

Calidad en la Educación Superior Latinoamericana: Tensiones, Desafíos y Perspectivas

Quality in Latin American Higher Education: Tensions, Challenges and Perspectives

Carlos A. Hincapié Cano.¹; Diana P. Rodríguez²; Fernando A. Lora Álvarez³

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2025.
Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2025.

¹Magister en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Panamá
E-mail: carloshincapie.est@umecit.edu.pa
Código ORCID:
<https://orcid.org/0009-0004-0093-2470>

²Magister en Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Panamá
E-mail: dianarodriguez.est@umecit.edu.pa
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5951-8785>

³Magister en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Panamá
E-mail: fernandolora.est@umecit.edu.pa
Código ORCID:
<https://orcid.org/0009-0000-0929-4365>

CITACIÓN: Hincapié, C., Rodríguez, D., Lora, F. (2025). *Calidad en la Educación Superior Latinoamericana: Tensiones, Desafíos y Perspectivas*. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. (CIE) (Edición especial), 30-42.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los problemas emergentes que enfrenta la educación superior en América Latina, con especial atención al concepto de calidad. Se abordan las tensiones entre los estándares académicos y las demandas sociales, los factores estructurales que afectan la calidad —como la masificación y las brechas de financiamiento— y los modelos de aseguramiento aplicados en la región. Se fundamenta en teorías críticas de la educación, con enfoque cualitativo, revisión documental y análisis interpretativo. El trabajo concluye con propuestas orientadas a construir una visión latinoamericana de calidad, basada en inclusión, pertinencia y transformación social.

Palabras Clave: *Calidad educativa, educación superior, América Latina, aseguramiento, brechas estructurales, políticas públicas.*

Abstract

This article reflects on emerging issues facing higher education in Latin America, with special attention to the concept of quality. It addresses the tensions between academic standards and social demands, the structural factors that affect quality—such as overcrowding and funding gaps—and the assurance models applied in the region. It is based on critical theories of education, with a qualitative approach, documentary review, and interpretive analysis. The article concludes with proposals aimed at building a Latin American vision of quality, based on inclusion, relevance, and social transformation.

Keywords: *Educational quality, higher education, Latin America, insurance, structural gaps, public policies.*

Introducción

La educación superior en América Latina se enfrenta en la actualidad a una situación histórica entre dos alternativas: si bien se extiende diversas formas de acceso a la educación superior que amplían a su vez la cobertura en la educación superior, parece que otros tipos de indicadores como los de calidad, los de equidad o los de pertinencia parecen en algunos casos estancados y en otros casos retroceder.

Ante esta situación la calidad de la educación no puede ser solamente una conversación técnica, sino que implica pensar también los problemas estructurales que limitan el acceso, la permanencia y los resultados formativos.

Si parece que pensar la calidad de la educación en América Latina es un esfuerzo muy complejo, esto se torna mucho más difícil si se tiene en cuenta que “América Latina” o “Latinoamérica” no son una unidad homogénea, sino que más bien se trata de una construcción política, histórica, un concepto que trata de agrupar países heterogéneos bajo un criterio cultural, lingüístico y de tipo colonial que responde más bien a una lectura geoestratégica antes que a un lugar común compartido (Romero, 2023).

A pesar de las discrepancias internas, los sistemas universitarios del continente muestran confluencias en sus trayectorias. Para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/2025, la educación superior también tiene en cuenta las dificultades económicas, la irrupción de las tecnologías, sesgos de inestabilidad política, la creciente heterogeneidad del estudiantado, en un espacio caracterizado por la competencia y la iniquidad (UNESCO, 2025: 205).

A lo anterior se le añaden crisis de indisciplina: cinco de cada diez estudiantes universitarios del continente abandonan los estudios, lo que no solo hace dudar de la calidad de las trayectorias académicas, sino también de la capacidad institucional para llevar a cabo trayectorias formativas exitosas (Vásquez Puma, 2025).

Más allá de los datos, la idea de calidad sigue siendo un territorio en disputa. ¿Calidad para quién, con qué propósito, en función de qué criterios? Muchos países del continente supieron adoptar modelos internacionales de aseguramiento de la calidad que se centraron en la estandarización y en la acreditación, a partir de una ausencia de contextualización crítica.

Tal como plantean Harvey y Green (1993), la calidad en la educación superior puede configurarse de muchas maneras, como excelente, como eficiente, como transformación, como adecuación al propósito. Sin embargo, en muchas ocasiones, para los sistemas universitarios de Latinoamérica se han impuesto lógicas de evaluación que están frente a un contexto que está configurado por agencias externas y ha dejado atrás una función pública y transformativa de la universidad.

Este artículo se propone reconocer los problemas emergentes en el desarrollo de la educación superior contemporánea, con énfasis en los debates sobre calidad en el contexto latinoamericano.

A partir de un enfoque reflexivo y documental, se analiza cómo se configuran los discursos y políticas en torno a la calidad, qué tensiones generan en los sistemas de educación superior y qué

alternativas podrían construirse para lograr una educación más justa, inclusiva y pertinente en esta región diversa.

Desarrollo

Antes de abordar los problemas emergentes que atraviesan a la educación superior en América Latina, resulta imprescindible detenerse en el análisis del concepto de calidad. Este término, aparentemente neutral y técnico, encierra múltiples significados que responden a intereses, contextos y visiones ideológicas diversas.

La calidad educativa no puede entenderse como una categoría única ni uniforme; por el contrario, es un constructo complejo que se redefine en función de los actores que la promueven, las condiciones históricas en que se implementa y los fines que se le atribuyen a la educación superior. Así, reflexionar sobre la calidad implica, ante todo, reconocer que no existe un consenso definitivo sobre su significado, y que su uso está cargado de tensiones, especialmente en contextos desiguales como los que caracterizan a la región.

Conceptualización de la Calidad en la Educación Superior

La calidad en la educación superior ha cambiado a la par de las transformaciones políticas, económicas y sociales que marcan el recorrido de las universidades, por lo que para América Latina —entendida, más que una comprensión geográfica, como una construcción política— el hablar de calidad no únicamente remite a referirnos a estándares técnicos, sino también a aquellos sentidos culturales, históricos y sociales que circundan a las universidades.

La calidad, entonces, no debe entenderse como un término neutro, universal, sino (...) como un campo de disputa donde confluyen los intereses del Estado, de las empresas, de la academia y de los ciudadanos; por fuera de ella, y tomando la oportunidad de describir el concepto, debemos insertarle una mirada crítica que supere su versión reduccionista como cumplimiento de los indicadores.

Los organismos multilaterales, como la UNESCO, la OCDE o la CEPAL han intentado establecer marcos generales que guíen a los países hacia sistemas de educación superior (universitaria, todavía, para muchos de ellos) de mayor calidad. La UNESCO (2025) define la calidad como un concepto multidimensional que debe abarcar la enseñanza, la investigación, el propio personal académico, los estudiantes, los recursos, la infraestructura y el entorno institucional.

Para la OCDE (2010), la calidad está asociada a la capacidad de las instituciones de crear resultados que sean medibles, transferibles y útiles para los sistemas económicos, lo que ha reforzado una interpretación muy tecnocrática del aseguramiento de la calidad, la cual, por su parte, la CEPAL enfatiza que no puede desligarse de la equidad ni del derecho a la educación superior como bien público, y mucho menos en los contextos desigualitarios que caracterizan a la propia región (Feres y Medina, 1998).

Desde el ámbito académico han coincidido muchas investigaciones que el concepto de calidad no es único y debe ser situado, Arriagada-Poblete et al. (2023) especifican la calidad ha sido influenciada por los cambios en la estructura y misión de las universidades, en especial por la incorporación de lógicas de mercado.

Acevedo Calamet et al. (2022) afirman que el debate contemporáneo gira en torno a tres dimensiones: la excelencia académica, la pertinencia social y la eficacia institucional.

En esta misma línea, Bernal et al. (2022) anticipan que los sistemas de aseguramiento de la calidad en países como Ecuador han copiado modelos de fuera sin un análisis crítico sobre la capacidad de aplicarlos, debilitando así su legitimidad y validez. González et al. (2022) dicen que la calidad no se puede desvincular de la articulación entre docencia, investigación y extensión, porque son las funciones sustantivas que le dan sentido la universidad pública latinoamericana.

Una de las cuestiones más evidentes en la configuración de la calidad, es la que tiene lugar entre la calidad académica, entendida como rigurosidad científica, formación integral, libertad crítica; y las exigencias del mercado laboral, que priorizan competencias técnicas, empleabilidad y productividad. Baltodano-García (2021) avisa que aunque el concepto de gestión de calidad proviene del mundo empresarial, las universidades se han visto empujadas a incorporar indicadores similares a los suyos, centrados en la eficiencia, acreditación y competitividad, reduciendo por lo tanto el papel de la universidad como espacio de transformación social. Esta lógica instrumental nos pone en riesgo los valores que hacen a la educación superior, como la autonomía, el pensamiento crítico y la formación ciudadana.

En conclusión, el concepto de calidad en la educación superior es complejo, plural y conflictivo, no puede reducirse a un conjunto de indicadores o rankings internacionales, sino que debe ser discutido desde sus raíces filosóficas, culturales y

políticas. En América Latina, la calidad debe pensarse como una construcción situada, en diálogo con los desafíos del desarrollo humano, la equidad educativa y la justicia social. Asegurar la calidad implica fortalecer no solo los procesos administrativos y académicos, sino también el compromiso ético y público de las instituciones con sus territorios.

Una vez comprendida la complejidad del concepto de calidad en la educación superior, se vuelve necesario analizar los factores estructurales y contextuales que la condicionan en América Latina, no basta con definir qué se entiende por calidad; es fundamental identificar los elementos que la limitan o deterioran en la práctica, especialmente en sistemas educativos marcados por la desigualdad, la fragmentación institucional y la tensión constante entre cobertura y excelencia.

Estos factores, profundamente arraigados en la historia y en las políticas públicas de los países de la región, han impedido consolidar modelos sostenibles de educación superior que respondan de manera equitativa y pertinente a las necesidades sociales.

Factores que Afectan la Calidad en América Latina

La calidad de la educación superior en América Latina se encuentra atravesada no solo por la discusión teórica o por marcos normativos, sino también por factores estructurales que profundizan las desigualdades entre instituciones, territorios y/o grupos sociales.

Estos factores no deben considerarse como aislados ni como circunstanciales, ya que son parte de un proceso histórico de exclusión, desfinanciamiento y

fragmentación institucional que en muchas naciones se mantienen hasta el día de hoy.

A pesar de que existen avances en normativas y esfuerzos nacionales por mejorar los sistemas de aseguramiento de la calidad, la brecha existente entre lo posible y lo ideal sigue siendo profunda, sobre todo en países con escasa visibilidad internacional y con sistemas educativos más frágiles.

Uno de esos problemas más persistentes es el déficit estructural de financiamiento público, limitados por el escaso financiamiento público que reciben y que limita el sostenimiento de la educación superior. Por ejemplo, en Paraguay el presupuesto para las universidades públicas ha crecido marginalmente en relación a la expansión de la matrícula, lo cual está generando serias limitaciones en infraestructura y en investigación y formación docente.

De acuerdo a las estadísticas publicadas por el Ministerio de Hacienda paraguayo (2023), las universidades apenas superan el 1 % del PIB y la Universidad Nacional de Asunción cuenta con más del 80 % del total del presupuesto asignado a la educación superior pública. La situación no es muy diferente en Honduras, donde la falta de recursos, pese a los esfuerzos de la Dirección de Educación Superior (DES), hace que no se desarrollen de manera efectiva los procesos de acreditación y evaluación de programas, sobre todo en el interior.

Obviamente, el subfinanciamiento se acentúa con la masificación, un fenómeno muy extendido en la zona. A lo largo de las décadas, muchos países han ampliado el acceso a la universidad como parte de sus políticas de inclusión social, pero sin que

esto se traduzca, en general, en mejoras en los estándares académicos.

En Bolivia, por ejemplo, la Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" (2010) establece un acceso amplio y descolonizador a la universidad, pero no ha creado un sistema sólido, estable, de evaluación y calidad en las 11 universidades públicas del sistema. Sin ningún soporte, la expansión ha conducido a problemas de masificación, de sobrecarga docente, de escasa innovación curricular y una baja producción investigativa.

Una segunda tensión estructural se refiere a las desigualdades que se perpetúan entre la intervención institucional pública y la intervención institucional privada.

En el caso de El Salvador, el sistema universitario se encuentra fuertemente segmentado, mientras que algunas instituciones privadas están situadas en un espacio en el que combine autonomía financiera y prestigio dentro del ámbito regional, muchas universidades públicas ven limitada su capacidad para poder mantener programas de formación de calidad debido a su inestabilidad presupuestaria y a las presiones sociopolíticas (Alvarado y García, 2023).

La Ley de Educación Superior salvadoreña (1995) establece un conjunto de criterios comunes de funcionamiento que no logran equilibrar las condiciones de desarrollo entre los diferentes actores del sistema universitario. Esta dualidad se reproduce también en países como Guatemala, donde sólo la Universidad de San Carlos es pública, y donde el resto de las universidades del sistema educativo superior están presionadas por ofrecer una formación que muchas veces se entromete desde una formación desvinculada del

contexto nacional o desde un espacio sin procedimientos eficaces de control de la calidad.

A esta tensión estructural se suman las lógicas de mercantilización de la educación superior; lógicas presentes no sólo en grandes países como Brasil o México, sino que también se pueden visualizar en contextos menos exhaustivamente investigados. Aunque la expansión universitaria ha dado paso a la aparición de universidades privadas con una oferta educativa centrada en programas de salida laboral rápida sin que existan criterios sólidos de acreditación académica en Nicaragua (Gómez, 2021).

Tal situación ha generado en el mismo tiempo el surgimiento de instituciones de baja calidad que no responden a ningún tipo de supervisión estatal y que desnaturalizan directamente el derecho a una formación sólida, crítica y contextualizada. Un sistema de aseguramiento de la calidad con escasa solidez permite que los títulos reproducidos no tengan valor profesional real y que las posibilidades de desarrollo para los jóvenes más vulnerables estén limitadas (Vásquez et al., 2022).

En todas estas situaciones, queda evidenciado que la normativa existente no surte efecto si no se articula con voluntad política, inversión estructural y vigilancia democrática. Países como Ecuador han hecho avances para diseñar sistemas de evaluación y acreditación a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), sin embargo, el antagonismo de ciertos sectores institucionales o las limitaciones técnicas del CACES hacen ver que el cambio no solo depende de un marco normativo (República del Ecuador, 2010).

La calidad, en este sentido, no puede ser entendida como un objetivo técnico-administrativo, sino como una dimensión profundamente política que implica interrogarse sobre la construcción de qué tipo de universidad, para quién y con qué objetivos.

Desde esta perspectiva, resulta urgente avanzar hacia modelos más solidarios, equitativos y contextualizados de educación superior, que no se limiten a replicar estándares internacionales sin considerar las realidades nacionales. La calidad no debe reducirse a un conjunto de indicadores externos o rankings globales, sino que debe ser una construcción colectiva y situada, donde los Estados, las comunidades académicas y la sociedad civil puedan dialogar sobre el rol transformador de la universidad (Balceró et al., 2022).

Solo así será posible enfrentar las profundas brechas que hoy afectan a la educación superior en América Latina, especialmente en aquellos países que históricamente han sido invisibilizados en los debates regionales y globales.

A la luz de las desigualdades estructurales que persisten en América Latina —marcadas por brechas de financiamiento, procesos de masificación sin mejoras sustanciales en los estándares y profundas diferencias entre instituciones públicas y privadas—, se vuelve imprescindible analizar cómo los Estados han intentado responder a estos desafíos a través de políticas de regulación y evaluación (Acosta y Stefos, 2021).

En este contexto, los modelos de aseguramiento de la calidad emergen como instrumentos claves para orientar, controlar y mejorar la educación superior, aunque no exentos de tensiones y contradicciones.

Examinar las políticas, estructuras institucionales y mecanismos de acreditación vigentes en distintos países permite comprender no solo los avances logrados, sino también las limitaciones que aún persisten en el camino hacia una educación superior más equitativa, pertinente y transformadora.

Políticas y Modelos de Aseguramiento de Calidad en América Latina

El interés por garantizar la calidad de la educación superior ha llevado a los Estados de América Latina a generar formas institucionales formales de evaluación, acreditación y control, en tal forma que se fortalezca la confianza pública en la educación superior. A partir de los años noventa, cuando se desarrollaron tendencias globales de la mano del Banco Mundial y de la UNESCO, un gran número de países latinoamericanos han comenzado a utilizar modelos de aseguramiento de la calidad que incluyen evaluación institucional, acreditación por programas y regulaciones normativas.

Ahora bien, estos modelos han logrado cambiar mucho en términos de formalización y estandarización, pero al mismo tiempo han sido muy criticados por presentar lógicas burocráticas, descontextualizadas y centradas en los indicadores que, en muchos casos, muchas veces no responden a la diversidad de realidades institucionales.

Uno de los ejemplos más consolidados en la región es el de Colombia, que a partir de 1992 cuenta con el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) del Ministerio de Educación Nacional. La legislación que rige el CNA se concreta en la Ley 30 (1992) y el Decreto 1330 (2019), bajo la cual desarrolla una evaluación de la calidad de

programas académicos e instituciones de educación superior mediante un sistema facultativo de acreditación de alta calidad, este modelo nos ha permitido establecer estándares nacionales de la investigación, de la pertinencia social, de la internacionalización y del bienestar estudiantil.

En Argentina, el modelo ha sido encarnado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la cual fue creada por Ley de Educación Superior n.º 24.521 (1995), organismo autónomo que ha desarrollado un sistema mixto con dos tipologías de acreditación: una institucional, obligatoria, y otra de carreras que se declaran como de interés público, ejemplo de medicina, derecho o ingeniería; la CONEAU ha sido reconocida por su estabilidad técnica y su ayuda a la mejora continua, aunque también es criticada por su incapacidad para ajustar los procesos a las especificidades de las universidades del interior del país, así como por su excesiva recreación de procesos administrativos y formales a expensas de los impactos en educación propia.

En el caso de Chile, la ley que crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) (2006) busca aunar criterios técnicos y estándares internacionales; sin embargo, los procesos de corrupción que han afectado a universidades privadas durante la última década han puesto en tela de juicio la efectividad del sistema. A pesar de haber ido avanzando en nuevas normativas con la Ley de Educación Superior de 2018, la percepción de la ciudadanía sobre el aseguramiento de la calidad continúa siendo muy ambigua (CNED, 2021).

En el caso de Ecuador, este ha podido ser uno de los países que más ha transformado su modelo en los últimos años, desde la

disposición de cerramiento a las universidades de baja calidad en 2012, hasta la organización de un sistema articulado por la figura del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), que hoy regula los procesos de aseguramiento y de acreditación.

Dentro de este proceso de acreditación, la educación superior ecuatoriana se ha visto envuelta en denuncias de diversas instituciones de educación superior (IES) en cuanto a la pertinencia de los criterios del CACES inspirados en modelos internacionales en sus particularidades culturales, comunitarias o de la región de sus respectivas misiones académicas (Servicio de Acreditación Ecuatoriano (SAE), 2012).

Adicional a los modelos nacionales, se han desarrollado propuestas a nivel regional de articulabilidad como la propuesta del Mecanismo de Reconocimiento Regional de la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en el Mercosur, firmado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia.

Este mecanismo busca articular criterios entre las agencias de acreditación y habilitar la movilidad académica por países. Su cobertura ha sido muy limitada precisamente por las asimetrías institucionales y económicas entre los países, así como por la falta de confianza entre los sistemas de aseguramiento (SESU-MERCOSUR, 2008).

Otra iniciativa bastante importante es la del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), impulsada por el CSUCA, aunque este también tiene dificultades para articular una

estructura efectiva de evaluación del conocimiento compartido entre las universidades públicas de la región.

A la luz de los escenarios descritos, sería muy importante también reflexionar sobre las limitaciones y contradicciones de estos modelos como sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

A pesar de configurarse como instrumentos técnicos y objetivos, muchos de estos sistemas suelen reforzar jerarquías entre instituciones, favorecer la competencia a costa de la colaboración, así como también trasladar criterios del mundo de los negocios a la lógica educativa. Se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, que los sistemas de evaluación privilegian la eficiencia, la difusión científica y la estandarización a expensas de funciones más complejas como la inclusión, el compromiso comunitario o el pensamiento crítico, sugiriendo la necesidad de un replanteamiento del concepto de calidad como un fenómeno de carácter multidimensional, situado y éticamente comprometido con las transformaciones sociales de la región (Torres, 2024).

En suma, si bien los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina han permitido avanzar hacia estructuras más formales de regulación y evaluación, aún queda un largo camino para que estos modelos logren ser realmente inclusivos, pertinentes y sensibles a las realidades sociales, territoriales y culturales de cada país. La calidad no debe ser una herramienta de control tecnocrático, sino un compromiso colectivo con la educación como derecho, bien público y motor de transformación.

Conclusiones

El análisis reflexivo sobre la calidad de la educación superior en América Latina permite comprender que este no es un concepto neutro ni universal, sino un campo de tensiones y significados en disputa. La conceptualización de la calidad, aunque ampliamente tratada por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la CEPAL, sigue enfrentando desafíos para ser comprendida desde una perspectiva situada, que reconozca la diversidad de contextos, trayectorias y realidades de las instituciones de educación superior de la región.

La revisión de enfoques muestra que hablar de calidad implica ir más allá de la eficiencia y los resultados académicos; es también hablar de equidad, pertinencia, inclusión y compromiso con el desarrollo social y humano.

En cuanto a los factores que afectan dicha calidad, el panorama latinoamericano sigue marcado por brechas estructurales difíciles de ignorar. La masificación del acceso, aunque celebrada por su potencial democratizador, ha venido acompañada de condiciones de financiamiento deficitarias, fragmentación institucional y desigualdades profundas entre universidades públicas y privadas, urbanas y rurales, consolidadas y emergentes.

En países como Paraguay, Honduras o Bolivia, donde las instituciones luchan por sostener estándares mínimos de calidad, estas brechas no son solo técnicas o presupuestarias, sino reflejo de una deuda histórica con sectores sociales tradicionalmente marginados del sistema educativo superior.

Por otra parte, los modelos de aseguramiento de la calidad, si bien han

aportado a la formalización de procesos evaluativos y han promovido mejoras internas en muchas instituciones, también han sido objeto de cuestionamientos. Los casos del CNA en Colombia, la CONEAU en Argentina y el CACES en Ecuador evidencian tanto avances técnicos como limitaciones estructurales. A menudo, estos modelos han sido percibidos como instrumentos de control más que como mecanismos para acompañar la transformación de las IES en contextos desiguales.

La falta de adaptabilidad a realidades locales, el peso excesivo de criterios administrativos, y la desarticulación entre evaluación y mejora continua son aspectos que requieren ser revisados a fondo.

Frente a este panorama, fortalecer la calidad en la educación superior latinoamericana exige recuperar su sentido ético y político. Se trata de reivindicar un enfoque de calidad que no sea excluyente ni tecnocrático, sino profundamente humanista, crítico y comprometido con las necesidades de los pueblos de la región. La mejora no puede entenderse solo desde la lógica del cumplimiento o de la competencia entre instituciones; debe surgir de una reflexión colectiva sobre el papel de la universidad en la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

En definitiva, la calidad de la educación superior no puede seguir siendo medida únicamente por estándares internacionales o indicadores de desempeño. Necesita anclarse en una visión integral que articule conocimiento, inclusión, innovación y responsabilidad social, solo así será posible construir un sistema educativo superior que no reproduzca las desigualdades existentes, sino que actúe como motor de

transformación y esperanza para América Latina.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo Calamet, F. G., Gago Benito, F., & Duarte, M. T. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 51(1), 15–35. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86262022000100119&script=sci_arttext
- Acosta, L., & Stefos, E. (2021). Comparativo de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia y Ecuador. *Revista Educación e Investigación*, 16(32), 144–162. <https://doi.org/10.26507/rei.v16n32.1190>
- Alvarado Sánchez, J. F., & García González, M. (2023). Autonomía universitaria: Resultados para la Universidad de El Salvador. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 11(32), septiembre–diciembre, 1–19. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2864>
- Arriagada-Poblete, C., Gálvez-Gamboa, F. A., & Vásquez-Vergara, D. (2023). Definición conceptual de calidad y de excelencia en la educación superior en el contexto universitario chileno. *Calidad en la Educación*, (58), 76–97. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032023000100071
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1995). Ley de Educación Superior, Decreto Legislativo N° 522 de 30 de noviembre de 1995 (D.O. No. 236, Tomo No. 329). Diario Oficial de la República de El Salvador. <https://es.scribd.com/document/188483859/Ley-de-Educacion-Superior-El-Salvador>
- Balcero-Molina, A. L., Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2022). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: falencias y propuesta de mejoramiento. *Praxis & Saber*, 13(34), 1–24. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14084>
- Baltodano-García, G. (2021). La calidad de la educación superior: Reflexiones sobre las evaluaciones académicas. *Revista Ciencia Jurídica y Política*, (33), 59–72. <https://camjol.info/index.php/rcijupo/article/view/13153>
- Bernal, S., & Fernández, A. (2022). El surgimiento del concepto de calidad en educación superior y su aplicación en Ecuador: Discusión teórica y descripción histórica del proceso en la evaluación. *Revista Gestión I+D*, 15(1), 44–61. <https://camjol.info/index.php/rcijupo/article/view/13153>
- Bernal, S., Marrero Fernández, A., & Álvarez Guzhñay, P. (2022). El surgimiento del concepto de calidad en educación superior y su aplicación

- en Ecuador: Discusión teórica y descripción histórica del proceso en la evaluación de IES ecuatorianas. *Revista Gestión I+D*, 7(2), 171–206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843927>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial* No. 40.700, 29 de diciembre de 1992. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2021). Análisis del sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior. <https://www.coneau.gob.ar>
- Estado Plurinacional de Bolivia. Asamblea Legislativa. (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Ley N.º 070) (Identificador 2371; Signatura topográfica BO 09.008.0161). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://www.bivica.org/file/view/id/2371#:~:text=LEY%20DE%20LA%20EDUCACION%20NACIONAL%20E2%80%9CAVELINO,integral%20e%20intercultural%20sin%20discriminacion%20B3n>.
- Feres, J. C., & Medina, F. H. (1998). Control de calidad en el diseño y ejecución de encuestas de hogares (LC/R.1826). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/14913/LCr1826_es.pdf
- Gómez Navarro, Á. G. (2021). Lógica cultural y racionalidad de la mercantilización de la educación superior universitaria en la era de la globalización y la sociedad de consumo [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/16523>
- González, L. L. J., Bert, I. N., & Sánchez, M. T. P. (2022). Articulación de las funciones sustantivas de la educación superior tecnológica para el aseguramiento de la calidad. *Revista Publicando*, 9(1), 101–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8250402>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley 24 521 de Educación Superior. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Honorable Congreso Nacional de Chile. (2006). Ley N.º 20.129, del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*Diario Oficial*, 17 de noviembre de 2006). Ministerio de Educación de Chile.

- <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2932/ley-201292006-sistema-nacional-aseguramiento-calidad-educacion-superior>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, 25 de julio). Decreto 1330 de 2019: Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y se reglamentan aspectos del registro calificado de programas académicos. Diario Oficial.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Ministerio de Hacienda del Paraguay. (2022). Análisis de la brecha existente para alcanzar una educación de calidad en el marco del ODS 4.
https://redclade.org/wp-content/uploads/Paraguay_061223.pdf
- OCDE. (2010). Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo (Serie: Directrices y Referencias del CAD).
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/02/quality-standards-for-development-evaluation_g1ghc6e7/9789264094949-es.pdf
- Poder Ejecutivo Nacional. (1995, 22 de septiembre). Decreto 499/1995 que reglamenta la Ley 24 521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-499-1995-27815/actualizacion>
- República del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), Registro Oficial Suplemento 298 (12 de octubre de 2010); modificada por Decreto Ejecutivo y Registro Oficial Suplemento 297 (2 de agosto de 2018). Gobierno del Ecuador.
<https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Romero, J. L. (2023). Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Siglo XXI Editores.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tNGxEAAQBAJ>
- Servicio de Acreditación Ecuatoriano (SAE). (2012). Historia del SAE: institucionalización plena del sistema de acreditación. Gobierno del Ecuador.
<https://www.acreditacion.gob.ec/historia/>
- Sistema de Acreditación Regional de Carreras del MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU SUR). (2008). Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (Decisión CMC N° 17/08). Secretaría del MERCOSUR.
<https://sim.mercosur.int/public/normativas/128>
- Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación formativa continua en la enseñanza y aprendizaje del cálculo: Mejorando el

- rendimiento académico en estudiantes de educación profesional. *Journal of Education and Social Science Research*, 4(2). <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>
- UNESCO. (2025). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje. <https://doi.org/10.54676/FSEN640>
- Vásquez Puma, G. (2025, julio 9). 5 de cada 10 estudiantes en América Latina abandonan la universidad. Nteve. <https://nteve.com/2025/07/09/5-de-cada-10-estudiantes-en-america-latina-abandonan-la-universidad/>
- Vásquez Rizo, F. E., Rodríguez Muñoz, J. V., Gómez-Hernández, J.-A., & Gabalan Coello, J. (2022). Relación entre gestión de información y sistema de aseguramiento de la calidad en Instituciones de Educación Superior: Una revisión. *Educosta: Revista de la Universidad de la Costa*, (33), 9–30. <https://hdl.handle.net/10614/14764>