



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.6050>

## Las instituciones de educación superior en América Latina y Caribe: Análisis de los sistemas de aseguramiento de la calidad y sus desafíos

Higher Education Institutions in Latin America and the Caribbean: Analysis of Quality Assurance Systems and Their Challenges

Valeska Concha Díaz<sup>a</sup>  , Laura Léniz Maturana<sup>b</sup>  , Bertha Guamán Guaya<sup>c</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Didáctica y Orientación Escolar. Avenida de la Paz 137, 26006, Logroño, La Rioja. España.

<sup>b</sup> Universidad Viña del Mar. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Departamento de Educación. Viña del Mar, 2580022, Chile.

<sup>c</sup> Universidad de las Fuerzas Armadas, Departamento de Educación. Sangolquí, Ecuador.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido: 01 de octubre de 2025

Aceptado: 11 de febrero de 2026

Publicado: 13 de marzo de 2026

#### Palabras clave:

agencias de calidad  
procesos de acreditación  
educación superior  
América Latina  
sistemas de aseguramiento de la calidad

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received October 01, 2025

Accepted February 11, 2026

Published: March 13, 2026

#### Keywords:

quality assurance  
quality agencies  
higher education  
Latin America  
quality assurance systems

### RESUMEN

Los mecanismos que componen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el contexto de América Latina han sido integrados para aportar de manera significativa pautas de mejora a la calidad de las instituciones de educación superior (IES). Este proceso ha permitido identificar tanto las fortalezas de los sistemas como las importantes falencias y el modo de subsanarlas. El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva regional, cómo funcionan los sistemas de aseguramiento de la calidad y establecer similitudes y diferencias entre ellos. Se utilizó el análisis documental como técnica de recolección de información, y los criterios considerados para seleccionar los parámetros fueron aquellos que presentaran la información mínima de análisis. Se creó un panorama general de los factores esenciales y característicos que evalúan las agencias en las IES, lo que permitió identificar y concluir que, a pesar de la consolidación, la legitimidad y el compromiso de las agencias, llegó el momento de reconsiderar su eficiencia. Se identificaron deficiencias relevantes en los procesos de regulación estatal de las agencias, evidenciadas en la débil articulación gubernamental para el diseño y la ejecución de las evaluaciones, en la limitada objetividad de los procedimientos y en la intervención de actores con insuficiente especialización en el ámbito evaluativo.

### ABSTRACT

The mechanisms that make up the quality assurance systems of higher education in the context of Latin America have been integrated in order significant guidelines for improving the quality of higher education institutions, a process that has also made it possible to identify the strengths of the systems as well as the important shortcomings and how they can be improved. The objective of this work is to analyze from a regional perspective how quality assurance systems function and to establish similarities and differences among them. Documentary analysis was used as a technique for collecting information and the criteria considered to select the parameters is that they will present the minimum information for analysis, thus creating an overview of the essential and characteristic factors that evaluate the agencies in higher education institutions, allowing to identify and conclude that despite the consolidation, legitimacy and commitment of the agencies, the time has come to reconsider their efficiency. As a result, significant deficiencies were identified in the agencies' state regulatory processes, evidenced by weak government coordination in the design and implementation of evaluations, limited objectivity in procedures, and the involvement of actors with insufficient expertise in the field of evaluation.

© 2026 Concha, Léniz & Guamán. CC BY-NC 4.0

### Introducción

El aseguramiento de la calidad en la educación superior ha cobrado protagonismo en las últimas décadas,

impulsado por políticas estatales, exigencias internacionales y demandas sociales de mayor transparencia y rendición de cuentas. Sin embargo, en América Latina y el Caribe (ALyC), este proceso ha estado condicionado

por una combinación de factores históricos, políticos e institucionales que dificultan su consolidación como un mecanismo efectivo de mejora continua. A pesar de los esfuerzos por institucionalizar agencias evaluadoras y criterios estandarizados, persisten importantes desafíos en torno a la autonomía universitaria, la fragmentación del sistema y la escasa articulación entre evaluación y transformación pedagógica.

Aunque el término “calidad educativa” no es unívoco, sino más bien complejo, ambiguo y difícil de definir por sus múltiples apreciaciones, se lo ha asociado principalmente a la idea de la garantía de promover oportunidades de aprendizaje para todos y permitir así una mayor equidad y pertinencia social (Concha et al., 2021). No obstante, la implementación de políticas de evaluación y acreditación no siempre ha estado acompañada de una definición clara de qué se está evaluando ni de cómo eso puede conectar con una mejora realmente efectiva. De este modo, se han generado tensiones entre control estatal, autonomía universitaria y mecanismos de rendición de cuentas.

En este contexto, la mejora de la educación superior impacta directamente en la equidad y la justicia social al reducir las brechas de acceso y calidad que perpetúan desigualdades sociales y económicas, promoviendo estándares educativos más altos y una formación de calidad para todos los estudiantes (Rincón & Gordillo, 2025). La educación atraviesa una transformación que prioriza enfoques instrumentales y desplaza objetivos como la justicia social y la inclusión, lo que exige a las instituciones de formación profesional consolidar la calidad educativa mediante el fortalecimiento curricular, la mejora de las prácticas pedagógicas y la optimización de los recursos formativos (Kayyali, 2024).

A nivel internacional, se ha institucionalizado el modelo norteamericano; el Council for Higher Education Accreditation (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) es uno de los referentes, con más de 3000 instituciones de educación superior (IES) afiliadas. En Europa, la Declaración de Bolonia marcó un punto de inflexión; a partir de ella se consolidó la European Higher Education Area (Espacio Europeo de Educación Superior), que agrupa más de 40 agencias de 23 países europeos y cuenta con 49 afiliados de 28 países externos a Europa, un sistema de garantía de calidad educativa.

En ALyC, la evaluación de la calidad en las IES surgió de manera tardía y con resistencias, motivadas tanto por la falta de experiencia en procesos evaluativos como por el temor a la pérdida de autonomía institucional. Con el tiempo, estas prácticas se consolidaron como requisito para que las instituciones pudieran obtener la legitimidad, el reconocimiento y el posicionamiento en *rankings* nacionales e internacionales, lo que fortaleció la importancia de los procesos de evaluación a nivel de titulaciones y universidades (Pires & Lemaître, 2008; Páez et al., 2021). No obstante, persiste la necesidad de que la evaluación también se enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en las distintas dimensiones del saber estudiantil (Páez et al., 2021). A pesar de los avances, los sistemas de aseguramiento de la calidad en ALyC enfrentan crisis, ya que sus indicadores siguen respondiendo a lógicas de control administrativo y normativo, sin trans-

formar de manera profunda los aspectos pedagógicos ni la educación (Cuevas, 2016; Pedró, 2022).

Las crisis sociopolíticas y económicas en ALyC han agravado los desafíos de la educación superior, principalmente las desigualdades y limitaciones presupuestarias de sus sistemas. La calidad no puede separarse de la inversión pública ni de las políticas de equidad y acceso sin considerar los cambios tecnológicos y en innovación.

Bajo esta perspectiva, Didrikson (2021) reflexiona acerca de las restricciones presupuestales, la autonomía académica y la implementación de reformas estructurales profundas que han interferido en la democratización de las universidades. Considerando esto, es relevante sostener que la investigación, la internacionalización y la profesionalización docente son los ejes fundamentales a fortalecer para lograr una educación pertinente y competitiva.

La expansión de universidades privadas en ALyC, con modelos institucionales más flexibles, ha planteado desafíos en cuanto al seguimiento, la acreditación y la fiscalización de la calidad. Una de las principales dificultades radica en la adaptación y la gestión universitaria, que suelen analizarse de manera aislada, cuando deberían abordarse conjuntamente para fortalecer la administración institucional (Roncancio, 2020). Dado que las IES cumplen un rol social, económico y educativo de gran relevancia, desde hace más de tres décadas se ha planteado la necesidad de someterlas a procesos de evaluación que verifiquen el cumplimiento de sus compromisos (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 1993). En esta línea, se sostiene que es fundamental avanzar hacia enfoques transversales y colaborativos que superen las visiones tradicionales de evaluación centradas únicamente en el control. Se requiere promover el diálogo institucional y la mejora continua, de modo que la evaluación no sea solo un mecanismo de fiscalización, sino también un instrumento de orientación y fortalecimiento de capacidades en las IES (Concha et al., 2022; Pedró, 2022).

Un dato a destacar es que la fuerte autonomía de las universidades públicas en varios países anglosajones y latinoamericanos ha permitido que desarrollen sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad, incluso por encima de cualquier regulación gubernamental. Esta autonomía ha favorecido muchas veces la politización institucional, y permitido que las universidades operen sin mecanismos reales de rendición de cuentas. En el caso de Chile, Ecuador o Perú, ha quedado en evidencia que la excesiva autonomía institucional puede derivar en dinámicas cerradas a cuyas regulaciones los ministerios tienen poco acceso (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020; Alarcón & Brunner, 2023).

La experiencia en contextos como Georgia y Kazajistán demuestran que la colaboración entre universidades y Gobiernos puede tener efectos positivos siempre que se respete la libertad académica y se cuente con evaluadores capacitados, sistemas integrales y una perspectiva global (Chankseliani et al., 2021). En este marco, el presente estudio busca ofrecer una visión comprehensiva sobre la implantación de los distintos modelos institucionales que regulan la calidad en la educación superior en ALyC, analizando si estos mecanismos están vinculados a la evaluación de la calidad y equidad educativa, así como

al uso de medidas estandarizadas, de inspección y de rendición de cuentas (Falabella et al., 2018). Asimismo, se busca identificar los tipos de mecanismos implementados y cómo se han vinculado con las políticas universitarias, y comprender la verdadera orientación de la equidad que han desarrollado, su autonomía y mejora educativa, atendiendo a los dispositivos normativos, los marcos de evaluación y el sistema de rendición de cuentas.

Sintetizando lo anteriormente expuesto, es importante destacar que, si bien los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en ALyC han ido consolidando la regulación y legitimación institucional, aún persisten tensiones. Específicamente, la estandarización y la diversidad de los contextos institucionales revelan disputas entre enfoques de control, eficiencia y la educación como bien público, y vuelven necesario que existan modelos de calidad flexibles y orientados a la mejora continua (Ramos, 2026). Bajo esta mirada, es clave hacer un análisis comparativo de los modelos institucionales que regulan la garantía de la calidad en la región, considerando tanto sus marcos normativos como su impacto en la mejora continua y la responsabilidad pública de las IES. A este respecto, las preguntas de investigación de la presente investigación son las siguientes: ¿qué modelos de marcos regulatorios y procedimientos de evaluación predominan en los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en los países de ALyC?, ¿qué semejanzas y diferencias existen entre las modalidades de gobierno y los niveles de independencia de las IES en relación con sus respectivos sistemas de acreditación?, ¿cuáles son los desafíos y aspectos por mejorar que presentan las agencias de evaluación y las IES en la implementación de procesos de garantía de calidad?

Basándose en este enfoque, el propósito principal de este estudio es analizar de manera comparativa los modelos institucionales de garantía de calidad en ALyC, con el objetivo de reconocer sus rasgos más destacados, tensiones y enfoques, e identificar hasta qué punto cumplen con los principios de mejora continua, equidad educativa y autonomía universitaria.

Los propósitos concretos que orientaron la investigación fueron los siguientes:

- Describir los marcos regulatorios y procedimientos de evaluación que emplean diversos países de ALyC.
- Comparar las modalidades de gobierno y los niveles de independencia de las IES en comparación con sus sistemas de acreditación.
- Reconocer los principales retos y limitaciones que enfrentan las agencias de evaluación y las IES en la puesta en marcha de procesos de garantía de calidad.
- Reflexionar sobre el efecto de los modelos de evaluación en la optimización institucional, la equidad en la educación y la responsabilidad pública.

## Sistemas de aseguramiento de la calidad

### *Perspectivas regionales*

Para seguir con la metodología planificada, se identificaron distintas conceptualizaciones sobre la calidad de las IES dentro de los diversos países de ALyC, así como los mecanismos institucionales que se emplean para la evaluación (Lemaitre, 2018; IESALC, 2020). Dentro de la primera

fase, se debe analizar el número de IES acreditadas en cada país, reconociendo que existen cifras que varían en función del tamaño del sistema universitario nacional y los criterios que establece cada agencia (Concha et al., 2021).

Con el fin de comparar, se ofrece una visión de esta dimensión, expuesta de forma gráfica en la [Tabla 1](#), que permite notar las diferencias en la cantidad de IES acreditadas por país. Si bien este indicador es limitado, permite hacer aproximaciones cuantitativas iniciales sobre el alcance del aseguramiento de la calidad dentro de la región.

**Tabla 1.** Número de instituciones de educación superior acreditadas al año 2022, por tipo y país.

|                      | Pública | Privada |
|----------------------|---------|---------|
| Argentina            | 66      | 63      |
| Bolivia              | 11      | 24      |
| Brasil               | 257     | 2141    |
| Chile                | 30      | 28      |
| Colombia             | 49      | 34      |
| Cuba                 | 50      | -       |
| Costa Rica           | 5       | 53      |
| República Dominicana | 50      | 33      |
| Ecuador              | 41      | 33      |
| El Salvador          | 1       | 24      |
| Guatemala            | 1       | 12      |
| Honduras             | s/d     | s/d     |
| México               | 471     | 880     |
| Nicaragua            | 6       | 52      |
| Panamá               | 5       | 37      |
| Paraguay             | 8       | 45      |
| Perú                 | 51      | 92      |
| Uruguay              | 2       | 5       |
| Venezuela            | 30      | 29      |

Nota: s/d = sin datos.

Fuente: Autoras (2026), a partir de la revisión documental de distintas fuentes institucionales, informes oficiales y plataformas de transparencia de las agencias correspondientes.

### *Redes regionales de cooperación y acreditación*

Desde el año 2003 se han impulsado nuevas maneras de desarrollar cooperaciones regionales dentro del ámbito de la evaluación y la acreditación. Por ejemplo, la creación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) buscó generar sinergias entre agencias y organismos responsables de asegurar la calidad (Páez et al., 2021), con la finalidad de promover la colaboración, el intercambio de buenas prácticas y la certificación mutua de procedimientos evaluativos entre los países que integran la región.

En la actualidad, la RIACES cuenta con más de 35 miembros, entre ellos treinta agencias de acreditación públicas y privadas que provienen de veinte países de ALyC y Europa. Asimismo, incluye siete organismos re-

gionales e internacionales para fomentar el diálogo político y técnico entre agencias y favorecer la homologación de criterios y la construcción de una cultura regional que apunte a la calidad (IESALC, 2020).

Dentro de este marco, el sistema ARCU-SUR, parte del sector educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), representa una instancia de reconocimiento regional de titulaciones. Las agencias nacionales de acreditación funcionan dentro de este sistema como organismos ejecutores, que ayudan a mantener la autonomía operativa, articulada por medio de consensos multilaterales (Pires & Lemaitre, 2008). En la [Tabla 2](#) se presentan los países que participan, así como sus respectivas agencias.

**Tabla 2.** Redes de agencias operativas en la región de Latinoamérica y Caribe en la actualidad.

| Organización                                                                        | Año de creación | País(es)                                                                                                                                                                | Fines                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sistema de Acreditación Regional de Titulaciones Universitarias ARCU-SUR (MERCOSUR) | 2006            | Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay                                                                                                                   | Ejecuta la evaluación y acreditación de carreras universitarias, y se gestiona a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación en el ámbito del sector educativo del MERCOSUR.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Red de Agencias de Acreditación (RANA)                                              | 2000            | Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador Paraguay y Uruguay                                                                                                 | Creada en la órbita de la CAES, tiene por finalidad la administración del ARCU-SUR.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| RIACES                                                                              | 2003            | Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela | Se constituye a partir de las agencias y los organismos de evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior de los países de Iberoamérica que tengan el reconocimiento de sus respectivos Estados para representar a su país en dichos temas. La finalidad principal de la RIACES es promover la cooperación y facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organismos y entidades de acreditación de la calidad de la educación superior. |
| Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA)                                       | 2003            | Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, México y Panamá                                                                                                           | El CCA es una agencia de acreditación de segundo nivel, encargada de dar validez internacional a la acreditación de la calidad de la educación superior que se realiza en los distintos países de la región centroamericana.                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fuente: Autoras (2026), a partir de información adquirida en las páginas web de cada institución.

### Criterios compartidos por las agencias evaluadoras

La adopción de criterios evaluativos busca orientar a las IES hacia el cumplimiento de estándares mínimos en materia de planificación institucional y aspectos relacionados con la docencia, investigación, extensión y gestión (Concha et al., 2022). Entre los principios más frecuentemente mencionados se encuentran la coherencia, la eficacia, la equidad, el impacto, la pertinencia, la transparencia y la universalidad.

En sí, estos criterios reflejan una concepción de calidad que trasciende lo puramente técnico-administrativo, aunque dentro de la implementación práctica existirán variaciones entre países (Pedró, 2022): mientras algunas agencias priorizan el cumplimiento formal y la documentación, otras promueven evaluaciones participativas que consideran aspectos de contexto, sociales y evidentemente pedagógicos (Falabella et al., 2018).

En este sentido, diversos estudios subrayan que la eficacia de los criterios evaluativos depende de su capacidad para vincular estándares explícitos con evidencias pertinentes y procesos sistemáticos de retroalimentación. Desde una perspectiva competencial, la evaluación debe orientarse no solo a certificar resultados, sino también a favorecer el aprendizaje, la autorregulación y la mejora continua, integrando activamente a estudiantes, docentes e instituciones en el proceso (Bonnefoy, 2021). De este modo, los criterios adquieren un carácter formativo y contextualizado, superando enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el cumplimiento normativo.



**Fig. 1.** Red de agencias de acreditación MERCOSUR/ ARCU-SUR/RANA.

Fuente: Autoras (2026).

Desde una perspectiva crítica, existen importantes reflexiones sobre cómo estos criterios han logrado traducirse en mejoras sustantivas para las instituciones, o si han quedado reducidos a procesos burocráticos orientados al control externo.

Si bien existen criterios compartidos que buscan establecer marcos comunes para garantizar estándares institucionales mínimos, su aplicación práctica revela tensiones importantes entre el cumplimiento formal y la mejora sustantiva. En la mayoría de los casos, las instituciones tienden a orientar sus esfuerzos hacia la elaboración de informes, matrices y documentos que demuestran conformidad con los indicadores exigidos, sin necesariamente promover transformaciones significativas dentro de los procesos pedagógicos, en la gobernanza interna o en la equidad del acceso (Falabella et al., 2018).

Asimismo, la estructura organizativa de redes como MERCOSUR/ARCU-SUR/RANA (Figura 1) evidencia que los procesos de aseguramiento de la calidad no dependen únicamente de criterios técnicos, sino también de mecanismos de coordinación interinstitucional y multinivel. La articulación entre ministerios, comités regionales y agencias nacionales busca garantizar coherencia, legitimidad y reconocimiento mutuo en los procesos de acreditación. Sin embargo, esta compleja red de instancias también puede generar tensiones operativas, superposición de funciones y dificultades para traducir los acuerdos regionales en prácticas evaluativas efectivas a nivel institucional.

Desde este escenario, se plantea una serie de interrogantes relacionados con la finalidad última de los procesos de evaluación: ¿efectivamente se trata de mejorar la educación superior, o de mantener una apariencia de calidad?; los criterios, ¿están diseñados para acompañar a las instituciones en su desarrollo o para regularlas externamente según una lógica prescriptiva? Considerando esto, se hace necesario cuestionar si el aseguramiento de la calidad está actuando como un verdadero impulsor de cambio institucional o si meramente se ha convertido en un dispositivo de control que prioriza el cumplimiento burocrático sobre la mejora educativa. Para dar contexto a lo analizado, se presenta la conformación de la RANA (Tabla 3) y las propuestas (criterios de evaluación) que cada país considera a nivel nacional.

**Tabla 3.** Criterios de evaluación aplicados por las agencias de calidad a los países miembros de la RANA.

| País            | Agencia | Año de creación | Fines/metás                                                                                                                                                                                                                                                | Criterios de evaluación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------|---------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Argentina       | CONEAU  | 1995            | Evaluación externa de instituciones universitarias, acreditación de carreras reguladas por el Estado, recomendaciones sobre planes institucionales de universidades estatales y solicitudes de autorización de establecimientos universitarios privados.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto local y regional, misión y proyecto institucional.</li> <li>- Gobierno y gestión académica e investigación</li> <li>- Desarrollo y creación artística, extensión.</li> <li>- Producción de tecnología y transferencia.</li> <li>- Integración e interconexión.</li> <li>- Biblioteca y centros de documentación.</li> </ul> |
| Bolivia         | CNACU   | 2010            | Establecimiento de lineamientos para evaluación: contexto institucional, proyecto académico, comunidad universitaria, infraestructura.                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto institucional.</li> <li>- Proyecto académico.</li> <li>- D3: Comunidad universitaria.</li> <li>- D4: Infraestructura.</li> </ul>                                                                                                                                                                                            |
| Brasil          | SINAES  | 2004            | Evaluación de dinámicas, procesos y mecanismos de instituciones y carreras, producción de indicadores para proceso regulatorio, supervisión y regulación de instituciones públicas y privadas.                                                             | Evaluación por niveles: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaratorio.</li> <li>- Normativo.</li> <li>- Organizacional.</li> <li>- Resultados.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |
| Chile           | CNA     | 2006            | Acreditación basada en nuevos criterios y estándares: docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad; vinculación con el medio; investigación, creación e innovación. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docencia.</li> <li>- Gestión.</li> <li>- Aseguramiento interno.</li> <li>- Vinculación.</li> <li>- Investigación.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| Colombia        | CNA     | 1992            | Evaluación basada en estándares: identidad, gobierno, desarrollo, mejoramiento, estructura académica, aportes de investigación, impacto social, visibilidad, bienestar estudiantil, comunidad académica.                                                   | Evaluación por procesos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación.</li> <li>- Evaluación externa.</li> <li>- Seguimiento.</li> <li>- Expedición de acreditación.</li> </ul>                                                                                                                                                                                    |
| Ecuador         | CACES   | 2018            | Evaluación externa con veinte estándares en cuatro ejes: docencia, investigación, vinculación y condiciones institucionales.                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docencia (siete estándares).</li> <li>- Investigación (cuatro estándares).</li> <li>- Vinculación (tres estándares).</li> <li>- Condiciones institucionales (seis estándares).</li> </ul>                                                                                                                                            |
| Paraguay        | ANEAES  | 2003            | Evaluación de calidad académica de instituciones, informes técnicos, consultoría en evaluación y acreditación.                                                                                                                                             | Evaluación externa de calidad académica, informes técnicos, consultoría.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Uruguay         | CCETP   | 2011            | Dictamen y autorización de reconocimiento de carreras e instituciones, basados en diseño curricular, investigación y vinculación con el medio.                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación en diseño curricular.</li> <li>- Investigación.</li> <li>- Vinculación.</li> <li>- Calidad académica.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |
| Perú            | SINEACE | 2014            | Evaluación y acreditación con criterios de gestión estratégica, formación integral y soporte institucional.                                                                                                                                                | Evaluación en tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión estratégica.</li> <li>- Formación integral.</li> <li>- Soporte institucional.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| Rep. Dominicana | IDEICE  | 2008            | Evaluación e investigación de la calidad educativa, promoción de la cultura de investigación, fortalecimiento institucional.                                                                                                                               | Evaluación en ejes estratégicos, análisis de métodos, producción de investigación, promoción de la cultura de investigación, fortalecimiento institucional.                                                                                                                                                                                                                   |
| Venezuela       | CNU     | 2021            | Revisión de solicitudes de apertura de instituciones y programas, aseguramiento de la calidad con criterios como calidad docente, investigación, infraestructura y financiamiento.                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de calidad docente.</li> <li>- Investigación.</li> <li>- Infraestructura.</li> <li>- Financiamiento.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |

Fuente: Autoras (2026).

## Método

Para alcanzar el objetivo del presente estudio, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, utilizando como método principal el análisis documental y como técnica el análisis cualitativo de contenido. La recolección de datos se realizó mediante la revisión sistemática, la interpretación y la comparación de fuentes secundarias, entre ellas documentos oficiales, datos estadísticos, informes institucionales y marcos regulatorios vigentes de los países de ALyC. La población de estudio estuvo conformada por las IES acreditadas hasta el año 2022, consideradas según su tipo, dependencia y país, lo que permitió identificar tendencias, discrepancias y tensiones en los sistemas de garantía de la calidad, particularmente en relación con los niveles de autonomía institucional, la gestión y la orientación de los sistemas de evaluación hacia procesos de mejora continua o de supervisión externa.

Considerando lo anteriormente especificado, este estudio se elaboró en tres etapas: 1. localización y recopilación de documentos normativos y técnicos relacionados con el aseguramiento de la calidad en los países de ALyC; 2. análisis de contenido y codificación temática de los textos, siguiendo criterios de pertinencia y actualidad; y 3. comparación transversal de los modelos identificados, con el fin de establecer semejanzas, diferencias y tendencias regionales.

## Resultados

### *Tendencias regionales en el aseguramiento de la calidad*

En las últimas décadas, las agencias de acreditación han establecido una serie de criterios orientados a garantizar la mejora continua y la responsabilidad social de las IES; algunos de los estándares más comunes son la coherencia, la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia, la transparencia y el impacto. No obstante, como deja en claro Lemaitre (2018), su aplicación no ha sido homogénea ni ha estado exenta de tensiones. En muchos casos, la evaluación ha quedado reducida a una práctica formalista, centrada más en la recopilación documental que en una transformación genuina de los procesos educativos; por lo tanto, no ha implicado ninguna incidencia transformadora.

Es importante tener en cuenta que los sistemas de aseguramiento de la calidad en ALyC emergieron con fuerza a partir de los años 90. Países como Colombia y Argentina fueron pioneros en la creación de agencias estatales (1992 y 1995, respectivamente), mientras que otros como Uruguay se incorporaron más tarde. Este proceso estuvo estrechamente vinculado a las reformas estructurales impulsadas por organismos internacionales, así como a la necesidad de responder a las transformaciones globales en la economía del conocimiento (Tünnermann, 2008).

En este sentido, las políticas de calidad suelen desarrollarse en un escenario de tensión entre las demandas de autonomía institucional y las exigencias del Estado sobre la rendición de cuentas. Jordana et al. (2019) y Pedró (2022) dejan claro que las agencias se encuentran en una posición ambigua, ya que por un lado actúan como entes técnicos, pero por otro son instrumentos políticos que reflejan las prioridades del aparato estatal. Esta situación se torna más compleja cuando los marcos re-

gulatorios son rígidos o están desfasados respecto de las realidades institucionales.

Pese a las diferencias nacionales, los sistemas de calidad de la región han logrado presentar ciertas características comunes: la falta de independencia política, la escasa evaluación del impacto del aprendizaje y la débil rendición de cuentas de las propias agencias son señalamientos recurrentes (Falabella et al., 2018; Jordana et al., 2019). Este escenario ha sido interpretado por varios autores como consecuencia de una crisis de madurez, en la que los dispositivos de aseguramiento requieren revisar no solo sus propósitos formativos, sino también sus mecanismos.

Lejos de ser únicamente herramientas técnicas, las agencias de acreditación cumplen una función social, al definir estándares que orientan el sentido de la calidad. Para Stubrin et al. (2007) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU, 2021), estos procesos han generado cambios relevantes en las universidades, ya sea en lo que implica la modernización curricular, el fortalecimiento de la gestión institucional y/o la mejora de la infraestructura. Sin embargo, también han despertado resistencias, especialmente cuando los criterios aplicados se perciben como impuestos o ajenos a las dinámicas locales.

A pesar de los avances, existen desafíos que aún no han sido superados. Uno de ellos es el riesgo de simulación; esto tiende a ocurrir cuando la acreditación se convierte en un ejercicio burocrático más que en una herramienta de mejora real. Hay que tomar en cuenta, asimismo, la propia fragmentación normativa y la falta de articulación entre niveles del sistema. En este contexto, muchas IES crecieron sin una planificación estratégica clara, lo que resalta la urgencia de repensar los modelos de gobernanza educativa en clave de sostenibilidad y justicia.

### *Logros y desafíos del aseguramiento de la calidad en la región*

La implementación de políticas de aseguramiento de la calidad ha permitido ordenar y modernizar los sistemas universitarios de ALyC. Más allá de los matices propios de cada país, se reconoce un esfuerzo compartido por consolidar marcos normativos y generar procesos institucionales más sistemáticos. Sin embargo, este camino no ha estado exento de tensiones y dilemas que interpelan a los actores del sistema.

Uno de los logros más significativos ha sido la profesionalización del cuerpo docente y la incorporación de estándares que vinculan la formación universitaria con los desafíos sociales y tecnológicos contemporáneos (Espinoza & González, 2012). Además, la creación de redes regionales como RIACES, ARCU-SUR o IESALC ha favorecido la homologación de procesos, la internacionalización de títulos y el fortalecimiento del diálogo interinstitucional.

Sin embargo, todavía hay aspectos que generan preocupación. La evaluación se ha centrado en los procesos administrativos más que en los resultados de aprendizaje o en los impactos sociales de la educación superior. Esto ha derivado en prácticas de control poco transformadoras, que generan desconfianza entre las universidades y las agencias. Por otro lado, la autonomía universitaria continúa siendo un tema sensible: su ejercicio responsable requiere una cultura institucional de autorregulación que aún no está plenamente consolidada (Macías & Mendoza, 2016).

Si bien hay modelos internacionales que pueden inspirar reformas, como la European Foundation for Quality Management (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad) o el Modelo Baldrige de Estados Unidos, su implementación directa en ALyC es compleja. Las condiciones estructurales, la debilidad institucional y la fuerte segmentación del sistema dificultan su adopción sin una adecuación crítica (Kumar et al., 2020). Aun así, estos referentes muestran el valor de enfoques centrados en la mejora continua y la participación activa de los actores. La revisión de la experiencia regional deja en claro que el futuro del aseguramiento de la calidad no puede reducirse a una lógica de control externo.

Es necesario avanzar hacia un modelo que fortalezca la dimensión pedagógica y formativa de la evaluación, que respete la diversidad de trayectorias institucionales y que promueva la corresponsabilidad. Solo así se podrá consolidar un sistema universitario regional más justo, equitativo y comprometido con su entorno.

## Discusión y conclusiones

Este estudio permitió analizar comparativamente los modelos de aseguramiento de la calidad en ALyC, evidenciando avances en institucionalización, pero también limitaciones asociadas a su débil impacto pedagógico y a la insuficiente articulación estatal. Los resultados muestran que, si bien existen marcos regulatorios consolidados, persisten tensiones entre control, autonomía y mejora continua.

Tal como plantea Pedró (2022), las agencias enfrentan una crisis de maduración en la que es necesario equilibrar la tensión entre autonomía universitaria y control estatal. Esta propuesta permite visibilizar que, si bien las agencias han logrado institucionalizarse, persisten críticas sobre su independencia, la efectividad de la rendición de cuentas y la escasa atención prestada a los resultados de aprendizaje (Pedró, 2021 y 2022).

En este sentido, se refuerza la necesidad de repensar los enfoques tradicionales, para pasar de modelos centrados en lo burocrático a esquemas que prioricen impactos educativos tangibles. Asimismo, la evidencia subraya que los sistemas de evaluación externa no siempre consideran la heterogeneidad social, económica y cultural de las IES de la región. Baltodano (2021) deja de manifiesto que esta limitación se refleja en sistemas como el chileno, en el que el predominio curricular y evaluativo no responde a la diversidad estudiantil (Alfaro & Herrera, 2020).

Por ende, este trabajo ayuda a confirmar esa tensión y aporta a la discusión sobre la necesidad de personalizar los enfoques de aseguramiento de la calidad, integrando tanto evaluaciones externas como procesos internos de autoevaluación que fortalezcan la responsabilidad institucional.

De igual manera, los hallazgos se alinean con lo señalado por Lemaitre (2018), en cuanto a los logros desiguales alcanzados por las políticas de aseguramiento en distintos países. Allí donde los marcos regulatorios han sido más inclusivos, la adaptación a contextos nacionales ha resultado más efectiva, mientras que persisten brechas en integración regional y capacidad de respuesta institucional. Este estudio aporta evidencia que refuerza esa lectura, especialmente en lo que respecta a la necesidad de sistemas que sean más sensibles a las realidades locales.

Otro aporte de esta investigación es que pone en relieve la persistente tensión entre autonomía universitaria e intervención estatal. Si bien la autonomía es indispensable para el desarrollo académico y científico, la ausencia de mecanismos propicios de control puede derivar en ineficiencias y falta de rendición de cuentas. En concordancia con Acosta (2022), se deja de manifiesto que las agencias deben funcionar como mediadoras que equilibren los intereses nacionales y las necesidades institucionales, promoviendo una modernización que preserve la autonomía, pero que también garantice objetivos sociales y académicos.

Un aspecto emergente que amplía la discusión es el aseguramiento de la calidad en modalidades no convencionales, especialmente en la educación superior a distancia. Tal como indican García Soto et al. (2020) y Altamirano et al. (2023), los desafíos de aplicar criterios homogéneos son evidentes, pues la virtualidad requiere estándares diferenciados que consideren las particularidades metodológicas y pedagógicas frente a la presencialidad. Este trabajo coincide con la urgencia de reestructurar los sistemas evaluativos para orientarlos a resultados de aprendizaje, tanto en educación presencial como virtual.

Finalmente, los resultados se relacionan con los planteamientos de Aguilera (2017) y Lemaitre (2018), quienes insisten en que la calidad debe entenderse no como un mecanismo de clasificación o *ranking*, sino como un compromiso con la pertinencia social, la equidad y la producción de conocimientos éticos. Desde esta perspectiva, el aseguramiento de la calidad no puede limitarse a una función formal, sino que debe ser una oportunidad para impulsar una cultura de mejora continua, inclusiva y participativa. A partir de los análisis realizados, se recomienda fortalecer los sistemas de evaluación orientándolos hacia los resultados de aprendizaje, promover evaluaciones contextualizadas, consolidar la formación de evaluadores y reforzar los mecanismos de cooperación regional. A su vez, se sugiere desarrollar estudios empíricos en instituciones específicas, analizar el impacto real de la acreditación en los aprendizajes, profundizar en la evaluación de la educación virtual y explorar las percepciones de estudiantes y docentes sobre estos procesos.

Se hace importante señalar que una de las principales limitaciones de este trabajo fue que el carácter documental del estudio impidió analizar directamente las prácticas institucionales. Asimismo, la disponibilidad desigual de información en algunos países restringió la comparación en ciertos casos.

## Referencias

- Acosta, Adrián. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, 44(178), 150-164. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60735>
- Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 22(22), 131-154. <https://tinyurl.com/yfvve56w>
- Alarcón, M., & Brunner, J. (2023). *Changing Higher Education Governance in Latin America: The Cases of Chile and Ecuador*. Ponencia presentada en la 9<sup>th</sup> International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23), Valencia, España. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16212>

- Alfaro, J., & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: La evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Altamirano, J., Fajardo, G., & Velásquez, C. (2023). Diseño, desarrollo e implementación de carreras en línea, caso Universidad Central del Ecuador. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1146-1166. <https://tinyurl.com/2y657zhv>
- Baltodano, G. (2021). La calidad de la educación superior: Reflexiones sobre las evaluaciones académicas. *Revista Ciencia Jurídica y Política*, 7(14), 8-12. <https://doi.org/10.5377/rcijupo.v7i14.13153>
- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 578-592. <https://tinyurl.com/ymfxpr5k>
- Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher Education Contributing to Local, National, and Global Development: New Empirical and Conceptual Insights. *Higher Education*, 81, 109-127. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8>
- CINDA (1993). *Acreditación universitaria en América Latina: Antecedentes y experiencias*. CINDA. <https://tinyurl.com/mha5e93d>
- Concha, V., Jornet, J., & Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369-394. <https://tinyurl.com/5at5yfed>
- Concha, V., Jornet, J., & Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- CONEAU (2021). *Evaluación y acreditación universitaria en Argentina*. CONEAU. <https://tinyurl.com/3ah2muhw>
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 101-109. <https://tinyurl.com/26mynzrx>
- Didriksson, A. (2021). La educación superior en América Latina y el Caribe: El reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 279-304. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.238>
- Espinoza, O., & González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69-94. <https://tinyurl.com/53jytdr9>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340. <https://tinyurl.com/yeysk347>
- García Soto, G., García, R., & Lozano, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: Un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 441-456. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>
- IESALC. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: Perspectivas internacionales*. IESALC. <https://tinyurl.com/ycy2sz2h>
- Jordana, J., García, A., Pérez, I., & Sancho, D. (2019). *An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared*. Ponencia presentada en el European Quality Assurance Forum. <https://tinyurl.com/mwwtc5y7>
- Kayyali, M. (2024). *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education: Issues, Models, and Best Practices*. Palgrave Macmillan. <https://tinyurl.com/2mneu4ym>
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of Accreditation on Quality and Excellence of Higher Education Institutions. *Revista Investigación Operacional*, 41(2), 151-167. <https://tinyurl.com/5n6ncdmp>
- Lemaitre, M. (coord.) (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad*. IESALC. <https://tinyurl.com/43kja6h7>
- Macías, M., & Mendoza, F. (2016). Desafíos del sistema de educación superior en Ecuador para la era de la complejidad. *Foro Educativo*, 26, 89-114. <https://tinyurl.com/hvtjzhs7>
- Páez, D., Camargo, D., & Muriel, Y. (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), 211-230. <https://doi.org/10.15332/24631140.6350>
- Pedro, 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, 129-152. <https://tinyurl.com/3a7anzua>
- Pedro, F. (2022). La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 17-32. <https://doi.org/10.35362/rie8814876>
- Pires, S., & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 297-318). IESALC. <https://tinyurl.com/2s372dca>
- Ramos, F. (2026). Calidad en la educación superior: Respuestas de la investigación a los desafíos contemporáneos. *Memorias Calidad UH*, 3. <https://tinyurl.com/4ptz97pw>
- Rincón, M., & Gordillo, N. (2025). Procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1429>
- Roncancio, P. (2020). La adaptación y las instituciones de educación superior: Conceptos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 198-214. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.822>
- Stubrin, A., Martín, E., Sobrinho, J., González, L., Espinosa, O., & Goergen, P. (2007). Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la universidad. IESALC. <https://tinyurl.com/59b6tr53>
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação (Campinas)*, 13(2), 313-336. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>

#### Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

### **Declaración de autoría**

Valeska Concha Díaz (autora principal), Laura Léniz Maturana (segunda autora) y Bertha Guamán Guaya (tercera autora) trabajaron conjuntamente en el desarrollo y redacción del estudio. Las tres participaron en el planteamiento del problema, la definición de objetivos y la elaboración del marco metodológico. Concha Díaz desarrolló la conceptualización y análisis formal de los datos, en conjunto con Léniz. Guamán, además, se encargó de la revisión final y de la adecuación formal exigida por la revista.

### **Declaración de ética**

Las autoras declaran que el presente trabajo se llevó a cabo siguiendo las normas éticas de la disciplina, respetando los principios de integridad y honestidad académica.

El estudio no involucró la participación directa de seres humanos, por lo que no se requirió consentimiento informado. Toda la información fue obtenida de fuentes públicas disponibles en los sitios web correspondientemente.