

La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos¹

Luis Antonio Medina - Orozco²

Universidad Autónoma del Estado de México, México

E-mail: jujevo@gmail.com

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

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. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>

Recibido: octubre, 27 de 2021

Revisado: enero, 31 de 2022

Aceptado: marzo, 28 de 2022

Resumen: El presente artículo de reflexión estudia y describe las características y expectativas acerca de la acreditación en alta calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior con el objetivo de identificar sus efectos, problemáticas y retos en los ámbitos educativo, social y de proyección internacional. En el estudio se abordó una investigación de naturaleza cualitativa con un enfoque hermenéutico a través del método interpretativo y descriptivo del fichaje, lo que permitió el análisis y la organización del material bibliográfico. A partir de la revisión documental se analizaron las cualidades e impactos de la acreditación en calidad de la enseñanza superior, así como los aspectos de: aseguramiento de la calidad, la prospectiva, la responsabilidad social y la internalización de las universidades. El estudio permitió establecer que en el proceso de acreditación de la educación superior se han producido avances positivos hacia la gestión de la calidad en los diferentes procesos institucionales (autoevaluación, autorregulación, la gestión del conocimiento y la movilidad). Sin embargo, también se presentan dificultades, situaciones y retos relacionados con el acceso, la investigación, la innovación, la equidad, la desigualdad, la burocracia, la desconfianza, el manejo de recursos y la capacitación docente.

¹ Artículo resultado de la investigación realizada sobre el fenómeno de la acreditación universitaria, desarrollada en el marco de los proyectos de investigación de la Corporación Universitaria Remington, Medellín Colombia.

² Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Docente e integrante del Grupo de Investigación en Ingeniería, Industria, Tecnología, Empresa y Computación GIIITEC, Corporación Universitaria Remington. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-8680>. Email: luis.medina02@uniremington.edu.co. Montería, Colombia.

Palabras clave: acreditación (educación), calidad de la educación (Tesauros); enseñanza superior, evaluación de la educación (palabras clave del autor).

Accreditation in high quality of Higher Education. Expectations, effects and challenges

Abstract: This reflection article studies and describes the characteristics and expectations about the accreditation in high quality of Higher Education Institutions with the aim of identifying its effects, problems and challenges in the educational, social and international projection fields. The study addressed qualitative research with a hermeneutic approach through the interpretive and descriptive method of the signing, which allowed the analysis and organization of the bibliographic material. Based on the documentary review, the attributes and impacts of accreditation on the quality of higher education were analyzed, as well as the aspects of: quality assurance, foresight, social responsibility and the internalization of universities. The study established that in the process of accreditation of higher education, there have been positive advances towards quality management in the different institutional processes (self-evaluation, self-regulation, knowledge management and mobility). However, there are also difficulties, situations and challenges related to access, research, innovation, equity, inequality, bureaucracy, distrust, resource management and professor training.

Keywords: accreditation (education), quality of education (Thesaurus); higher education, evaluation of education (author's keywords).

Credenciamento de alta qualidade no Ensino Superior. Expectativas, efeitos e desafios

Resumo: Este artigo de reflexão estuda e descreve as características e expectativas sobre o credenciamento de alta qualidade das Instituições de Ensino Superior com o objetivo de identificar seus efeitos, problemas e desafios nos âmbitos educativo, social e de projeção internacional. O estudo foi uma pesquisa qualitativa com abordagem hermenêutica através do método interpretativo e descritivo de transferência, o que permitiu a análise e organização do material bibliográfico. Com base na revisão documental, foram analisadas as qualidades e impactos do credenciamento na qualidade do ensino superior, bem como os aspectos de: garantia de qualidade, prospectiva, responsabilidade social e internalização das universidades. O estudo estabeleceu que no processo de credenciamento do ensino superior houve avanços positivos para a gestão da qualidade nos diferentes processos institucionais (auto-avaliação, auto-regulamentação, gestão do conhecimento e mobilidade). Entretanto, existem também dificuldades, situações e desafios relacionados ao acesso, pesquisa, inovação, equidade, desigualdade, burocracia, desconfiança, gestão de recursos e treinamento de professores.

Palavras-chave: acreditação (educação), qualidade da educação (Tesouro); ensino superior, avaliação da educação (palavras-chave do autor).

Introducción

Hablar de calidad en el ámbito de la enseñanza superior implica abordar varios conceptos y puntos de vista que pueden ser opuestos o divergentes. Para algunos, la calidad es la capacidad administrativa de los centros de educación en cuanto a gestión de personal y recursos, mientras que, para otros lo importante son los resultados de aprendizaje (Torche et al., 2015). También se destacan las perspectivas que apuntan al modelo por competencias, debido a que este ayuda en la organización de la enseñanza

desde su gestión administrativa y procesual, sin embargo, se orienta desde una visión empresarial eficientista, en vez de ir más allá de la función laboral y de la apropiación disciplinar que le permitan abordar habilidades que permitan desarrollar actividades sociales, académicas, culturales, afectivas, laborales y productivas (de Vergara et al., 2014).

En la Educación Superior (ES) se ha establecido un proceso de acreditación en calidad que viene en auge a nivel global (Martínez Iñiguez et al., 2017), involucrando las Instituciones de Educación Superior (IES), el gobierno y las agencias de evaluación y acreditación (Aguilera, 2017), y afectando la condición propia de las IES, de los estudiantes, los docentes y el ámbito social. Motivadas por el reconocimiento y el estatus universitario, la gestión de la calidad, la investigación, la movilidad y la proyección internacional, las universidades se involucran en el proceso de acreditación, que implica protocolos de autoevaluación, autogestión y valoración de pares externos, permitiendo descubrir fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar en su encargo educativo dentro de los diferentes estándares evaluados. A partir de proyectos de autorregulación, las universidades realizan acciones como el autodiagnóstico, la planeación estratégica, la reestructuración curricular, implementación de la innovación pedagógica y las tecnologías, la vinculación con el entorno internacional, el mejoramiento del talento humano y la participación docente en redes de conocimiento (Martin Calvo, 2018) con el objetivo de mejorar los niveles de calidad y desempeño institucional.

Teniendo en cuenta la importancia que representa la acreditación en la educación superior, en tanto que, para alcanzarla y por efectos de esta, las IES realizan transformaciones en sus gestiones académicas, administrativas, curriculares, investigativas, relacionales y de inversión, se considera pertinente el ejercicio reflexivo que permita identificar cómo se viene realizando este proceso a nivel nacional y regional y cómo se refleja en las gestiones instituciones y en el ejercicio educativo.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene por objetivo central identificar las características y condiciones bajo las cuales se desarrolla el proceso de acreditación de la Educación Superior y cómo afecta el desarrollo de esta dentro del ámbito nacional y regional. Para lo cual, se estudian desde diferentes perspectivas, las concepciones y procedimientos que implica la acreditación, así como aspectos inherentes tales como la concepción y el aseguramiento de la calidad educativa, la prospectiva educativa, la responsabilidad social y la internalización de la educación superior. Identificando las expectativas que genera la acreditación en el contexto universitario, así como las acciones que se emprenden alrededor de ésta, sus efectos, dificultades y retos.

Metodología

El ejercicio reflexivo se fundamenta en la necesidad de identificar las concepciones, procedimientos, expectativas, efectos, dificultades y retos que giran alrededor de los procesos de certificación de la Educación Superior y los referentes de aseguramiento de la calidad, prospectiva, responsabilidad social e internalización de la ES, y cómo estos aspectos afectan y transforman las diferentes gestiones institucionales, la calidad educativa y el desarrollo formativo universitario.

Entendiendo que la educación es un fenómeno social (Vasco, 2003) y natural (Deslauriers, 2004), y que estudiar sus procesos (como la acreditación) implica un análisis de realidades diversas en contextos particulares, se plantea una investigación de naturaleza cualitativa. Esta se desarrolla mediante un análisis documental que es abordado desde un enfoque hermenéutico en el que se plantea la interpretación como símil de la comprensión (Gadamer, 1998) para identificar las características y los procedimientos que implica la acreditación universitaria, destacando las expectativas y motivaciones que tienen las IES para acceder a dicho reconocimiento, y los efectos, problemáticas y retos que ésta representa para el contexto universitario. La técnica

de análisis de la información seleccionada fue el fichaje, puesto que permite realizar la extracción, organización y referenciación de los datos contenidos en diferentes fuentes (Valencia, 2005). El método reflexivo implementado siguió las fases de: análisis y comparación de perspectivas, concepciones y datos de diferentes fuentes y autores acerca de la dinámica en la que se desenvuelve la acreditación en alta calidad de la Educación Superior, sus efectos y retos; organización y clasificación de la información, teniendo en cuenta la afinidad en las posturas y temáticas; síntesis de la información; y, emisión de conclusiones.

Resultados y discusión

La calidad en la educación superior y sus perspectivas

Alrededor del concepto de calidad educativa giran aspectos relevantes como la imperatividad de responder a las necesidades individuales y colectivas de la sociedad, así como el establecimiento del balance entre los logros académicos, los costos institucionales, el mejoramiento de procesos, el alcance de objetivos, la satisfacción de los clientes, la demanda efectiva y el renombre institucional (Garbanzo, 2007). Sin embargo, existe una gran complejidad en la definición de dicho concepto, y esto se debe al carácter subjetivo de algunos elementos que la conforman (Rodríguez, 2010), como lo son las condiciones de entrada, los medios, el contexto, las circunstancias y los logros. Sin embargo, como aspectos altamente significativos para la calidad, se destacan los recursos, los docentes, el currículo y la evaluación (Ladera, 2018).

De forma general, la calidad educativa se orienta según las disposiciones de los proyectos políticos que rigen la educación, la economía y el desarrollo social. Esta se vincula al proceso como parte de la evaluación estandarizada para medir los niveles de competencia del capital humano que el mercado requiere (Vázquez, 2015). A nivel de la Educación Superior, la preparación de los estudiantes se enfoca en competencias profesionales que se miden en función de dicha evaluación estandarizada (Rivera-García et al., 2021) que compone criterios muchas veces rígidos y poco humanistas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es vista como un producto que debe satisfacer las necesidades del mercado o de una política de Estado que privilegia las competencias que suplen las demandas de mano de obra, pero obvia otras que son fundamentales en la formación integral. Esta forma de concebir la calidad es reduccionista (Seibold, 2000), teniendo en cuenta que la educación de calidad debe soportarse en cuatro aprendizajes: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir; y aprender a ser. Por tanto, la forma tradicional de medir la calidad premia la competitividad, el individualismo y el rendimiento (Rodríguez, 2010), lo que la convierte en un procedimiento incompleto que ignora las formas particulares de aprendizaje.

En consecuencia, surgen múltiples perspectivas para referenciar la calidad universitaria, y estas se definen según el enfoque de evaluación aplicado (Rodríguez, 2010), por ejemplo: calidad como excepción, con un referente de élite, único y exclusivo; calidad en relación a los recursos, derivada de la proporción establecida entre los recursos manejados (profesorado, instalaciones, alumnos y dinero); calidad como reputación, asumida como una percepción social que se tiene de la institución; calidad como aptitud hacia los objetivos, caracterizada por el nivel de logro de las metas trazadas; calidad como eficacia-eficiencia económica, que relaciona el nivel de logro académico con los recursos utilizados; calidad como adecuación al mercado laboral, referida a la cantidad y pertinencia de las titulaciones en relación con las exigencias del mercado; calidad como innovación organizativa, que se asocia con la capacidad de planificar, adecuar e implementar recursos a nuevas situaciones; y la calidad como satisfacción del usuario, orientada en los servicios y necesidades estudiantiles.

Independientemente de las diferencias conceptuales y de la diversidad de puntos de vista en cuanto a la forma de concebir la calidad educativa, existen elementos que son comunes y necesarios al momento de establecer un referente de calidad en un proceso educativo. Para medir la calidad y el desempeño de la educación, y concibiendo como escenario de construcción humana, se deben considerar todos los factores que afectan el resultado de dicho proceso. En ese sentido, Rodríguez (2010) describe que en la concepción de la calidad existen unas dimensiones intrínsecas y otras extrínsecas, refiriéndose a los aspectos propios del conocimiento teórico-práctico de la formación y a las condiciones del contexto y la gestión del proceso respectivamente.

Desde otra perspectiva, Seibold (2000) destaca tres aspectos para evaluar la calidad de forma integral: el sociocultural, que aborda el contexto donde se desenvuelve el acto educativo, dando a conocer las necesidades y condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad, y aportando indicadores de gran peso en la valoración de la calidad, como las condiciones socioeconómicas, las expectativas, las preferencias y motivaciones; el institucional-organizativo, compuesto por los órganos y procesos que se ejecutan y articulan alrededor del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y que le dan vida, sostén y un horizonte a la institución, permitiendo definir indicadores como el grado de compromiso del personal vinculado y el cumplimiento de los objetivos trazados; y el didáctico-pedagógico, que abarca el plan curricular y la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, las metodologías, la didáctica y los medios de interacción, y que provee indicadores relacionados con la estructura y aplicabilidad de los contenidos, procedimientos y actitudes.

Así mismo, Garbanzo (2007) realiza un listado de los 13 indicadores más importantes en la calidad de la enseñanza superior pública, los cuales son: propuestas curriculares pertinentes con las demandas contextuales globales; nivel académico y disponibilidad del profesorado; acceso equitativo a la educación; sistemas de beneficios estudiantiles para las poblaciones menos favorecidas socioeconómicamente; rendimiento académico estudiantil; caracterización de la población estudiantil; relación entre presupuesto e inversión social; procesos administrativos flexibles y dinámicos; articulación con la investigación de alto nivel y su pertinencia con la realidad social; cantidad y calidad de sus publicaciones; acceso y uso de las tecnologías de avanzada al servicio de la academia; enlaces de cooperación a escalas nacional e internacional; y visión humanista en la formación profesional. Por tanto, la calidad educativa puede concebirse desde un enfoque multidimensional (Martin Calvo, 2018) que encierra el desarrollo integral humano y la prestación óptima del servicio educativo.

El modelo por competencias y sus aportes en la calidad de la Educación Superior

La gestión educativa se enmarca en bases como la formación, la investigación y la extensión (Tobón, 2006). En las últimas décadas, esta gestión implementa el enfoque por competencias como eje rector del proceso que se manifiesta en las nuevas políticas públicas; en la transformación de los proyectos educativos y los planes curriculares; en las publicaciones, congresos, posgrados, seminarios y proyectos internacionales (Tobón, 2006). Este enfoque se caracteriza por los rasgos de sistematicidad, secuencialidad, funcionalidad, contextualización, autenticidad, proyección social e innovación (López Ruiz, 2011) que se materializan con la acción y la puesta en práctica de conocimientos científicos, técnicos y culturales, en armonía con una cohorte de destrezas, habilidades, valores y actitudes (López Ruiz, 2011) que le permiten al estudiante su formación integral y el ejercicio de actividades complejas y la resolución de situaciones profesionales del contexto, implicando un mejoramiento de la calidad y de los ámbitos económicos, sociales y ambientales.

Este modelo proviene del sector empresarial, que se centra en el beneficiario (estudiante) sin descuidar al docente y al desarrollo del acto educativo (Seibold, 2000). En esta propuesta, es importante la revisión, mejora y continuidad del proyecto en la gestión educativa, tanto en su estructura como en la propuesta curricular, del mismo modo, se destaca el proceso didáctico-pedagógico y la participación de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, para Hernández (2018), este modelo plantea un discurso hegemónico establecido a través de un régimen de violencia institucional que involucra políticas públicas e internacionales de rendición de cuentas que se fundamentan como un mecanismo de poder. El sistema inicia desde el contexto internacional con la emisión de los estándares para medir la calidad educativa, desde lo cual se crean organismos de control dentro de los países para darle legitimidad y credibilidad al proceso. A partir de estos organismos se construyen las herramientas para exigir el sometimiento de las IES al régimen hegemónico, que impone restricciones a la autonomía y naturaleza de la educación al implantar expectativas de eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia y equidad, desconociendo el carácter imperfecto e inacabado de la educación (Hernández, 2018).

Problemáticas de la calidad en la ES y sus retos a nivel social, económico, político, cultural y científico

Los planteamientos educativos enfocados en una educación de calidad implican algunos retos para los sistemas educacionales (Garbanzo, 2007), como son: reforzar los niveles primarios; desarrollar programas de inclusión total en educación temprana; atención de madres excluidas; accesibilidad para todos; diferenciación universitaria según parámetros de calidad; compromiso social en torno a la calidad; e implementación de la equidad como elemento constante y fundamental de la educación. Especialmente el compromiso de aplicar la equidad y la inclusión como garantía del ingreso y el sostenimiento educativo en igualdad de derechos y condiciones. Implementar políticas de acceso garantizando el derecho al ingreso masivo y al sostenimiento de los individuos dentro de la formación integral. Estos elementos son fundamentales para la calidad educativa y tienen que ver con la igualdad de derechos y oportunidades de formación (Seibold, 2000), lo que envuelve el respeto por la diversidad en todas sus formas y una mayor atención a los más vulnerables y desprotegidos.

En Colombia, la problemática de la calidad en la ES está asociada a la falta de resultados por parte de la comunidad educativa y el gobierno en el abordaje de los desafíos que imponen los fenómenos sociales, tecnológicos, económicos, culturales, científicos y políticos (Martin Calvo, 2018). Retos como la ampliación de la cobertura, el manejo de los recursos, los incentivos investigativos, niveles de habilidades cognitivas, la preparación y actualización docente, los niveles socioeconómicos de los estudiantes, niveles de formación de los padres, entre otros (Martin Calvo, 2018), dan cuenta de los aspectos más críticos que deben intervenir desde las acciones gubernamentales y la gestión educativa institucional.

A pesar de los esfuerzos estatales por reducir las brechas en equidad y desigualdad educativas, las dificultades en cobertura afectan principalmente a los ciudadanos con más bajos recursos, y población minoritaria (Pérez Dávila, 2018) que no poseen alternativas de ingreso debido al alto costo de la enseñanza privada o las restricciones institucionales, y la poca cobertura de la educación pública. Respecto a la población discapacitada, aunque se atienden bajo un plan de inclusión que propone el respeto de sus derechos, las instituciones no cuentan con la preparación docente, los recursos, ni infraestructura necesarios para brindar una atención incluyente de calidad. Del mismo modo, debe fortalecerse la participación de la familia (Pérez Dávila, 2018) en las propuestas y toma de decisiones institucionales en procura de dar solución a las necesidades del contexto.

Como consecuencia de esta problemática aparece la deserción universitaria, afectando la calidad educativa a nivel nacional, regional e internacional (Vélez y López, 2004). Este problema implica al estudiante y vincula las políticas de ingreso, la planificación curricular, la evaluación y la organización institucional, debido a que puede ser el resultado de la falta de calidad en los programas, deficiencia organizacional de la IES, dificultad económica del estudiante, entre otras. Al respecto, Vélez y López (2004) plantean tres estrategias para reducir la deserción: pasar del profesor individualista al equipo de docentes en el que el estudiante supere las incompatibilidades con los

docentes, con el programa y la motivación; la implementación de evaluaciones enfocadas en la asesoría académica, redefiniendo el rendimiento académico a partir de la utilidad de la respuesta del estudiante en su evaluación formativa; y pasar del semestre de prueba a un curso de intensificación que no condicione la permanencia sino que se asocie con el rendimiento específico.

La prospectiva como herramienta para el mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior

Desde una perspectiva generalizada, el mejoramiento de la calidad en la educación superior está relacionado con la internacionalización (globalización) de la educación, en la que se despliegan procesos de competitividad y movilización (de estudiantes, docentes, investigadores y currículos) entre los países. En este escenario se hace relevante conocer las tendencias y demandas educacionales a nivel local e internacional.

Consecuentemente, la prospectiva educativa surge dentro del marco de la revolución tecnológica, la sociedad del conocimiento y la globalización, brindando orientación sobre las propensiones de la ES y la tendencia de los cuerpos de conocimiento, grupos de interés, profesiones, disciplinas (Espinal et al., 2020) y universidades. Adicionalmente, estudia las directrices de la gobernanza educacional y el efecto que produce en la autonomía y en el comportamiento de las IES, sirviendo de referente para la implementación de un plan de transformación estratégico y mejoramiento incremental que facilite la toma de decisiones futuras en lo que respecta a: la implementación digital en los procesos académicos y administrativos; la viabilidad financiera; la mediación docente; la oferta académica y la intervención en las pruebas oficiales; la gestión y transferencia del conocimiento; el desarrollo científico; la tecnología y la innovación; la proyección social; el bienestar laboral y estudiantil; las modalidades educativas; la acreditación en alta calidad y la formación educativa.

La prospectiva también permite esclarecer las acciones para cimentar una adecuada reputación universitaria de clase mundial (Espinal et al., 2020), a través del estudio de las variables como currículos, talento humano, rankings internacionales, dobles titulaciones, homologaciones con universidades extranjeras, cooperación internacional y bilingüismo.

De esta manera, la prospectiva y el pensamiento estratégico configuran herramientas fundamentales para encauzar los nuevos escenarios educativos y confrontar las ideas reduccionistas de un futuro acabado (Escobar et al., 2017). A través de la prospectiva sustentada en las políticas educativas, la misión, las fortalezas y debilidades institucionales, se puede construir a futuro una organización armonizada con una evaluación coherente, con una planificación estratégica pertinente, con una lógica de crecimiento y flexibilidad que logre alcanzar sus objetivos y funcione como un agente de cambio para el contexto y la sociedad.

La responsabilidad social dentro del proceso de acreditación de alta calidad

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un componente fundamental de la gestión estratégica, el cual exige a la institución educativa la implementación de proyectos de desarrollo social (Vallaes, 2006), como también demanda acciones encaminadas en la innovación, la equidad, la igualdad de oportunidades y la promoción de profesionales capaces de mejorar las condiciones de vida y el bienestar de la sociedad. La RSU señala que el propósito de las IES no se limita a la cátedra académica, sino que su objetivo debe abarcar los problemas sociales, éticos y de transparencia (Rubio-Rodríguez et al., 2020) que requiere la sociedad. Por ende, la RSU soporta el debate sobre la concepción de la ES como derecho social que a través de la formación y la educación contribuye al desarrollo de la sociedad con ética, equidad y justicia social, o si se trata de un servicio en función de las demandas del mercado y del desarrollo económico (Martí-Noguera et al., 2018).

La responsabilidad social debe estar fundamentada en los principios de calidad, pertinencia y equidad, partiendo de la planeación participativa y la transformación de conductas negativas en sinergia de trabajo, conciencia social y compromiso humano (Carrillo-Pacheco et al., 2012). La RSU se define sobre cuatro ejes de impacto: la gestión social de la organización misma (clima laboral, gestión de recursos humanos, procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente); la gestión social de la formación académica y pedagógica (temáticas, currículos y metodologías didácticas); la gestión social de la producción y difusión del saber (investigación, y modelos epistemológicos); y, la gestión social de la participación social (desarrollo humano sostenible comunitario) (Vallaes, 2006).

La acreditación de la calidad en las IES. Efectos, retos y desafíos

La acreditación de la calidad en las IES es una distinción que se otorga a las instituciones de educación superior por el cumplimiento de sus metas en el cometido de alcanzar el aseguramiento de la calidad. Este reconocimiento incrementa la confianza de la comunidad educativa y del público en general hacia la integridad y el alcance de los objetivos institucionales (Benavides et al., 2017).

Este proceso implica el sometimiento de las IES al escrutinio por parte de un organismo externo para verificar el cumplimiento de unos requisitos establecidos, y de esta manera, recibir el reconocimiento público (Martínez Iñiguez et al., 2017) que anuncie el alcance de la calidad en su proceso institucional y/o de los programas de estudio, garantizando, por tanto, que sus certificados adquieran validez (Dias Sobrinho, 2007). Regularmente, la acreditación se desarrolla en tres fases: la autoevaluación institucional; la evaluación externa realizada por pares académicos; y la emisión de los informes con los resultados del proceso. Las entidades de acreditación pueden ser públicas, privadas, mixtas, nacionales e internacionales, y siguen las políticas educativas nacionales que a su vez responden a organismos internacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Banco Mundial (BM); y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); entre otros (Martínez Iñiguez et al., 2017).

En este sentido, la calidad educativa viene definida por un discurso internacional, que implica la transformación de la lógica educativa por otra de mercado (Sánchez y Barrera, 2018) que se enmarca en la medición de parámetros, muchas veces descontextualizados, que dan paso a la acreditación, mediante la divulgación de que un programa educativo de una IES es competente en sus componentes de estructura, organización, funcionamiento, enseñanza, resultados educativos, pertinencia social, profesional y servicios (Sánchez y Barrera, 2018).

El fenómeno de la acreditación ha incrementado el número de instituciones que aspiran a recibir reconocimiento en la idoneidad de sus procesos educativos, administrativos y financieros (Martínez Iñiguez et al., 2018), como también a mejorar el estatus y posicionamiento dentro de las comunidades. Esto ha motivado la transformación de sus políticas institucionales, la adaptación de sus planes curriculares y los programas formativos, la formación y actualización docente, y el fortalecimiento de la gestión e infraestructura educativa, todo esto, en dirección al cumplimiento de los indicadores exigidos para la acreditación en calidad.

El ejercicio de la acreditación también promueve la cultura de la autoevaluación y el establecimiento de estrategias de mejora en la gestión universitaria. Particularmente, en Colombia, a pesar de que el proceso de acreditación ha sido lento y poco expandido, se han generado avances en la cultura del autodiagnóstico, en la planeación estratégica, en la actualización y flexibilización de los planes y currículos, en la implementación de la innovación pedagógica, en la vinculación con el entorno internacional, en el mejoramiento de la planta docente y su participación en redes de conocimiento (Martin Calvo, 2018).

Sin embargo, son evidentes las limitaciones para garantizar la calidad educativa en las IES. A nivel interno falta retroalimentación eficaz, existe poca cultura de calidad docente, falta de trabajo colaborativo, se trabaja con un manejo retardado de la información y la falta de compromiso administrativo; a nivel externo se deben mejorar los procesos de comunicación respecto a los tiempos de respuesta y formas de verificación de los indicadores de calidad, unificación de criterios de evaluación de los pares externos (Martín Calvo, 2018).

De igual forma, suele darse una alteración de orden práctico en la que la implementación de la calidad es reemplazada por el interés de la acreditación. En este contexto, el interés institucional pasa del cumplimiento de las prácticas de calidad al cumplimiento de los parámetros de la acreditación (Sánchez y Barrera, 2018), siendo este último, un proceso de corte administrativo y técnico centrado en el cumplimiento de pasos y diligenciamiento de formas. Igualmente, se presentan irregularidades como la simulación, la competencia desleal y el incremento burocrático en el proceso de acreditación dentro de las IES (Buendía, 2013; Dias Sobrinho, 2007).

Martínez Iñiguez et al. (2018) señalan que los retos principales en la acreditación de la calidad para la ES de América Latina son: pasar de la acreditación como procedimiento administrativo a la evaluación y verificación de desempeños, articular la sociedad del conocimiento y sus necesidades con el proceso, integrar la didáctica con la resolución de problemas del contexto, promover la evaluación procesual basada en evidencias de desempeño y valorar la innovación educativa acorde con la sociedad del conocimiento (Martínez Iñiguez et al., 2018). Adicionalmente, Dias Sobrinho (2007) recalca como desafíos a enfrentar: la instauración del debate reflexivo público dentro de la autoevaluación como herramienta de fortalecimiento de valores y construcción de calidad; asimilación de la educación y el conocimiento como bienes públicos y no privados; concebir la ES como factor del progreso económico, del desarrollo del conocimiento y de la integración de las naciones; y comprender la función de la ES en las naciones y en el continente (Dias Sobrinho, 2007).

Internacionalización de la ES, rankings y estrategias de posicionamiento universitario de clase mundial

Existen tres perspectivas para constituir la excelencia universitaria: la primera y más preferida, la enfocada en los recursos y reputación, en los que se destacan los alcances y niveles investigativos, los recursos (materiales y financieros) y los rankings; la segunda, centrada en el estudiante, su satisfacción, su experiencia, sus prácticas, los programas académicos y empleadores; y la tercera, enmarcada en el aspecto financiero, retorno de inversión, productividad y retención de estudiantes (Yoguez Seoane, 2009).

La aparición de los rankings universitarios son producto de la globalización (Marope et al., 2013) y referencian las clasificaciones posicionales de instituciones evaluadas respecto a indicadores comparativos establecidos previamente. Esta tendencia engloba universidades de todos los continentes que buscan medir sus desempeños con respecto a otras para posicionarse entre ellas, ser reconocidas internacionalmente y promover la cultura de la calidad. Los criterios de evaluación de las IES dentro de los rankings pueden ser de naturaleza investigativa o formativa, en diferentes disciplinas y con enfoques variados. Entre estos se destacan: cantidad de publicaciones, número de citaciones, investigadores citados, desempeño internacional (medido en publicaciones y citaciones), reconocimiento de expertos, calidad de los estudiantes graduados, demanda de plazas para estudiantes y la satisfacción de los estudiantes, entre otras (Montané et al., 2017; Yoguez Seoane, 2009).

A través de los rankings, las universidades mejoran su estatus, pero también su desempeño corporativo, implementando estrategias como la fusión con otras universidades, mejoramiento de la infraestructura, establecimiento de escuelas de posgrados, intensificando la investigación e implementando estímulos a sus académicos para

promover las publicaciones (Enders, 2015). Se puede considerar que los rankings facilitan la medición de la calidad de la ES, promoviendo su internacionalización, y la movilidad docente y estudiantil, sin embargo, también promueve su mercantilización (Montané et al., 2017) y la simplificación de la realidad institucional, que puede crear la idea de que una universidad es mejor que otra (Marope et al., 2013) y propiciando la errónea decisión de elegir una universidad por su buen nombre.

Las buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad y la acreditación de las IES

El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ACES) se concibe desde la década de 1990, dentro del desarrollo de las funciones estatales y la sociedad con respecto a las iniciativas del aseguramiento de la calidad, teniendo como contexto la instauración de la economía neoliberal, la abultada deuda externa, el déficit fiscal y el auge de las universidades privadas (Aguilera, 2017).

En el marco de la preocupación por la calidad en las nuevas universidades y dentro de la conferencia mundial sobre educación superior de 2009, celebrada en Francia y liderada por la UNESCO, es declarada la ES como bien público (Aguilera, 2017), estableciendo responsabilidades estatales, en las IES y las agencias de acreditación: el Estado debe garantizar la ES como bien público, en su oferta, implementación y calidad de los títulos; en las IES se debe cumplir con la gestión de procesos (evaluación, gestión interna, planes de mejoramiento y autorregulación) conforme a los estándares de calidad; y las agencias de evaluación y acreditación deben definir los estándares de calidad relativos a los programas, al quehacer institucional y sus gestiones, así también, preparar los pares académicos evaluadores desde un enfoque por competencias orientado a prestar un servicio confiable, profesional y especializado (Aguilera, 2017).

En Colombia, dentro del plan sectorial para el periodo 2006-2010 se concretizó el sistema de aseguramiento de la calidad conformado por tres ejes: los estándares básicos de competencia; la evaluación; y los planes de mejoramiento (Martin Calvo, 2018). Los estándares se derivan de los criterios mínimos de calidad; la evaluación compara los resultados con las metas, identificando oportunidades de mejoramiento; el cual incorpora las acciones orientadas a optimizar los resultados y los niveles de calidad. En 2007, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) señaló que el esfuerzo debe ser unificado y constante, con 15 condiciones mínimas de calidad, de estas se destacan "la denominación académica del programa, la justificación de los programas, aspectos curriculares, organización de las actividades de formación por créditos académicos, proyección social, personal académico, infraestructura, autoevaluación, seguimiento a egresados y recursos financieros específicos para apoyar el programa" (Martin Calvo, 2018, p.11).

No obstante, el aseguramiento de la calidad es responsabilidad del Estado, las IES y las agencias de evaluación y acreditación (Aguilera, 2017), y son evidentes las falencias en las gestiones de estos tres entes. Por parte de los gobiernos hace falta una mejor implementación de las políticas educativas que protejan los sectores menos favorecidos y reduzcan las brechas sociales, tecnológicas y de inclusión. En las IES deben establecerse acciones de calidad que se vinculen efectivamente en los procesos estructurales académicos, administrativos, financieros y sociales. Y por parte de las organizaciones de evaluación y acreditación, es necesario establecer procesos confiables con personal idóneo y especializado, con protocolos e indicadores más acordes a la realidad de las IES, verificando en contexto los procedimientos reales y los alcances logrados en cada gestión. Esta evaluación debe estar enfatizada en la mejora permanente, y no debe centrarse solo en el resultado (producto) sino que también debe hacer hincapié en los métodos aplicados para alcanzarlo (Benavides et al., 2017).

Conclusiones

El concepto de calidad es altamente divergente y polarizado, generando diferentes puntos de vista que van desde las concepciones reduccionistas que la asumen como un proceso eficientista, los postulados del modelo por competencias que la perciben como el cumplimiento de estándares (administrativos, de gestión del conocimiento y responsabilidad social) que en muchos casos son descontextualizados, y los de visión humanista que destaca la importancia de los valores y el desarrollo humano (Martin Calvo, 2018; Seibold, 2000). Se considera fundamental, en la valoración de la calidad educativa, el establecimiento de estándares de forma menos general, que valoren las características específicas de la comunidad educativa, su diversidad y cultura.

La calidad de la ES a nivel latinoamericano presenta rezagos en materia de acceso, deserción, equidad, procesos de autorregulación, formación docente, gestión del conocimiento, movilidad y proyección social (Garbanzo, 2007; Pérez Dávila, 2018). Por lo cual, se hace fundamental la intervención de estrategias de orden estatal y propias de cada IES que garanticen un efectivo ingreso y permanencia a la ES, la protección de los sectores más excluidos de la sociedad, la planificación estratégica, desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento institucional, reestructuración y flexibilización curricular, fomento de la investigación y la innovación. En este sentido, la calidad debe estar representada tanto en los resultados académicos del proceso educativo como en la gestión estatal para lograr dichos resultados y la responsabilidad social universitaria.

En atención a las dificultades implicadas en el alcance de la calidad educativa, cobra importancia la responsabilidad social universitaria, debido a que como componente de la gestión estratégica promueve el desarrollo social de la comunidad, atendiendo las falencias en materia de equidad, igualdad, bienestar, justicia social y compromiso humano. Por tal razón, este componente prima dentro de los procesos de evaluación y planes de mejoramiento de las IES, también en la intervención desde los agentes externos (gobierno y agencias de acreditación).

A partir del estudio prospectivo de las tendencias globales y regionales de la ES, de las condiciones particulares de la IES y las políticas vigentes, se pueden proyectar planes de gestión y transformación estratégicos para anticipar y mejorar las acciones respecto a las gestiones que desarrolla la IES (Espinal et al., 2020). Por tanto, se convierte en una estrategia importante ya que brinda la oportunidad de adelantarse en el tiempo para tomar las decisiones pertinentes en materia de demanda, viabilidad, oferta y modalidades educativas, como también en la proyección internacional y la gestión del conocimiento.

El proceso de acreditación de la ES puede ser desarrollado erróneamente cuando se maneja exclusivamente como un procedimiento administrativo (Martínez Iñiguez et al., 2018), burocrático (Buendía, 2013) y tecnicista; en consecuencia, se considera relevante el acompañamiento de los entes de evaluación y acreditación para que las IES aborden tanto el aspecto administrativo como los elementos propios de la calidad (procesos educativos, gestión del conocimiento, proyección social, etc.), orientando el proceso de acreditación hacia la verificación de logros en sus funciones institucionales básicas, incorporar la cultura de la calidad en las actividades primordiales, promover el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva, implementar el modelo curricular por competencias (incluyente, flexible y reflexivo), mejorando con esto la credibilidad de los organismos de acreditación a partir de la implementación de un código de ética y una sólida formación de los pares académicos.

Los rankings permiten examinar las condiciones propias de calidad en las IES, promoviendo la autoevaluación y estrategias de mejoramiento que las posicionen en mejores lugares. Sin embargo, la gestión estratégica debe visualizar más allá del buen nombre y los logros académicos e investigativos, dando relevancia a otros aspectos como la responsabilidad social, las necesidades del contexto y la pertinencia laboral.

El alcance de un verdadero aseguramiento de la calidad demanda acciones integradas por parte del Estado, las instituciones y las organizaciones de evaluación y acreditación. Una transformación conjunta en la que se gestione la vinculación de la población a la educación y a la equidad educativa, que se cambien los procesos burocráticos y administrativos de acreditación por acciones concretas y específicas orientadas al alcance de metas y a la calidad, y que la función evaluativa se acompañe de asesorías pertinentes, orientadas a las buenas prácticas de calidad de cada proceso específico.

Referencias

- Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Higher Education and Society*, 22(22), 131-154. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36>
- Benavides, L. M., Martín, C. R., Casas, A. V., y Aguirre, A. C. (2017). La evaluación de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 1(1), 43-58. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010103>
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, 35(SPE), 17-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003
- Carrillo-Pacheco, M., A., Leal-García, M., L., Alcocer-Gamboa, M., L., y Muñoz-Cornejo, M., M. (2012). Responsabilidad social universitaria. La opinión de profesores y alumnos. *Educ. Des*, 23, 23-32. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/23/023_Carrillo.pdf
- de Vergara, D., L., Suárez, A., A., G., y Miranda, A., J., M. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
- Deslauriers, J.-P. (2004). Investigación cualitativa. Guía práctica. *Editorial Papiro*.
- Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Mundiprensa*. <http://hdl.handle.net/2099/7538>
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Método*. (8ª Ed., Vol. I). Ediciones Sígueme.
- Enders, J. (2015). Una "carrera armamentista" en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la educación superior*, 44(176), 83-109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400005&script=sci_arttext
- Escobar, A., I., J., Trujillo, P., E., A., y Caveda, D., A. (2017). Visión estratégica sobre la gestión de la calidad de las instituciones de educación superior en el Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 4(3), 135-148. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.43.36>
- Espinal, D., Scarpetta, G. y Cruz, N. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 177-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.13>
- Garbanzo, G., M., (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1241>

- Hernández, D. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 1(41), 198-212. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/358>
- Ladera, J. (2018). Factores que influyen en la calidad del sistema educativo español y su grado de dependencia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 67-74. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020205>
- López Ruiz, J., I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de educación*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Marope, P., T., M., Wells, P., J., y Hazelkorn, E. (Eds.). (2013). *Rankings y rendición de cuentas en la educación superior: usos y abusos*. UNESCO.
- Martí-Noguera, J., J., Calderón, A., I., y Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 107-124. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.264>
- Martínez Iñiguez, J., E., Tobón, S., T., y Ramírez, E., L. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2). <https://dilemascontemporaneo-educacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/162>
- Martínez Iñiguez, J., E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_arttext
- Martin Calvo, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Montané López, A., Beltrán Llavador, J., y Teodoro, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 283-300. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10145>
- Pérez Dávila, F., L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213. Doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Rivera-García, A. J., Hernández-Madrigal, M., Ramírez-Flores, É., Hernández-García, P., y Gamboa-Cerda, S. (2021). Evaluación de los exámenes estandarizados como predictores del desempeño académico en una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 30-43. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.0405080>
- Rodríguez Espinar, S. (2010). La calidad en la enseñanza universitaria. *Ágora digital*. <http://hdl.handle.net/10272/3443>
- Rubio-Rodríguez, G., Sánchez, J. y Vega, G. (2020). Responsabilidad social universitaria: Incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26 (4), 180-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065077015>
- Sánchez, R., C., y Barrera, M., C., M. (2018). Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México. *Atenas*, 1(41), 116-130. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/353>

- Seibold, J. (2000). La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 215 – 231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., y Araya, J. (2015). ¿Qué es " educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación*, (43), 103-135. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- Valencia, H., G., H. (2005). *Manual de técnicas de investigación conceptos y aplicaciones*. Héctor Guillermo Huaman Valencia.
- Vallaey, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. *Vallaey y Carrizo, Responsabilidad Social Universitaria*.
- Vasco Uribe, C. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas (Col)*, (18), 28-34. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/31-desafios-de-la-investigacion-cualitativa-nomadas-18/446-el-debate-recurrente-sobre-la-investigacion-cuantitativa-y-la-cualitativa>
- Vázquez Olivera, M., G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742015000100004&script=sci_arttext
- Vélez, A., y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*, 7, 177-203. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/555>
- Yoguez Seoane, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la educación superior*, 38(150), 113-120. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a7.pdf>