instituciones evaluadas y evita conclusiones simplistas basadas exclusivamente en comparaciones directas. Asimismo, sistemas como CACEI en México incorporan elementos reflexivos para evitar reducir evaluación a simple recuento mecánico ante estándares cuantitativos, incentivando debates colegiados internos sobre estrategias futuras. El uso sistemático de indicadores derivados de sistemas integrales de información también forma parte esencial del proceso. Estos indicadores cubren ámbitos variados: desempeño académico estudiantil, producción

investigativa reconocida internacionalmente, eficiencia administrativa e incluso feedback obtenido mediante encuestas internas sobre satisfacción docente-estudiantil. Interpretarlos adecuadamente requiere competencia técnica pero también sensibilidad contextual para reconocer limitaciones específicas. La evaluación institucional así entendida opera como mecanismo equilibrado entre control externo e impulso interno hacia mejora continua. Mientras las agencias garantizan uniformidad metodológica y transparencia mediante protocolos técnicos estandarizados (., 2020), las universidades participan activamente con diagnósticos sinceros y planes estratégicos ajustados a necesidades reales detectadas durante el proceso evaluativo. El reto consiste en mantener ese equilibrio evitando burocratización excesiva que derive en informes formales sin repercusión práctica y consolidando culturas organizacionales donde el aseguramiento sea parte inherente del desarrollo académico cotidiano.

### **Evaluación de programas académicos**

La evaluación de programas académicos en sistemas de aseguramiento de la calidad universitarios latinoamericanos se configura como un proceso específico que, aunque comparte ciertos fundamentos metodológicos con la evaluación institucional, presenta enfoque y criterios diferenciados destinados a valorar de forma precisa la pertinencia, eficacia y coherencia académica de carreras concretas. Este tipo de evaluación se orienta a examinar aspectos curriculares, condiciones de admisión, recursos humanos y físicos disponibles, resultados académicos y vinculación del programa con necesidades sociales y demandas del mercado laboral (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). A diferencia del diagnóstico institucional general, aquí el análisis se focaliza en una unidad académica determinada y su capacidad para cumplir estándares mínimos definidos por organismos acreditadores. El procedimiento habitual comienza con una autoevaluación desarrollada por la unidad responsable del programa. Este informe identifica fortalezas como actualización curricular acorde a tendencias disciplinares o disponibilidad de docentes calificados, así como debilidades vinculadas a carga docente excesiva, limitaciones tecnológicas o insuficiente vinculación profesional (Pardo & Sánchez, 2012). La estructura del documento suele seguir guías específicas elaboradas por las agencias para cada área del conocimiento. Por ejemplo, programas en ciencias de la salud deben incluir evidencias sobre cumplimiento de prácticas clínicas supervisadas; en ingeniería, parámetros relativos a infraestructura y laboratorio; en ciencias sociales, elementos relacionados con proyección comunitaria e interdisciplinariedad. Estos criterios particulares buscan adecuarse al perfil competencial esperado de egresados según disciplina. La verificación externa es realizada por pares académicos seleccionados en función de su experiencia en el campo evaluado (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Estos especialistas examinan el informe interno y contrastar datos durante visitas presenciales o virtuales a la institución. Además de revisar documentación, planes de estudio, registros docentes, informes de investigación, interactúan con estudiantes y egresados para obtener percepciones directas sobre calidad formativa. Su tarea consiste en emitir un juicio técnico fundamentado que incorpore tanto evidencia cuantitativa (tasas de aprobación, producción investigativa) como cualitativa (coherencia pedagógica, pertinencia social). El uso sistemático de protocolos predefinidos garantiza que el proceso mantenga uniformidad metodológica entre distintos programas y universidades. En algunos países se implementan modelos diferenciados para evaluación según el nivel académico. En Colombia, los programas sometidos a acreditación voluntaria deben demostrar niveles elevados en factores como internacionalización curricular y vinculación efectiva con redes profesionales internacionales.; mientras que el registro calificado obligatorio evalúa condiciones mínimas como planta docente establecida y oferta regular del plan académico. Esto introduce una dinámica escalonada donde los programas pueden optar por niveles superiores que les otorgan prestigio adicional, pero implican mayores exigencias. Por su parte, agencias como SINAES en Costa Rica incorporan seguimiento continuo posterior a la acreditación inicial (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021), verificando periódicamente si las modificaciones sugeridas se han implementado y han producido mejoras

medibles. Los indicadores utilizados cubren áreas esenciales: estructura curricular actualizada conforme a evolución disciplinar; proporción docentes-estudiantes adecuada; porcentaje de profesores con posgrado; resultados en pruebas externas estandarizadas; producción científica asociada al programa; empleabilidad y satisfacción de egresados. La recolección e interpretación precisa de estos datos requiere competencias técnicas importantes por parte tanto de las instituciones como de las agencias evaluadoras. Las métricas deben contextualizarse considerando condiciones locales: financiamiento disponible, ubicación geográfica o composición socioeconómica del estudiantado. Un elemento adicional es la incorporación explícita del impacto social dentro del análisis (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Programas son evaluados según su aporte al desarrollo regional o nacional mediante proyectos comunitarios, asistencia técnica especializada o formación orientada a resolver problemas locales. Así se refuerza la noción de calidad ligada no sólo al rendimiento académico interno sino también a contribución tangible hacia contextos externos. En evaluación internacional, como procesos RIACES, estos criterios pueden complementarse con estándares globales adaptados localmente (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003), pero siempre considerando pertinencia cultural y educativa propia. Las agencias manejan además procedimientos específicos para casos excepcionales. Durante la pandemia COVID-19 se modificaron parámetros para medir continuidad pedagógica bajo modalidad virtual. Esto incluyó verificar capacidad tecnológica institucional para sostener clases remotas sin pérdida significativa del aprendizaje previsto en el plan curricular. Se valoró la disposición docente hacia adaptación metodológica y oferta efectiva de recursos digitales accesibles para todo el alumnado. El marco legal condiciona estos procedimientos. En Colombia, disposiciones derivadas de la Ley 30 definen exigencias técnicas particulares que cada programa debe cumplir según área disciplinar (Pardo & Sánchez, 2012). Estas incluyen aspectos administrativos (duración mínima reglamentaria), académicos (pertinencia contenidos) e infraestructurales (equipamiento laboratorios). Agencias regionales adaptan estos requerimientos dentro de sus manuales internos para garantizar consistencia operativa. En cuanto a metodologías analíticas avanzadas, algunos sistemas aplican modelos multinivel para determinar influencia relativa del país, institución y programa sobre indicadores clave (Melo-Becerra et al., 2017). Este análisis revela si las diferencias observadas responden principalmente a un entorno institucional amplio o a características específicas del programa evaluado. Utilizar estas aproximaciones permite evitar juicios simplistas que atribuyen problemas exclusivamente al nivel programático cuando podrían derivar de factores estructurales mayores. El resultado final del proceso evaluativo suele traducirse en dictamen oficial emitido por la agencia acreditadora indicando si el programa alcanza acreditación plena, provisional o requiere plan urgente de mejoramiento (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Junto con esta resolución se entrega informe detallado señalando áreas destacadas (fortalezas) y problemáticas que deben abordarse (debilidades), lo cual alimenta ciclo posterior orientado hacia calidad continua. Este mecanismo convierte la evaluación puntual en instrumento estratégico para orientar la gestión académica futura. La aplicación rigurosa pero flexible frente a realidades diversas constituye un reto constante. Evitar burocratización excesiva sin renunciar a estándares técnicos demanda equilibrio entre formalidad procedimental y sensibilidad contextual. Los sistemas latinoamericanos muestran avances notables hacia integración progresiva entre parámetros internacionales adaptados y necesidades locales detectadas durante procesos evaluativos reales.

### **Perspectiva regional comparada**

#### **Similitudes y diferencias entre países**

En el análisis de las similitudes y diferencias entre países latinoamericanos respecto a sus sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior, se observa que, si bien existe una base

metodológica compartida, como la combinación de autoevaluaciones internas y evaluaciones externas por pares, las formas de implementación y los criterios aplicados responden a realidades nacionales específicas. La coincidencia más evidente está en la estructura general del proceso: prácticamente todas las agencias acreditadoras de la región han incorporado protocolos técnicos estandarizados para guiar la preparación institucional, las visitas de verificación y la elaboración de informes con recomendaciones (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Este esquema garantiza coherencia formal, aunque su impacto real depende del nivel de seguimiento posterior a la evaluación. Entre las similitudes metodológicas destaca el uso de indicadores cuantitativos combinados con valoraciones cualitativas. Países como Colombia, Costa Rica o México emplean tasas de graduación, proporción de docentes con posgrado, resultados en pruebas externas y producción científica como parte del análisis técnico. A la vez consideran elementos vinculados a pertinencia social e internacionalización, orientando así el concepto de calidad hacia dimensiones que trascienden lo puramente académico. Esta convergencia metodológica refleja adopción parcial de estándares internacionales adaptados al contexto local, especialmente cuando participan en redes regionales como RIACES (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). La autoevaluación igualmente aparece como componente obligatorio o fuertemente recomendado. En múltiples experiencias regionales, el diagnóstico interno constituye el primer paso para identificar fortalezas y debilidades con referencia directa a lineamientos oficiales (Pardo & Sánchez, 2012). Este reporte previo es revisado durante el proceso externo para validar datos y contrastar percepciones. También hay coincidencias en incorporar seguimiento sistemático a planes de mejoramiento derivados de evaluaciones anteriores; por ejemplo, el SINAES establece ciclos continuos donde periodos posteriores sirven para verificar la implementación efectiva de recomendaciones. En cuanto a diferencias, sobresale el grado de obligatoriedad del proceso acreditador. En Colombia, el registro calificado es obligatorio para todos los programas, garantizando condiciones mínimas, mientras que la acreditación de alta calidad es voluntaria, pero otorga prestigio adicional. Por contraste, países con sistemas centralizados pueden exigir acreditación completa como requisito legal para operar determinados programas o instituciones. Este aspecto influye directamente en la capacidad institucional para cumplir estándares más exigentes: marcos obligatorios generan presión intensa sobre universidades pequeñas o con limitaciones financieras. Otra diferencia importante se relaciona con el rol del Estado en el aseguramiento. Sistemas como el brasileño o chileno muestran fuerte intervención estatal mediante leyes y decretos que regulan desde parámetros técnicos hasta procedimientos administrativos (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003), mientras que modelos más autónomos delegan parte del diseño evaluativo a instancias universitarias. En Colombia, aunque existe regulación estatal clara, Ley 30, y coordinación centralizada por el CNA (Pardo & Sánchez, 2012), las instituciones conservan cierto margen para definir estrategias propias dentro del esquema nacional. El enfoque hacia la responsabilidad social universitaria también presenta variabilidad. Algunos países incluyen explícitamente este criterio en sus normativas acreditadoras, como requisito formal dentro del proceso, vinculando calidad académica con aporte tangible al entorno socioeconómico inmediato. Otros lo valoran sólo indirectamente como parte de categorías cualitativas o informes narrativos sin peso decisivo en la calificación final. La integración tecnológica es otra dimensión diferenciada. Durante la pandemia COVID-19 hubo ajustes globalmente, pero no todos los sistemas lograron incorporar parámetros sólidos para evaluar infraestructura digital y continuidad académica virtual. Colombia introdujo criterios tecnológicos en sus visitas virtuales, mientras que algunas agencias regionales mantuvieron el énfasis tradicional adaptando mínimamente sus protocolos. Esto reveló disparidad en capacidad técnica institucional y flexibilidad normativa frente a contingencias. En relación con internacionalización, ciertas agencias priorizan homologar procesos mediante acuerdos bilaterales o pertenencia activa a redes internacionales. Esto les permite incorporar métricas comparables globalmente, aunque adaptadas culturalmente a cada país. Sin embargo, hay contextos donde la internacionalización ocupa plano secundario frente a urgencias locales como cobertura nacional o equidad territorial. Las diferencias metodológicas también incluyen nivel

académico evaluado: algunos sistemas diseñan criterios específicos por disciplina o área, medicina exige prácticas clínicas; ingeniería requiere laboratorios certificados, mientras otros aplican un set homogéneo independientemente del campo profesional .. Esto afecta la precisión del juicio técnico al no considerar particularidades profesionales. Incluso dentro de países con trayectorias similares hay divergencias en ponderación asignada a distintos factores. En Colombia se reconocen porcentajes diferenciados para misión institucional (6%), estudiantes (10%) o investigación (14%) dentro del modelo evaluativo CNA, mientras otros sistemas distribuyen pesos según prioridades nacionales actuales, pudiendo dar mayor relevancia a internacionalización o impacto comunitario según contexto político-social. Por último, se aprecia contraste en transparencia pública: algunas agencias publican íntegramente informes técnicos junto con resolución final; otras sólo divulgan dictamen sintético protegiendo detalles bajo confidencialidad institucional (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Este manejo informativo influye en la percepción social sobre credibilidad del sistema y puede condicionar aceptación colectiva hacia procesos evaluativos. En conjunto, estas similitudes y diferencias muestran que, aunque América Latina comparte rasgos estructurales básicos, autoevaluación inicial combinada con verificación externa por pares; uso balanceado de indicadores cuantitativos/cualitativos; planes posteriores de mejoramiento, cada país adapta estos elementos según marco legal propio, prioridades políticas, condiciones económicas e infraestructura académica disponible. Esta diversidad contextual conforma un mosaico donde convergencia metodológica convive con adaptaciones particulares que determinan efectividad real del aseguramiento universitario dentro y fuera del ámbito nacional analizado.

## **Enfoques teóricos sobre calidad**

### **Conceptualización de la calidad en educación superior**

La conceptualización de la calidad en la educación superior latinoamericana no se limita a una definición estática, sino que se compone de múltiples dimensiones interrelacionadas que reflejan tanto criterios técnicos como interpretaciones culturales, sociales y económicas. Esta visión amplia implica entender la calidad como una construcción colectiva derivada de interacciones entre política pública, gestión institucional y prácticas académicas que responden a contextos específicos. Un punto recurrente en los modelos regionales es identificar calidad únicamente desde el cumplimiento de estándares normativos; sin embargo, las agencias acreditadoras y ciertos enfoques teóricos han insistido en que este concepto debe incluir también la pertinencia social e inclusión, considerando impacto directo sobre comunidades y contribución al desarrollo nacional (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). En sistemas como el colombiano, esta definición se formaliza a través de marcos legales, por ejemplo, la Ley 30, que establecen parámetros mínimos para cualquier institución universitaria, pero permiten incorporar criterios adicionales en procesos de acreditación voluntaria de alta calidad (Pardo & Sánchez, 2012). La calidad se ha concebido teóricamente desde perspectivas diversas. Una corriente ha sido influenciada por modelos internacionales derivados del sector productivo, como el enfoque por competencias adaptado al entorno educativo (Vila et al., 2010). Esta aproximación interpreta la calidad académica como el grado en que una formación universitaria desarrolla competencias genéricas y específicas demandadas por el mercado laboral y por entornos sociales más amplios. La relación entre métodos docentes y adquisición de dichas competencias se convierte así en un eje central para medir resultados educativos, integrando elementos cuantitativos, horas dedicadas al estudio formal frente al autoaprendizaje, con apreciaciones cualitativas sobre eficacia pedagógica. Este marco conceptual busca simultáneamente alineación curricular con requerimientos ocupacionales y satisfacción estudiantil hacia su experiencia formativa. Por otra parte, existe una línea teórica que articula la calidad con factores estructurales internos de las instituciones: gestión administrativa eficiente, infraestructura adecuada, disponibilidad tecnológica y recursos humanos cualificados. Este enfoque sistémico considera que la calidad surge cuando todos estos componentes funcionan

coordinadamente bajo una misión institucional coherente. Se evalúa no sólo el resultado final, egresados competentes, sino también las condiciones organizativas que lo posibilitan. Aquí cobra importancia la noción de mejoramiento continuo: procesos evaluativos externos actúan como catalizadores para transformaciones internas siempre que exista voluntad institucional de implementar recomendaciones recibidas. Otro aspecto conceptual relevante está dado por la responsabilidad social universitaria, incorporada explícitamente en algunos modelos acreditadores. La calidad en este sentido abarca contribución tangible al desarrollo comunitario mediante proyectos sociales, transferencia tecnológica o actividades culturales. Este criterio amplía el concepto tradicional centrado exclusivamente en eficiencia académica e investigativa, posicionando a las universidades como actores activos en la resolución de problemáticas locales. En países donde este componente figura legalmente dentro del aseguramiento, su evaluación adquiere peso decisivo; allí donde es opcional o indirecto puede quedar relegado ante métricas más tradicionales. También emerge un enfoque crítico hacia procesos puramente administrativos que tienden a formalizar la calidad como cumplimiento documental sin garantizar mejoras sustantivas. Autores han cuestionado si los procedimientos actuales realmente estimulan la innovación pedagógica o si únicamente reproducen formatos preestablecidos para obtener acreditaciones. Desde esta perspectiva, conceptualizar calidad implica integrar dimensión reflexiva sobre sentido y propósito de los mecanismos evaluativos evitando reducciones simplistas. Esto conecta con propuestas socioformativas orientadas a usar el aseguramiento como herramienta colaborativa para resolver problemas contextualizados (Iñiguez et al., 2019), planteando así un modelo donde la calidad se construye mediante interacción permanente entre académicos, estudiantes y comunidad externa. En el plano internacional, participar en redes como RIACES ha favorecido una conceptualización híbrida donde parámetros globales y locales coexisten. Esto ha derivado en definiciones más complejas: calidad universitaria implica comparabilidad externa para facilitar movilidad académica pero también adaptación cultural que preserve relevancia interna. La adopción de estándares internacionales introduce exigencias técnicas adicionales, productividad investigativa indexada, proporción docentes con doctorado, que deben interpretarse cuidadosamente frente a realidades nacionales diversas. Conceptualmente esto obliga a articular un marco flexible capaz de integrar referencia comparativa global sin perder anclaje territorial. Las dimensiones procesuales forman parte integral del concepto. En docencia universitaria se evalúa congruencia pedagógica entre currículo diseñado y competencias desarrolladas efectivamente (Pardo & Sánchez, 2012); en investigación se pondera producción científica junto con pertinencia e impacto socioeconómico. Estas variables alimentan definiciones operativas de calidad donde rendimiento académico e inserción laboral actúan como indicadores complementarios tal como ya fue abordado previamente (Melo-Becerra et al., 2017). Sin embargo, teóricamente se reconoce que ninguno de estos elementos aislados puede definirla por completo; más bien es su integración lo que permite construir una mirada holística. En términos metodológicos, conceptualizar la calidad requiere identificar relaciones causales o correlacionales entre los distintos factores evaluados: cómo influye disponibilidad tecnológica sobre éxito académico; qué papel tiene capacitación docente continua en productividad investigativa; cómo impacta vinculación internacional sobre empleabilidad de egresados. Algunos estudios econométricos han formalizado estas relaciones mostrando efectos diferenciados según variable analizada, por ejemplo, horas destinadas al estudio formal ejercen influencia mayor sobre calificaciones que tiempo invertido en autoaprendizaje, aportando así base empírica para afirmaciones teóricas (Vila et al., 2010). Finalmente, esta conceptualización incluye un componente dinámico: la calidad educativa no permanece idéntica ante cambios contextuales abruptos como crisis sanitaria global (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Modificar criterios durante la pandemia evidenció necesidad de enfoques resistentes capaces de incorporar infraestructura digital al modelo evaluativo sin vaciar contenido pedagógico esencial. Esta capacidad adaptativa, resiliencia institucional, forma parte ahora del concepto operativo aceptado por diversas agencias regionales. De ese modo, la teoría contemporánea sobre calidad universitaria latinoamericana combina principios tradicionales (cumplimiento normativo básico) con

dimensiones emergentes (responsabilidad social tangibilizada, flexibilidad tecnológica), logrando una definición multifactorial contextualizada acorde al mosaico educativo descrito previamente.

## **Retos y oportunidades en el aseguramiento de la calidad**

### **Innovación y transformación digital**

La innovación y la transformación digital se han posicionado como componentes decisivos dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana, redefiniendo metodologías evaluativas, estructuras organizacionales y políticas universitarias. Esta incorporación responde tanto a tendencias globales de internacionalización como a necesidades locales derivadas del avance tecnológico y, recientemente, a contingencias como la pandemia COVID-19 que aceleraron procesos de virtualización (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Las agencias acreditadoras han tenido que ampliar sus criterios para incluir parámetros relacionados con infraestructura tecnológica, competencias digitales del personal académico y efectividad de las plataformas virtuales empleadas en docencia, investigación y gestión administrativa. Este cambio implica que la evaluación ya no se limite a verificar entornos físicos tradicionales, sino que contemple también la capacidad institucional para mantener procesos esenciales mediante herramientas tecnológicas robustas y seguras. En diversos países latinoamericanos, el rediseño metodológico ha incorporado indicadores específicos sobre TIC aplicadas al aprendizaje. En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación ha desarrollado criterios que miden disponibilidad y calidad de recursos digitales: servidores para almacenamiento institucional, repositorios abiertos, ancho de banda per cápita y software educativo licenciado o libre según pertinencia disciplinar (Pardo y Sánchez, 2012). A nivel programático, se revisa cómo estas herramientas están integradas al currículo y si contribuyen efectivamente al logro competencial previsto. Los pares académicos verifican uso real durante visitas, virtuales o presenciales, evitando aceptar únicamente evidencias documentales. Esto responde a observaciones previas donde ciertos equipos tecnológicos figuraban en inventarios, pero carecían de operatividad plena o relevancia pedagógica. La innovación digital también impacta modelos evaluativos internos. Instituciones han implementado sistemas integrales de información para monitorear el rendimiento estudiantil e indicadores académicos en tiempo real. Estas plataformas permiten generar reportes automatizados que alimentan procesos de autoevaluación continua y planes estratégicos de mejora, reduciendo dependencia exclusiva del ciclo formal acreditador. En algunos casos estos sistemas incluyen módulos predictivos que analizan riesgos académicos, por ejemplo, probabilidad de deserción, usando datos históricos combinados con información actualizada sobre desempeño estudiantil. Aunque esta práctica eleva la eficiencia administrativa y permite intervención temprana, plantea retos éticos relacionados con el manejo seguro y confidencialidad de los datos personales. Desde el enfoque por competencias adaptado al entorno educativo (Vila et al., 2010), la transformación digital constituye un medio directo para desarrollar habilidades críticas como manejo de información, comunicación interdisciplinaria e interacción en entornos virtuales. Esto exige revisar el diseño curricular para garantizar integración sistemática de actividades apoyadas por tecnología: trabajos colaborativos en línea, simulaciones multimedia o prácticas remotas supervisadas. La acreditación debe evaluar no sólo presencia técnica sino coherencia entre tecnología utilizada y competencias definidas para cada área del conocimiento. El impacto más visible se produjo durante la crisis sanitaria global. Agencias como SINAES o el CNA ajustaron protocolos incorporando visitas virtuales y evaluaciones remotas (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) et al., 2021). Se verificó continuidad pedagógica bajo modalidad híbrida valorando elementos como participación estudiantil online, adaptación metodológica docente y soporte técnico disponible. Estos ajustes revelaron desigualdades estructurales: universidades con infraestructuras consolidadas pudieron sostener niveles altos de calidad; aquellas con limitaciones tecnológicas enfrentaron dificultades significativas que afectaron indicadores académicos previamente estables. La innovación digital influye también en la investigación universitaria (UNESCO para la Educación Superior en América

Latina y el Caribe, 2003). Plataformas virtuales facilitaron la colaboración internacional mediante coautorías electrónicas, acceso remoto a bases científicas y uso compartido de repositorios. Las agencias han comenzado a considerar estos mecanismos como fortalezas en evaluación investigativa cuando permiten ampliar alcance temático e integrar perspectivas diversas sin depender exclusivamente de la movilidad física tradicional. No obstante, persisten inequidades en acceso a licencias costosas o infraestructura computacional especializada necesaria para ciertos proyectos avanzados. En términos administrativos, la gobernanza universitaria ha debido adaptarse para gestionar inversión sostenida en tecnología. Decidir prioridades presupuestarias frente a recursos limitados implica equilibrar necesidad inmediata, como ampliar conectividad, con objetivos estratégicos más amplios vinculados a responsabilidad social universitaria. La transparencia financiera respecto a estas inversiones forma parte creciente del proceso acreditador; informes deben evidenciar gasto planificado alineado con metas académicas e impacto medible sobre comunidad estudiantil. La internacionalización añade otro matiz: los estándares globales consideran infraestructura tecnológica avanzada como requisito deseable para reconocimiento externo. Esto ha motivado esfuerzos regionales por adaptar métricas internacionales al contexto local sin imponer exigencias inalcanzables. Por ejemplo, acuerdos bilaterales permiten transferir buenas prácticas sobre educación virtual desde países con amplia experiencia hacia instituciones latinoamericanas aún en fase inicial. En relación directa con lo abordado previamente sobre mejora continua y retroalimentación, la transformación digital ofrece medios ágiles para cerrar brechas detectadas durante evaluaciones externas. Los sistemas internos pueden implementar rápidamente soluciones tecnológicas, plataformas interactivas, tutorías virtuales, cuya eficacia puede medirse casi en tiempo real mediante encuestas internas o análisis automatizado del rendimiento académico. Este ciclo dinámico favorece el ajuste oportuno evitando acumulación prolongada de deficiencias señaladas por acreditadoras. Sin embargo, la incorporación masiva de herramientas digitales requiere formación continua del personal docente y administrativo (Pardo y Sánchez, 2012). Las agencias reconocen estos procesos formativos como indicadores positivos cuando están documentados formalmente y muestran participación amplia del cuerpo académico. Capacitar equipos humanos garantiza uso eficiente e innovador de recursos tecnológicos evitando su reducción a simple cumplimiento documental frente al proceso evaluativo. Finalmente, los marcos normativos nacionales comienzan a incluir referencias explícitas a criterios tecnológicos dentro del aseguramiento (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). En Colombia ciertos reglamentos especifican condiciones mínimas para oferta virtual: autenticidad evaluativa online mediante sistemas seguros; accesibilidad universal; cumplimiento normativo sobre propiedad intelectual aplicada al material docente digitalizado. Estos elementos consolidan un paradigma donde la innovación tecnológica deja de ser complementaria para convertirse en requisito integrado dentro del concepto formal de calidad educativa universitaria latinoamericana.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se estructuró a partir de un diseño de investigación documental con enfoque cualitativo, orientado a sistematizar la evidencia teórica y empírica sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana. Para lograr una aproximación comprensiva al fenómeno evaluativo, el proceso inició con el diseño de una estrategia de búsqueda de información en repositorios académicos y bases de datos especializadas. La recolección prioriza la identificación de artículos científicos revisados por pares, informes técnicos de agencias acreditadoras y normativas nacionales que permitieran contrastar el marco legal con la práctica administrativa de las instituciones universitarias. Se aplicaron criterios de inclusión centrados en la pertinencia temática, la especificidad geográfica hacia la región iberoamericana y el enfoque directo sobre los modelos de evaluación institucional y de programas académicos. Esta delimitación garantizó la recuperación de textos que abordan de manera explícita las dimensiones estructurales y los procedimientos de acreditación,

limitando la incorporación de material que careciera de rigor metodológico comprobable para los fines de este trabajo.

La aplicación de los criterios de selección condujo a la consolidación de un corpus de análisis integrado por 21 documentos debidamente referenciados. Este conjunto bibliográfico abarca un espectro temporal que se extiende desde principios de la década del dos mil hasta investigaciones proyectadas para el año 2025; la mayor concentración de las publicaciones corresponde al periodo reciente entre 2017 y 2023. Esta distribución cronológica facilitó la observación de la evolución histórica de las políticas públicas y permitió incorporar las adaptaciones procedimentales que las agencias evaluadoras adoptaron frente a contingencias particulares como la virtualización de la enseñanza. La tipología documental agrupa investigaciones empíricas sobre el desempeño universitario, análisis teóricos acerca del concepto de calidad y documentos de política emanados de redes supranacionales. El enfoque geográfico de las fuentes hizo posible mantener una observación panorámica sobre el continente, reservando una línea de profundización particular para examinar el diseño orgánico y las disposiciones normativas del escenario universitario colombiano.

El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante un procedimiento de sistematización progresiva que facilitó la organización técnica del material recuperado. Las fuentes seleccionadas se sometieron a un proceso de lectura crítica y codificación; los datos extraídos se organizaron en matrices descriptivas para registrar variables como el país de origen del estudio, el modelo evaluativo descrito, los actores involucrados en el aseguramiento y los indicadores de cumplimiento aplicados. El uso de estas herramientas instrumentales posibilitó el desarrollo de un análisis transversal, de gran utilidad para identificar las convergencias metodológicas entre los distintos sistemas nacionales y reconocer las divergencias originadas en las legislaciones locales. Asimismo, se incorporó una organización temporal de los hallazgos para rastrear las continuidades institucionales y las transformaciones derivadas de reformas normativas o presiones del entorno. El cruce sistemático de las variables codificadas condujo a la estructuración de los ejes temáticos definitivos, articulando la revisión teórica con las observaciones operativas sobre la evaluación de la educación superior.

## **RESULTADOS**

### **Estructuras y competencias operativas de las agencias de acreditación**

La revisión documental evidencia que los sistemas de aseguramiento de la calidad operan mediante agencias centralizadas que asumen la coordinación técnica y administrativa de los procesos evaluativos. Estas entidades estructuran su trabajo sobre la combinación de autoevaluaciones internas y verificaciones externas conducidas por pares académicos (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). Sus funciones abarcan el diseño de indicadores estandarizados, la organización logística de las visitas institucionales y el seguimiento a los planes de mejoramiento formulados por las universidades (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia et al., 2021). En el contexto colombiano, el Consejo Nacional de Acreditación actúa como el organismo responsable de mediar entre las directrices de la política pública estatal y la gestión interna de las instituciones, articulando subsistemas que diferencian el registro calificado obligatorio de la acreditación voluntaria de alta calidad (Pardo & Sánchez, 2012; Bonfante). La evidencia recabada señala que la consolidación de estos organismos ha requerido la integración de competencias técnicas para la medición de datos y habilidades organizativas orientadas a la interacción con redes supranacionales, lo cual facilita la incorporación de parámetros globales al entorno local.

### **Dimensiones e indicadores de la evaluación universitaria**

Los documentos analizados muestran que la evaluación institucional y la de programas académicos emplean metodologías mixtas para medir el desempeño integral de las entidades. Se identificó el uso

sistemático de indicadores cuantitativos, entre los que figuran las tasas de graduación, el nivel formativo de la planta docente, la eficiencia administrativa y los resultados de producción científica indexada (Guaqueta & Jaimes). Estos datos numéricos se complementan con valoraciones cualitativas referidas a la coherencia del diseño curricular, la suficiencia de la infraestructura física instalada y la pertinencia de los perfiles de egreso frente a las necesidades del entorno socioeconómico. Algunos modelos implementan metodologías analíticas multinivel para determinar la influencia específica del contexto nacional o de las características particulares del centro educativo sobre los resultados formativos finales (Melo-Becerra et al., 2017). Asimismo, la literatura documenta la inserción reciente de criterios tecnológicos dentro de los protocolos de evaluación, originada por la necesidad institucional de medir la continuidad pedagógica mediante plataformas virtuales estables durante periodos de contingencia sanitaria (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia et al., 2021).

### **Similitudes y divergencias normativas en la región**

La perspectiva comparada expone un panorama regional donde la base evaluativa compartida convive con diferencias estructurales determinadas por las legislaciones locales. Mientras la totalidad de los sistemas revisados adopta la autoevaluación como fase inicial, el grado de obligatoriedad de la acreditación varía de forma sustancial; en ciertos países constituye un requisito legal ineludible para el funcionamiento institucional, en tanto que en otros opera como un mecanismo voluntario de prestigio académico (Author, 2020; Aguirre et al., 2018). Las fuentes registran divergencias adicionales en el peso asignado a la responsabilidad social universitaria, un factor que algunas normativas exigen como condición para la acreditación y otras lo ubican como un elemento secundario. De igual forma, los documentos reflejan asimetrías operativas frente a la capacidad técnica instalada en las instituciones para responder a los estándares internacionales sin comprometer sus objetivos misionales primarios orientados a la cobertura y la equidad territorial en la educación superior (Díaz-Romero et al., 2025; Gómez Campos & Celis Giraldo, 2009).

## **DISCUSIÓN**

### **Tensiones entre el cumplimiento normativo y la innovación académica**

El contraste de los hallazgos revela una tensión persistente entre la formalidad de los procedimientos administrativos y el logro de transformaciones académicas sustantivas al interior de las instituciones de educación superior. Si bien la implementación de indicadores estandarizados facilita el control estatal y garantiza condiciones mínimas de funcionamiento, existe el riesgo de que las universidades orienten sus procesos exclusivamente hacia la satisfacción de los requerimientos documentales, postergando la innovación pedagógica y la modernización de la gestión (Author, 2020; Iñiguez et al., 2017). Los enfoques teóricos fundamentados en el desarrollo de competencias advierten que la calidad no se agota en el recuento de insumos estructurales, sino que exige alinear las metodologías de enseñanza con las demandas reales del mercado laboral y del entorno social (Vila et al., 2010). Por consiguiente, los sistemas de aseguramiento requieren transitar desde un modelo centrado en la inspección estática hacia esquemas participativos que promuevan la autoevaluación como un ejercicio reflexivo constante, capaz de generar planes de mejoramiento que se materialicen en las prácticas formativas cotidianas (Iñiguez et al., 2019).

### **Dinámicas entre la internacionalización y la pertinencia territorial**

La incorporación progresiva de estándares internacionales en los modelos evaluativos latinoamericanos plantea desafíos significativos para la gobernanza universitaria. La participación en redes supranacionales y la adopción de métricas globales resultan útiles para facilitar la movilidad estudiantil y el reconocimiento de títulos en el exterior (UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2003). No obstante, la aplicación descontextualizada de estos parámetros puede

acentuar las brechas de equidad entre las entidades educativas, priorizando exigencias de productividad científica o infraestructura que superan la capacidad instalada de las universidades de carácter regional. Las perspectivas analizadas subrayan la necesidad de articular una conceptualización de la calidad que armonice las referencias comparativas internacionales con el anclaje territorial de las instituciones (Díaz-Romero et al., 2025). En este sentido, la responsabilidad social y la extensión universitaria adquieren relevancia teórica al concebir a los centros educativos como agentes vinculados directamente con el desarrollo de sus comunidades, lo cual demanda a las agencias acreditadoras el diseño de instrumentos flexibles que valoren el impacto local con el mismo rigor que las métricas de visibilidad global (Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia et al., 2021).

### **Capacidad adaptativa frente a la transformación digital**

Las coyunturas recientes evidenciaron que la resiliencia institucional constituye una dimensión transversal indispensable para el aseguramiento de la calidad. La integración forzada de plataformas virtuales y el despliegue de la infraestructura digital demostraron que la evaluación de los recursos tecnológicos debe superar la simple verificación de inventarios para centrarse en la apropiación pedagógica de dichas herramientas (Pardo & Sánchez, 2012; Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia et al., 2021). Este escenario exige a las entidades repensar sus estrategias de planificación financiera y capacitación docente, orientándolas hacia la consolidación de entornos de aprendizaje híbridos o remotos que garanticen la continuidad formativa sin detrimento de la excelencia. El debate académico indica que los marcos regulatorios deben actualizarse para incorporar la capacidad adaptativa como un indicador permanente de la gestión universitaria, reconociendo que la flexibilidad procedimental y la toma de decisiones basada en sistemas de información ágiles son elementos determinantes para mitigar la vulnerabilidad de las instituciones frente a los cambios del entorno social y tecnológico.

### **CONCLUSIONES**

El análisis realizado evidencia que los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana, con especial atención al caso colombiano, se configuran como estructuras complejas que integran dimensiones técnicas, pedagógicas, administrativas y sociales. Estos sistemas han evolucionado desde la década de 1990, consolidando marcos normativos y modelos evaluativos que combinan autoevaluación institucional con verificaciones externas realizadas por pares académicos, lo que permite un equilibrio entre control estatal y autonomía universitaria. Sin embargo, persisten tensiones entre la formalidad burocrática y la necesidad de generar transformaciones sustantivas en el desempeño académico y administrativo.

La incorporación del enfoque por competencias ha sido un elemento clave para conectar la formación universitaria con demandas laborales y sociales, promoviendo una educación integral que considera al estudiante como centro del proceso formativo. Este enfoque se refleja en la evaluación de programas académicos y en la gestión institucional, donde se valoran aspectos como la pertinencia curricular, la innovación pedagógica y la vinculación con el entorno. Además, la responsabilidad social universitaria emerge como un criterio esencial que amplía la noción de calidad más allá de indicadores cuantitativos, integrando el compromiso ético y el impacto comunitario como componentes evaluativos.

La internacionalización ha influido notablemente en la configuración de estos sistemas, impulsando la adopción de estándares globales y la participación en redes internacionales que facilitan la homologación de títulos y la movilidad académica. No obstante, esta apertura también plantea desafíos relacionados con la equidad, la pertinencia local y la sostenibilidad financiera, aspectos que requieren un equilibrio cuidadoso para evitar la imposición de criterios incompatibles con las realidades nacionales y regionales.

La pandemia COVID-19 constituyó un escenario de prueba para la resiliencia institucional, evidenciando la capacidad de las universidades para adaptarse a modalidades híbridas y virtuales, así como la necesidad de incorporar criterios tecnológicos en los procesos evaluativos. La transformación digital se posiciona como un componente indispensable para garantizar la continuidad académica y la calidad educativa, demandando inversiones en infraestructura tecnológica, formación docente y sistemas de información integrados que permitan una gestión eficiente y una mejora continua basada en datos actualizados.

En términos de gobernanza, se destaca la importancia de estructuras organizativas que faciliten la coordinación entre órganos directivos, equipos técnicos y comunidades académicas, promoviendo la participación y la rendición de cuentas. La gestión estratégica interna, articulada con los procesos de aseguramiento, es fundamental para traducir los resultados evaluativos en acciones concretas que impulsen el desarrollo institucional y la innovación pedagógica.

Finalmente, los sistemas de aseguramiento de la calidad en la región enfrentan retos relacionados con la reducción de la burocratización excesiva, la ampliación del acceso equitativo a acreditaciones de alta calidad y la consolidación de culturas universitarias orientadas a la mejora continua. La integración de enfoques socioformativos y colaborativos ofrece una alternativa para superar limitaciones de los modelos tradicionales, promoviendo procesos evaluativos que generen transformaciones reales y sostenibles en las instituciones y sus comunidades. Este conjunto de elementos configura un panorama dinámico donde convergen políticas públicas, prácticas institucionales y demandas sociales, orientado a fortalecer la calidad educativa en un contexto latinoamericano diverso y en constante cambio.

## REFERENCIAS

Aguirre, N. R., Fernández, N. B., & TristPérez, B. (2018). Aseguramiento de la calidad educacional en las universidades de América Latina. *MEDISAN*, 22(8), 816.

Bonfante, L. A. P. Universidades de alta calidad en Colombia. *Calidad*.

Calvo, J. F. M. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: Una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4–14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), I. L. y del, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES – Ecuador), C. de, Acreditación (CNA - Colombia), C. N. de, Acreditación de la Educación Superior (CCA), C. C. de, & Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES – Paraguay), A. N. de. (2021). El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos de COVID-19: Visión de las agencias de acreditación.

daza, C. garzón. (2019). ¿COLOMBIA RESPONDE a LAS EXIGENCIAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PILAR DE CRECIMIENTO? *REVISTA BOLETÍN REDIFE* 8 (1): 27-32 - ENERO 2019. *REVISTA BOLETÍN REDIFE*, 27–32.

DE PARAGUAY, A. N. D. E. Y. A. D. L. E. S. (ANEAES). Aseguramiento de la calidad en América Latina.

Díaz-Romero, Y., Jesús De La Paz-Rosales, M. T. de, Callan-Bacilio, R., & Bracho-Fuenmayor, P. L. (2025). Análisis teórico -conceptual de la calidad en la educación superior y sus dimensiones : Un estudio comparado. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i19.4379>

Gómez Campos, V. M., & Celis Giraldo, J. E. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 87–110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556266003>

González, I. S., Batista, O. P., Gimeno, Y. F., Ivonnet, Z. Q., Galí, M. N. B., & Lescaille, F. S. (2025). Educación superior de calidad: Trascendencia e impactos con perspectiva de innovación y sostenibilidad. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0357>

Guaqueta, G. A. A., & Jaimes, M. L.

Guerrero Torres, L. A. (2023). Aseguramiento interno de la calidad: Finalidades, dimensiones y organización. <http://ojseditorialumariana.com/index.php/indexColección%20Institucionales>

Iñiguez, J. E. M., Ramírez, E. L., & Camacho, O. P. (2019). Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina. Una visión socioformativa. *Atenas*, 3(47). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060102003>

Iñiguez, J. E. M., Tobón, S., & Sandoval, A. R. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79–96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594005>

Medina -Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la educación superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 6(10), 61–74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573971933006>

Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78(2), 59–111. <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>

Páez Luna, D. L., Camargo Celis, D. R., & Muriel-Perea, Y. de J. (2021). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América latina y el caribe. *SIGNOS-Investigación En Sistemas de Gestión*, 13(1), 1–29. <https://doi.org/10.15332/24631140.6350>

Pardo, D. A. M., & Sánchez, L. C. D. (2012). APROXIMACIONES A LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

U. (2020). La garantía calidad y los criterios de acreditación de la educacisuperior. <https://images.unsplash.com/photo-1477281765962-ef34e8bb0967?ixlib=rb-1.2.1&q=80&fm=jpg&crop=entropy&cs=tinysrgb&w=969&fit=max&ixid=eyJhchBfaWQiOjk4MDV9>

UNESCO para la Educacion Superior en America Latina y el Caribe, I. I. de la. (2003). La evaluacion y la acreditacion en la educacion superior en america latina y el caribe.

Velásquez Cabrera, M. A., & Paca Pantigoso, F. R. (2021). Cimentando ciudadanía para la gobernanza. Una revisión sistemática. *Rev. Igobernanza*, 4(16), 307–333. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160>

Vila, L. E., Mora, J.-G., & D00e1vila Quintana, C. D. (2010). Competencias para la innovaci00f3n en las universidades de Am00e9rica latina: Un an00e1lisis emp00edrico. i(1). <http://ries.universia.net>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons 