

Acreditación de calidad internacional en instituciones y programas de educación superior



Claudia Patricia Rojas Mora

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación de políticas y gestión de sistemas educativos

Bogotá, D.C. 2021

Acreditación de calidad internacional en instituciones y programas de educación superior



Por

Claudia Patricia Rojas Mora

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

Tutora:

Yolanda Castro Robles

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación de políticas y gestión de sistemas educativos

Bogotá, D.C.

2021

Nota de Advertencia

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque los trabajos de grado no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23 de la resolución N° 13 de junio de 1946

Pontificia Universidad Javeriana

Agradecimientos

A mi familia que me ha apoyado en el desarrollo de esta maestría y esta investigación.

Resumen

Palabras claves: calidad educativa, acreditación internacional, educación superior, políticas públicas

La investigación es el resultado de un estudio cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo, fundamentada en el Análisis Crítico del Discurso como método de análisis. Su objetivo es analizar las relaciones existentes entre las condiciones de calidad de las propuestas de acreditación internacional con las políticas de internacionalización y acreditación de Colombia. En su desarrollo se revisó un corpus de 109 documentos. Los resultados describen los hallazgos y problematizaciones en cuanto al contexto de la educación superior actual; su internacionalización; su calidad, gestión, aseguramiento y garantía; la acreditación y la acreditación internacional, las tendencias mundiales, las agencias acreditadoras y la gobernanza de la acreditación internacional (actores, funciones, políticas). También revisa la política colombiana de internacionalización de la acreditación, así como el modelo de calidad nacional en comparación con condiciones internacionales. Sus conclusiones remiten a la tendencia a la acreditación regional más que global, al proceso de Bolonia como paradigma, a la alineación de la política y el modelo nacional con las directrices internacionales, al protagonismo del Estado en la acreditación internacional dado su rol como regulador y gestor de políticas, a la necesidad de un marco conceptual y un lenguaje común sobre la calidad en el mundo y a la importancia de reconocer en la acreditación internacional la diversidad de los contextos y de IES.

Abstract

Keywords: educational quality, international accreditation, higher education, public policy

The research is the result of a qualitative study, with an interpretative hermeneutic approach, based on the Critical Analysis of Discourse. It explores the existing relations between the quality conditions of international accreditation proposals and the internationalization and accreditation policies in Colombia. A corpus of 109 documents was reviewed. The results describe the findings and problematizations of current higher education; its context; its internationalization; its quality, management, assurance and guarantee; national and international accreditation; global trends, accreditation agencies and governance of international accreditation (actors, roles and policies). The research also reviews the Colombian policy of international accreditation, as well as the national quality model compared to international conditions. Its conclusions point out to the trend towards regional rather than global accreditation, the Bologna process as a paradigm, the alignment of national policy with international guidelines, the role of the State in international accreditation as regulator and policy manager, the need for a common conceptual framework and language on quality in the world and the importance of recognising the diversity of contexts and HEIs in international accreditation.

Tabla de Contenido

Introducción	4
1. Problematización y pregunta de investigación	7
1.1. Contexto inicial	7
Calidad en Educación Superior	11
Políticas públicas de calidad en la educación superior.....	17
La internacionalización de la educación superior y la acreditación internacional	22
1.2. Delimitación del estudio	26
2. Objetivos	28
2.1. Objetivo general	28
2.2. Objetivos específicos	29
3. Justificación	29
4. Antecedentes	34
5. Diseño metodológico	45
5.1. Enfoque de investigación	45
5.2. Nivel de la investigación	46
5.3. Diseño metodológico de la investigación	47
5.3.1. Fuentes de la investigación.....	50
5.3.2. Corpus documental.....	50
5.3.3. Técnicas de recolección de información	53
5.3.4. Instrumentos	53
5.3.5. Modelo analítico de datos.....	54
5.3.6. Procedimiento para el análisis de la información.....	54
6. Marco Teórico.....	56
6.1. Globalización	56
6.2. Internacionalización	58
6.3. Relación calidad-internacionalización	61
6.4. Calidad	64
6.5. Certificación y acreditación de calidad	69
6.6. Rankings como expresión de calidad nacional e internacional.....	72
6.7. Política pública.....	75
6.8. Políticas públicas de calidad en la educación superior colombiana.....	76
6.1. Análisis Crítico del Discurso (ACD)	85
7. Análisis y resultados	103
7.1. Contexto de la educación superior	105
7.1.1. Función social de la educación superior.....	106
7.1.2. La educación superior como bien público.....	113
7.1.3. La globalización, más allá de lo económico.....	116
7.1.4. El Acuerdo General de Comercio: de la educación como derecho y bien público a la educación como producto.....	122
7.1.5. La nueva organización geográfica también influye en la educación superior.....	125

7.1.6. El crecimiento de la educación superior.....	150
7.2. Internacionalización de la educación superior	158
7.2.1. La internacionalización en el contexto de la globalización.....	159
7.2.2. La internacionalización y la sociedad del conocimiento.....	162
7.2.3. ¿Qué es la internacionalización?	163
7.2.4. Modalidades de internacionalización	171
7.2.5. Desafíos de la internacionalización	181
7.2.6. Internacionalización y calidad.....	183
7.2.7. Políticas de internacionalización	191
7.3. Calidad	204
7.3.1. La noción de control y calidad en la historia de la educación superior.....	205
7.3.2. Demanda, oferta, privatización y calidad	209
7.3.3. La calidad en la educación superior	213
7.3.4. La calidad, un concepto esquivo, relativo y multidimensional	218
7.3.5. Calidad por objetivos.....	223
7.3.6. Calidad por resultados/ estándares	224
7.3.7. Calidad/ mejoramiento/ excelencia	226
7.3.8. Estándares de calidad/ criterios	227
7.3.9. Importancia de la garantía y el aseguramiento de la calidad.....	240
7.3.10. Gestión de calidad / garantía de calidad/ aseguramiento de calidad	242
7.4. Acreditación de calidad.....	259
7.4.1. Orígenes.....	259
7.4.2. ¿Qué es la acreditación de calidad?.....	261
7.4.2. Demanda social de la acreditación: rendición de cuentas, autorregulación y transparencia.....	268
7.4.3. Procedimientos de acreditación.....	278
7.4.4. Niveles de acreditación.....	282
7.4.5. Cobertura de la acreditación	288
7.4.6. Tendencias en la acreditación.....	316
7.4.7. Agencias acreditadoras	328
7.4.9. Gobernanza.....	352
8. Conclusiones.....	390
Referencias.....	419

Tablas

Tabla 1. Tipo de documento	51
Tabla 2. Fuentes de los documentos	52
Tabla 3. Rankings de educación superior	75
Tabla 4. Criterios y lineamientos de ESG.....	236
Tabla 5. Criterios más frecuentes de acreditación institucional a nivel internacional	285
Tabla 6. Criterios más frecuentes en la acreditación de programas a nivel internacional	288
Tabla 7. Agencias nacionales de acreditación	335

Tabla 8. Modelo de acreditación para IES.....	379
Tabla 9. Modelo de acreditación para programas.....	380
Tabla 10. Comparativo entre factores de calidad del modelo CNA y algunos autores	382

Introducción

La investigación que se presenta a continuación es el resultado de un estudio cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo, fundamentada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como método de análisis. Su objetivo general es analizar las relaciones existentes entre las condiciones de calidad de las propuestas de acreditación internacional con las políticas de internacionalización y acreditación de Colombia, para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se articulan las propuestas de acreditación internacional implementadas en Estados Unidos, Europa y América Latina con las estrategias de calidad y acreditación internacional de Colombia?

Esta es una investigación exploratoria, centrada en la acreditación de calidad internacional, tema poco estudiado en Colombia, tal como se demostró en los antecedentes. Para desarrollarla, se revisó un corpus compuesto por 109 documentos, principalmente capítulos de libro y artículos de revista. La mayoría pertenecen a organizaciones multinacionales de fomento de la educación superior, así como a agencias de cooperación internacional y autoridades educativas (especialmente colombianas), además de 14 universidades.

De acuerdo con el método de este estudio, se recopilaron documentos de diversa índole para que dieran un contexto amplio al estudio. Se revisaron inicialmente las bases de datos de las Universidades Javeriana y El Bosque. Reconociendo la escasa producción investigativa sobre el tema, se amplió la búsqueda a las fuentes mencionadas. Así, se estableció un registro de documentos y se determinó el desarrollo de un proceso de análisis documental, para lo que se diseñó como instrumento una matriz descriptiva, clasificatoria e interpretativa, con los siguientes

campos: temática general, fragmento de texto, categorías conceptuales, interpretación y problemáticas. En concordancia con el método seleccionado para la investigación, el modelo analítico tiene en cuenta el enfoque narrativo y dentro de este, el Análisis Crítico del Discurso.

La investigación se basó en un marco teórico que aborda los conceptos de globalización, internacionalización, relaciones calidad-internacionalización, rankings, política pública, políticas de calidad y análisis de resultados. Una vez revisado el corpus documental se redactaron los resultados de la investigación y paralelamente su análisis, teniendo en cuenta las problemáticas observadas en cada unidad temática. Estas son: el contexto de la educación superior actual, donde se tratan los siguientes aspectos: la función social de la educación superior; la educación como bien público; la globalización económica, política y cultural; el acuerdo de comercio de servicios; la nueva organización geográfica del mundo y de la educación superior; y, finalmente, el crecimiento de la educación superior en todo el planeta.

Con este contexto, luego se aborda la internacionalización de la educación superior, enmarcada en la globalización y la sociedad del conocimiento. También se realiza una aproximación a su definición, modalidades y desafíos; se establecen las relaciones entre internacionalización y calidad; y se revisan las políticas de internacionalización nacionales.

Posteriormente se aborda la calidad en la educación superior, teniendo en cuenta su historia, así como el aumento y diversificación de la educación superior en el mundo. Luego se hace una aproximación a la definición de calidad, como concepto relativo y multidimensional. En este contexto se establecen sus grandes enfoques (por objetivos o resultados); se observan las relaciones entre la calidad, el mejoramiento y la excelencia; se definen sus criterios y estándares; y se explica que es la gestión, el aseguramiento y la garantía de calidad.

En este marco se aborda la acreditación de calidad, desde sus orígenes, definición, demanda social, procedimientos, niveles y cobertura. También se establecen las tendencias en la acreditación en el mundo; y se estudian a profundidad las agencias acreditadoras, su clasificación, sistemas, redes y reconocimiento internacional. Además, se observa la gobernanza de la acreditación internacional, sus actores, funciones y políticas. Por último, se revisa la política colombiana de internacionalización de la acreditación, así como el modelo de calidad nacional en comparación con condiciones y tendencias internacionales.

Finalmente se desarrollan las conclusiones del estudio que abordan el cumplimiento de los objetivos y las respuestas a las preguntas de investigación; las recomendaciones para futuros estudios, desde lo metodológico y lo temático; además de las perspectivas críticas dentro del debate sobre la calidad y la acreditación internacional.

Las principales conclusiones del estudio remiten a la falta de consolidación de la acreditación internacional con un alcance verdaderamente global y más con la tendencia a la acreditación regional, así como al proceso de Bolonia como paradigma en el tema. Tratan también sobre la alineación de la política y el modelo nacional con las tendencias internacionales, a su apuesta por la acreditación nacional con reconocimiento internacional, al protagonismo del Estado para lograrlo y a la necesidad de políticas intersectoriales que enmarquen y faciliten su alcance. También se refieren a la necesidad de un marco conceptual y un lenguaje común sobre calidad en el mundo que favorezca la comunicación y el establecimiento de acuerdos, además del gran reto de la acreditación internacional: el reconocimiento de la diversidad de los contextos y las IES, de forma que esta no se convierta en un instrumento de inequidad y ampliación de brechas entre países.

1. Problematización y pregunta de investigación

1.1. Contexto inicial

La globalización es el contexto en el que se encuentran actuando las Instituciones de Educación Superior (IES) actualmente. Este fenómeno está caracterizado porque los entornos locales adoptan políticas económicas relacionadas especialmente con la liberalización y expansión del comercio, así como la desregularización de flujos financieros. Aunado a esto, se encuentra el advenimiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permiten el intercambio instantáneo e ininterrumpido de información, lo que no solo favorece la gestión, sino que además contribuye a la construcción de “cercanías” virtuales, a pesar de las distancias reales. La globalización conlleva para cada país y región, la necesidad de insertarse adecuadamente en los sistemas globales (económicos, políticos, culturales, educativos, etc.).

En la globalización la educación juega un papel importante, pues contribuye al conocimiento de los cambios que ha traído este fenómeno, al tiempo que forma a los sujetos para comprenderla y desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos en el nuevo orden mundial. Desde la formación de profesionales, además de la investigación y la transferencia de conocimiento, la educación superior contribuye al desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de países y regiones, y con ello a su inserción en mercados globales.

Este contexto global y el papel protagónico que tiene la educación superior en él han llevado a los sistemas educativos y a las instituciones a adaptarse a este nuevo entorno. De hecho, Martínez (2009) señala que la tercera reforma de la educación superior en Latinoamérica está relacionada con la internacionalización y el control de la calidad, justo dentro del contexto de la globalización económica y de la expansión de las TIC.

Zygmunt Bauman (2013), por su parte, describe varios aspectos de la globalización y de lo que él ha llamado un mundo líquido. En sus conversaciones con Ricardo Mazzeo señala que este contexto está marcado por las migraciones y el flujo constante de personas entre países, y con ello la necesidad de aprender a convivir con extranjeros. Esto, a su vez, trae enriquecedores procesos de hibridación cultural, al tiempo que se debilitan los procesos identitarios. No obstante, desde lo político y lo social se generan cuestionamientos relativos al reconocimiento de derechos de los inmigrantes, xenofobia y “sentimientos neotribales” (p. 17).

Desde lo político, las sociedades modernas también abogan por políticas alternativas de corte horizontal y transversal. Sin embargo, por el carácter efímero de las agrupaciones y grupos que las promueven, así como los medios virtuales de comunicación que las convocan, estas nuevas políticas no se han institucionalizado ni prosperado.

Desde lo económico, Bauman (2013) indica que vivimos dentro de un modelo de crecimiento económico infinito que promueve el consumo a partir de las estrategias de marketing y nuevas tecnologías capaces de direccionar ofertas profundamente personalizadas. Así, vivimos alienados por el deseo insaciable de consumir productos, para luego desecharlos y remplazarlos, lo que a su vez está generando estragos en el medio ambiente y escases de recursos no renovables.

El consumo excesivo también está llevando al rompimiento de los vínculos familiares y sociales; y, paralelamente, a la sensación de un presente incompleto y un futuro incierto para aquellos que no tienen los recursos para satisfacer su ansia de consumo.

Finalmente, Bauman indica que vivimos en un mundo glocalizado, en el que las barreras de espacio y tiempo han disminuido gracias a las TIC. Esto lleva a que fenómenos o causas locales tengan incidencias globales, al tiempo que fenómenos globales tengan grandes incidencias locales.

En cuanto a lo educativo, Bauman (2013) señala que, en la globalización y la sociedad líquida, el aprendizaje a lo largo de la vida es una competencia requerida, a lo que se suma la capacidad de aprender rápidamente en un entorno donde todo es altamente transitorio y volátil, incluso el conocimiento. Si, como explica el autor,

el invariable propósito de la educación era, es y siempre seguirá siendo, la preparación de estos jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar. Para estar preparados, necesitan instrucción, ‘conocimientos prácticos, concretos y de inmediata aplicación’, para usar la expresión de Tullio De Mauro. Y para ser ‘práctica’, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón (Bauman, 2013, p. 31).

En la sociedad líquida dentro de la globalización económica, donde todo es efímero y desechable, Bauman (2013) también indica que no solo se está desvalorizando la escuela, sino que también está en crisis la promesa del mejoramiento económico y el ascenso social gracias a la educación durante toda la vida y, especialmente, a la educación superior. Los jóvenes actualmente se enfrentan a largos periodos de desempleo, subempleo o trabajos temporales, a pesar de tener altos niveles educativos; al tiempo que los medios de comunicación muestran como grandes riquezas han sido amasadas por “personajes” con ninguna o escasa formación terciaria. Entre una de las causas de esta situación está la “masificación” de la educación superior en el mundo junto al cambio en los modelos de producción, que han reducido el número de trabajadores y de empresarios industriales, al tiempo que priman actualmente recursos como el conocimiento, la innovación y la información; y se requieren cualidades como “la capacidad de inventiva, la

imaginación, la habilidad de pensar y la valentía de pensar en modo diferente” (Bauman, 2013, p. 58), las cuales deberán desarrollar las universidades.

El autor también señala algunos riesgos para la educación superior dentro del mundo líquido y la globalización, pues si las IES responden completamente a la lógica de los mercados del consumo pueden verse confrontadas a escenarios en los que se retirará el apoyo del Estado, seguirán disminuyendo las universidades públicas (financiadas por el Estado) y será más difícil acceder a ellas, aumentará el costo de las matrículas en las IES privadas y la relación docente estudiante se incrementará, lo que influirá en las condiciones de aprendizaje y por tanto en la calidad educativa.

De otra parte, Marco Raúl Mejía (2011) señala que en la globalización y, con el advenimiento de las TIC que contribuyen a que el conocimiento se encuentre de manera abundante y a la mano de todos, se requiere que la educación modifique sus pedagogías. Así, debe dejar de confundir el conocimiento con la información, asumir que este no es fijo ni homogéneo, dejar de lado las pedagogías en las que prima la repetición de información e incorporar otras dimensiones humanas, como lo afectivo y lo volitivo.

Además de esto, Mejía (2011) señala que en la actualidad el conocimiento se ha hecho más complejo, por lo que se pasa de uno basado en disciplinas fragmentadas a la inter, multi y transdisciplinariedad. Esto requiere la construcción de comunidades del saber y el desarrollo de cambios en la educación que, hasta ahora, se ha basado en disciplinas fragmentadas.

Las nuevas tecnologías también deben llevar a cambios en la educación. Mejía explica que, si bien la escuela había basado su labor en el libro, en la oralidad, en la lectura y en la escritura; en

la actualidad debe adecuarse a otros formatos, narrativas y lenguajes más complejos, que incorporan simultáneamente lo visual, lo oral, lo escrito y lo digital (Mejía, 2011).

Al igual que Bauman, Mejía (2011) señala que la sociedad de la globalización y el conocimiento ha generado rupturas en la socialización de las personas. Mejía también indica que la escuela, centrada en lo cognitivo racional y en el paradigma científico, debe abrir espacios para la socialización, especialmente en un mundo con crisis en la institución familiar y disminución del ascenso social, entre otros aspectos.

En este contexto, es necesario hacer una aproximación inicial a los conceptos fundamentales en los que se basan los procesos de acreditación de alta calidad internacional: calidad de la educación superior, políticas públicas en el tema e internacionalización en este nivel.

Calidad en Educación Superior

El concepto de calidad en la educación está atado y es una “secuela” de la cobertura, pues las reformas de las décadas de 1980 y 1990 llevaron a una ampliación del número de estudiantes y con ello las IES dieron prioridad al mejoramiento de la calidad y a la rendición de cuentas a la sociedad que las financia y a las familias de sus estudiantes. A su vez, la calidad permite a las instituciones compararse con similares dentro y fuera de su país de origen; y la cultura de calidad se convierte en un “elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social” (Arranz Val, 2007, p. 27).

Las IES han desarrollado mecanismos de aseguramiento de la calidad propios en ámbitos como la calidad de los docentes (selección, contratación, evaluación, promoción), de los estudiantes (selección, evaluación, graduación), de la investigación (producción de nuevo conocimiento, transferencia de conocimiento, formación y movilidad de investigadores,

cooperación nacional e internacional), del currículo (evaluación, modificación) y de la gestión administrativa. No obstante, las condiciones del mundo les exigen la aplicación de un concepto más amplio de calidad, en el que, además de requerir una mirada externa que evalúe sus resultados; se responda a la pertinencia de la educación que ofrecen en cuanto a la capacidad de los jóvenes de conseguir un empleo y tener reconocimiento social, a titulaciones que respondan a las exigencias de la sociedad y del mercado, a los requerimientos académicos y actitudinales de las empresas, a los desarrollos tecnológicos, a la globalización de los sistemas de producción y formación, y a la creación de bloques económicos integrados por varios países, como la Unión Europea y Mercosur.

Citando a varios autores, Arranz Vals (2007) señala que el concepto de calidad es relativo y multidimensional. Esa relatividad hace referencia a quién y en qué circunstancias habla de calidad, a las comparaciones (*benchmarking*), al ideal que se quiera alcanzar, a los resultados o a los procesos para llegar a ellos. En otros casos, en las universidades se habla de calidad intrínseca o absoluta y extrínseca o relativa, la primera se refiere a las exigencias de una ciencia o disciplina; y la segunda, a la pertinencia o adecuación de las actividades a las necesidades del entorno.

Otros autores identifican distintas dimensiones del concepto de calidad universitaria. De acuerdo con Capelleras (2001, citado por Arranz Vals, 2007), el concepto de calidad en la universidad sería multidimensional y complejo, pues tiene diferentes aproximaciones, que no son excluyentes entre sí. De esta forma, la calidad en la universidad estaría relacionada con:

- el “**concepto de excelencia**” (p. 9), que es similar al de reputación. Una universidad de calidad se distingue por algunas de sus características, como sus profesores y sus estudiantes. Este es

un enfoque subjetivo que supone que la calidad puede medirse con encuestas aplicadas a profesores;

- el “**contenido**” (p. 29), es decir, lo que enseña la universidad en aspectos como docencia, currículo, sistema pedagógico, etc. Este enfoque tiene dificultades en cuanto a la evaluación de conceptos implicados en el proceso de aprendizaje. Además, supone la selección de currículos por su prestigio, más que por la facilidad para la inserción laboral;
- el “**cumplimiento de especificaciones técnicas**” (p. 29) en términos normativos, especialmente los requisitos para la constitución de instituciones de educación superior o la implantación de títulos;
- la “**conformidad con unos estándares**” (p. 30), pues la universidad debe asegurar que se cumplen los estándares mínimos de calidad y que el estudiante que aprueba el plan de estudios cumple los requisitos exigidos;
- la “**adecuación a un objetivo o a una finalidad**” (p. 30), es decir, la eficacia en conseguir sus objetivos. La calidad se mide por la capacidad de conseguir metas y objetivos predeterminados. Esto supone el desarrollo de instrumentos de planeación estratégica, que permitan determinar objetivos y evaluar su logro;
- la “**disponibilidad de recursos**” (p. 30), ya sean humanos, físicos, financieros, técnicos, de infraestructura, etc. Aunque existe correlación entre calidad y recursos, se debe tener en cuenta el uso que se les da. Por tanto, el concepto de calidad se relacionaría también con el de eficiencia y costo de la universidad, pues el aumento de los costos de la educación ha generado el interés por la eficiencia en el uso de recursos. Este es un enfoque con medidas objetivas;

- el “**valor añadido**” (p. 30), que se centra en lo que la institución ha contribuido a la formación total del estudiante, es decir lo que ha aprendido en ella. Es de difícil medición, pues requiere aislar los efectos directos de la institución de los son externos a esta;
- la “**satisfacción de los usuarios**” (p. 31), en cuanto a las necesidades y expectativas de sus destinatarios o clientes. Es un concepto aceptado empresarialmente, pero con resistencia en las universidades;
- la “**capacidad de transformación y cambio**” (p. 31), en paralelo al de la dirección de la calidad total, cuyo énfasis es la necesidad de gestión del cambio ante las demandas de la sociedad, en cuanto a procesos, tecnología, adaptación, recursos humanos y gestión organizacional.

De esta forma, una institución de educación superior que ha adoptado un enfoque de calidad total,

puede considerarse entonces... como un sistema abierto, en constante relación con sus *stakeholders*. En este sentido, la gestión de calidad implica una dirección más estratégica y global de las universidades, que debe satisfacer de manera equilibrada los intereses y expectativas de todos ellos, lo cual implica, contar como requisito imprescindible con un eficaz liderazgo de los órganos directivos. Todo ello hace necesario que, para conseguir satisfacer las necesidades y expectativas de los distintos agentes en la Universidad, deben tenerse en cuenta los principios específicos de la gestión de la calidad total. (Arranz Val, 2007, p. 35).

Según Arranz Val (2007), las organizaciones que gestionan los modelos de calidad han producido adaptaciones de sus modelos para la educación. Sin embargo, estas modifican el

lenguaje y algunos aspectos específicos educativos, pero no cambian sustancialmente ni sus criterios, ni la estructura básica del modelo. Además, se centran en la organización, pero no en los programas en particular. Las normas ISO, en sus diferentes versiones, han sido adaptadas a la educación. Incluso agencias españolas de calidad y certificación de la educación han profundizado en este tema. También se han observado adaptaciones de las normas ISO en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Argentina. De igual forma, en Estados Unidos se adaptó el Modelo del Premio Malcolm Baldrige del NIST (*National Institute of Standards and Technology*) a la educación, labor realizada en 1999, 2004 y 2006; y el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) también ha sido adaptado a las instituciones educativas en diversas oportunidades. España es uno de los países donde más se ha desarrollado.

En Colombia, la certificación de calidad se desarrolla a partir de normas y decretos que establecen las condiciones mínimas de calidad para la obtención del registro calificado, que se originaron en el plan de desarrollo sectorial 2002-2006 y las cuales han variado con los años. En la actualidad, se encuentra en vigencia el Decreto 1330 de 2019 “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación” y la Resolución 021795 de 2020 “Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado”. En cuanto a la acreditación de alta calidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) señala que el concepto de alta calidad se refiere a unas características que permiten hacer un juicio sobre su capacidad de transformación dada por la distancia que existe entre el óptimo que se espera y los logros e impactos alcanzados (CESU, 2020, p. 8).

El CNA ha definido lineamientos para instituciones y programas que estructuran el modelo de calidad. Este se organiza en factores, compuestos por características que contienen los aspectos a evaluar, los cuales constituyen los referentes para la emisión de juicios de calidad, tanto en procesos de autoevaluación, como de evaluación externa por parte de pares académicos. Así, para instituciones y programas, en 2006 el CNA definió ocho factores de calidad: 1) misión y proyecto institucional, 2) estudiantes, 3) profesores, 4) procesos académicos, 5) bienestar institucional, 6) organización, administración y gestión, 7) egresados e impacto sobre el medio y 8) recursos físicos y financieros). Posteriormente, realizó algunos cambios en esta estructura, en 2013 para programas y en 2015 para instituciones: mantuvo los ocho factores, pero agregó otros dos: visibilidad nacional e internacional; e investigación, innovación y creación artística y cultural. En 2016 el CNA también expidió lineamientos para las especialidades médicas. Así mismo, cuenta con lineamientos de acreditación para maestrías y doctorados.

Recientemente, en julio de 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) colombiano expidió el Acuerdo 02 de 2020 “por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad”. Este modifica los procesos y el modelo de acreditación de instituciones y programas de educación superior. El nuevo modelo para programas está compuesto por 38 características y doce factores: 1) proyecto educativo del programa e identidad institucional; 2) estudiantes; 3) profesores; 4) egresados; 5) aspectos académicos y resultados de aprendizaje; 6) permanencia y graduación; 7) interacción con el entorno nacional e internacional; 8) aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico; 9) bienestar de la comunidad académica del programa; 10) medios educativos y ambientes de aprendizaje; 11) organización, administración y financiación del programa académico; 12) recursos físicos y tecnológicos.

Políticas públicas de calidad en la educación superior

En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (la educación superior en el siglo XXI), organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), indicaba, en sintonía con Capelleras y Arranz Vals, que la calidad es un concepto multidimensional y que en este nivel se deben observar diversos aspectos como la formación de los estudiantes, los planes de estudio, el entorno académico e incluso la infraestructura. De igual forma, indicaba que las IES deben someterse a evaluaciones internas y externas, de carácter transparente y desarrolladas por expertos independientes.

Frente a las demandas de la globalización y a los lineamientos estratégicos de las cumbres mundiales de educación superior, el Ministerio ha planteado políticas de calidad de la educación y de la educación superior, con componentes que al principio del siglo iniciaron su creación y podría decirse que ahora se encuentran en proceso de consolidación.

La política y la organización de calidad del Ministerio han girado en torno a la definición de condiciones y factores de calidad; a la evaluación de calidad a partir de procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad; y a la verificación de resultados a partir de evaluaciones a los futuros egresados. Esto apoyado en la creación y consolidación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con entidades y organismos que tienen funciones específicas; y sistemas de información que permiten monitorear el desempeño de la educación superior, tanto en el nivel de las instituciones, como en la totalidad del sistema.

De esta forma, el Plan de desarrollo 2002-2006, la revolución educativa, incorporaba como uno de sus ejes la calidad educativa y su mejoramiento. Para la educación superior se planteó la conformación de un sistema de aseguramiento de la calidad con los siguientes proyectos: la

definición de las condiciones mínimas de calidad que deben cumplir los programas de educación superior (registro calificado) y de acreditación voluntaria de alta calidad. En el primer caso, en 2003 se expidió el Decreto 2566 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”. Este unificaba las condiciones generales de calidad y además desarrolló resoluciones para las condiciones específicas de las áreas de conocimiento de los programas.

Otro proyecto fue el fomento de la acreditación voluntaria de instituciones y programas para hacer un reconocimiento público de sus condiciones de calidad. Según el Ministerio de Educación Nacional-MEN (s. f., p. 30), en 2003 había 201 programas acreditados de educación superior, que representaban el 5%; y había cuatro universidades acreditadas. Así mismo, se planteó como iniciativa, la aplicación obligatoria de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES), que evaluarían a los estudiantes de último año y el montaje del Observatorio Laboral para generar información sobre el mercado laboral y el desempeño de los egresados. (MEN, s. f.).

Los planes de desarrollo más recientes mantienen el eje de calidad de la educación. En educación superior se ha planteado la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para ese nivel. Al respecto, sus principales objetivos son: la rendición de cuentas sobre el servicio que prestan, la entrega de información confiable a sus usuarios y la autoevaluación permanente. Así, el sistema tiene tres componentes: información, evaluación y fomento (**figura 1**).

Figura 1. Estructura del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html> Consultado el 21 de noviembre de 2019.

En información se han generado o fortalecido cuatro sistemas: el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) con datos sobre instituciones y programas; el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), con información de seguimiento al desempeño laboral de los egresados; el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES); y, el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), en el que las instituciones presentan la información requerida para trámites de calidad y en el cual se deja registro de cada proceso que se lleva a cabo, de manera que las instituciones puedan hacer seguimiento a los trámites, desde la solicitud, hasta la resolución de aprobación o renovación del registro calificado, entre otros.

El fomento se da a partir de acciones de asistencia técnica y acompañamiento en procesos de evaluación y registro calificado. Así mismo, se promueve el mejoramiento de condiciones específicas de calidad, además de la pertinencia de la oferta educativa.

En el componente de evaluación se cumplen los procesos de evaluación de instituciones para su creación (para IES privadas, según el Decreto 1478 de 1994 “por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones”; y para IES públicas, según la Ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”) y el de acreditación institucional de alta calidad. Los programas se evalúan en esos mismos dos momentos, pero de acuerdo con condiciones y normas distintas: para registro calificado, según el Decreto 1295 de 2010 “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”, luego el 1075 de 2015 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” y actualmente el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020. El registro se otorga por siete años, se renueva por el mismo tiempo y se refiere a las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas.

La evaluación es realizada por organismos asesores y de apoyo, además de pares académicos. El proceso para obtener el registro tiene las siguientes fases: solicitud en el Sistema SACES, visita de pares y juicio de viabilidad y pertinencia de un programa, con base en las condiciones de calidad expuestas en las normas mencionadas, y que se refieren básicamente a “condiciones académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa” (MEN, 2019). Cuando un programa en funcionamiento no obtiene la renovación del registro no puede seguir admitiendo estudiantes y debe garantizar calidad a quienes lo están cursando en ese momento, a partir de la aplicación de un plan de mejoramiento, con el acompañamiento de la institución u otro programa similar con acreditación de alta calidad. Cuando se subsanen las deficiencias, podrá solicitarse nuevamente el registro.

Como forma de mejoramiento continuo, las instituciones pueden acudir a la acreditación, pues es un testimonio del Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución. La acreditación es considerada una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento. Además, “apunta al reconocimiento de la excelencia global de la institución a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional” (MEN, 2019).

Adicionalmente, los estudiantes son evaluados antes de ingresar a la educación superior, mediante las pruebas SABER 11 y al finalizar la educación superior, con las pruebas SABER PRO (anteriormente ECAES). Esta línea se ejecuta a través del proyecto evaluación, certificación y acreditación.

En cuanto a las instituciones que conforman el Sistema, se encuentra la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) encargada de evaluar el cumplimiento de requisitos para la creación de instituciones de educación superior y de las condiciones de calidad para la creación de programas (registro calificado). Cuenta con una sala general, las salas de evaluación y una sala de coordinadores. Se encarga, entre otras cosas, de determinar los criterios de evaluación de calidad para que sean utilizados por sus salas, además de los de evaluación de integrantes de las salas. Por su parte, las salas se apoyan en expertos académicos organizados, cuya responsabilidad es evaluar y hacer recomendaciones sobre las condiciones de calidad para la obtención o renovación del registro calificado de los programas. Adicionalmente, apoyan el proceso de convalidación de títulos y la emisión de recomendaciones académicas en procesos de funciones de inspección y vigilancia.

CONACES tiene las siguientes salas de evaluación: educación; artes y humanidades; ciencias sociales, periodismo e información; administración de empresas y derecho; ciencias

naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y la comunicación; ingeniería, industria y construcción; agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria; salud y bienestar; y trámites institucionales. Esta última apoya los procesos de evaluación y recomendaciones para la creación de IES oficiales y el reconocimiento de la personería jurídica para las privadas.

Ahora bien, si CONACES se encarga de la evaluación de las condiciones de calidad para la creación de IES y programas de este nivel, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el responsable de los procesos de evaluación y recomendación de las acreditaciones de alta calidad. El CNA fue creado por la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 y reglamentado por el Decreto 2904 del 31 de diciembre de 1994 “Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992”. Sus labores principales son promover y ejecutar la política de acreditación del CESU, orientar a las IES para el desarrollo de sus autoevaluaciones y organizar la evaluación externa.

Así, además de la adopción de modelos de calidad para la gestión interna de las IES y la rendición de cuentas, las instituciones y programas también tienen el requerimiento de desarrollar prácticas de planeación, control, seguimiento permanente, así como levantamiento y análisis de información, de manera que puedan responder a las exigencias del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país, dentro de procesos obligatorios y voluntarios.

La internacionalización de la educación superior y la acreditación internacional

La educación superior tiene una tendencia a la acreditación de calidad internacional. Así, las cumbres mundiales y regionales sobre este nivel plantean la necesidad de este tipo de reconocimientos. En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO, indicaba que la internacionalización es un aspecto a tener en cuenta en la calidad de la educación de este nivel, lo que está relacionado con procesos como: gestión de convenios;

movilidad entrante y saliente de estudiantes, docentes e investigadores; dobles titulaciones entre programas; entre otros temas. Posteriormente, en 2008, la UNESCO convocó la Segunda Conferencia Regional sobre Educación Superior, que incluyó dentro de sus objetivos de internacionalización el fortalecimiento de la acreditación regional.

El país también ha marcado derroteros y participado en acciones al respecto. En el plan sectorial 2002-2006 el proyecto de internacionalización de la educación superior buscaba que este nivel respondiera a los retos de la globalización y la economía del conocimiento. Esto implicaba aspectos como

la acreditación internacional; la promoción de la exportación de servicios educativos de calidad; la negociación de los servicios educativos en el marco del ALCA y de la OMC; la convalidación de títulos; y la promoción de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores. (MEN, s. f., p. 30).

En la actualidad, dentro de los proyectos de innovación y pertinencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuenta con el proyecto de internacionalización de la educación superior y dentro de este, con la estrategia de suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de los sistemas de aseguramiento de calidad, para favorecer homologaciones y convalidaciones (MEN, 2019). Además, el proyecto de evaluación, certificación y acreditación tiene una acción específica referida al reconocimiento y posicionamiento internacional del CNA, con el fin de “armonizar el modelo de aseguramiento con el que cuenta el país con estándares internacionales” (MEN, 2019), de manera que las decisiones del CNA sobre los programas colombianos tengan reconocimiento internacional. Así mismo, trabaja en la convalidación de títulos obtenidos en el exterior.

En esta misma línea, el CNA ha incorporado la internacionalización dentro de sus postulados estratégicos. En su misión enuncia que “propende por la inserción del Sistema Nacional de Acreditación en espacios internacionales que permitan mayor visibilidad y reconocimiento de las instituciones de educación superior que hacen parte del mismo y facilite la movilidad de la comunidad universitaria” (CNA, 2019).

Así mismo, dentro de su visión, el CNA señala que busca consolidarse como un referente nacional e internacional de alta calidad y que ejecutará políticas y estrategias de acuerdo con las exigencias y tendencias del mundo globalizado. Además, se ha planteado como objetivo estratégico fortalecer su acreditación para favorecer el reconocimiento internacional de los programas acreditados en el país (CNA, 2019).

Recientemente, el acuerdo 02 de 2020 del CESU presenta algunos antecedentes relativos a la internacionalización de la alta calidad considerados por el CNA. De esta forma, señala que, en su compromiso con la acreditación y certificación internacional, en 2012 y en 2017 este Consejo fue certificado por la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE). Así mismo, en 2019 fue certificado por Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES).

Llama la atención cómo algunas de las modificaciones del modelo tienen en cuenta las recomendaciones consignadas en el informe de evaluación externa del INQAAHE como: la “necesidad de reconsiderar los procedimientos y metodologías para la acreditación con el fin de hacerlos más sostenibles y consistentes para todos los actores que intervienen en el sistema y, específicamente, para las instituciones de educación superior” (CESU, 2020, p. 4). De igual forma, la RIACES consideró: “necesario incluir en el proceso de evaluación para la acreditación en alta

calidad, el seguimiento a los planes de mejoramiento y avanzar en la articulación entre las distintas instancias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (CESU, 2020, p. 4).

Además de lo anterior, el CESU enuncia objetivos de la acreditación de alta calidad relacionados con la internacionalización de la educación superior. Para este estudio se relacionan directamente los siguientes:

c) Favorecer la construcción y consolidación de comunidades académicas en **condiciones equiparables con instituciones internacionales y nacionales de alta calidad [...]**

i) Desarrollar un conjunto de referentes y de indicadores que faciliten a los actores del Sistema Nacional de Acreditación adelantar los **procesos de aseguramiento de la calidad en un contexto global, regional y local.**

j) Incrementar la **confianza nacional e internacional de las instituciones y de los programas académicos que acogen la alta calidad** y sus actividades de generación, apropiación social y difusión del conocimiento, así como de extensión y proyección e interacción social. (CESU, 2020, p. 12-13, negrillas propias).

La búsqueda de la compatibilidad con los sistemas internacionales también ha permeado a la CONACES, que reestructuró sus salas (Resolución 16460 de 2015 “por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces)”) de acuerdo con la clasificación internacional normalizada de la educación (Resolución No. 776 del 9 de abril de 2015 “Por la cual se establece la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Adaptada para Colombia – CINE - 2011 A.C.), utilizada para elaborar estadísticas.

Considera que esto apoya “procesos de inserción de Colombia en el contexto internacional y garantiza la calidad y comparabilidad de las estadísticas oficiales” (CNA, 2019).

1.2. Delimitación del estudio

De acuerdo con el desarrollo anterior, donde las relaciones de las IES con el entorno global aparecen como una de sus prioridades y de las políticas de calidad, este estudio desarrolla un análisis de la acreditación de calidad internacional en la educación superior en los contextos latinoamericano, norteamericano y europeo, teniendo en cuenta su organización, propósitos, énfasis e intencionalidades. Posteriormente, estudia las políticas de internacionalización de educación superior en Colombia. De esta manera establece la pertinencia de los sistemas y modelos internacionales para el contexto nacional y las implicaciones de desarrollar una acreditación internacional, teniendo en cuenta relaciones entre las propuestas internacionales con la política nacional, el concepto de calidad y los propósitos de la acreditación internacional.

En cuanto a las propuestas de acreditación de calidad internacionales se estudian sus componentes y metodología, además de las organizaciones que las aplican. Sobre las políticas de internacionalización de la educación superior en Colombia, se revisa lo expuesto en ellas, las normas y otros lineamientos, como planes sectoriales, plan de decenal, modelo de acreditación de alta calidad nacional, etc.

Respecto de la pertinencia de las propuestas internacionales el énfasis está en la comprensión de las relaciones entre estas con el modelo nacional, el reconocimiento y visibilidad nacional e internacional que genera, además de la favorabilidad que otorga a la institución en cuanto a temas de internacionalización como movilidad, doble titulación, internacionalización de la investigación, inserción laboral de egresados, entre otras. Sobre las implicaciones de desarrollar

un proceso de acreditación internacional se analizan aspectos relativos a la gestión de la acreditación internacional en términos de recursos requeridos, planeación, procesos de autoevaluación y evaluación externa, juicio de calidad de la acreditadora, incorporación en sistemas de información de calidad, plan de mejora, seguimiento y comunicación, promoción, publicidad.

Finalmente, el estudio se basa en investigaciones sobre la acreditación de calidad internacional, así como publicaciones indexadas y divulgativas, además de otros documentos provenientes de organizaciones acreditadoras. El establecimiento de las políticas nacionales sobre el tema se realiza a partir del análisis de planes sectoriales, documentos de política pública y orientaciones reflexivas y académicas sobre este campo.

Es necesario tener en cuenta que la acreditación internacional de calidad se ha convertido en un campo de estudio poco explorado, donde confluyen dos grandes tendencias contemporáneas de la educación superior: la internacionalización y la calidad. Esto en el contexto de la globalización; así como de crecimiento, diversificación y transnacionalización de la oferta de educación superior en todo el mundo. Este nivel educativo se encuentra aún buscando respuestas sobre cómo desarrollar la acreditación internacional, ya sea desde acuerdos globales, desde políticas y estrategias nacionales o desde las propias instituciones educativas.

Por estos motivos, el país y la educación superior requieren investigaciones sobre la acreditación internacional, que permitan conocer su contexto, sus implicaciones y problemáticas. Con ello, todos sus actores tendrán un marco de referencia más claro para desarrollar los procesos relacionados, así como políticas institucionales y nacionales que la fomenten.

De esta manera la **pregunta que orienta la investigación** es: ¿cómo se articulan las propuestas de acreditación internacional implementadas en Estados Unidos, Europa y América Latina con las estrategias de calidad y acreditación internacional de Colombia?

Algunas preguntas articuladas a este interrogante y que corresponden con el desarrollo de la investigación son:

- ¿Cuáles son las características de las propuestas de acreditación internacional desarrolladas en América Latina, Norteamérica, Europa y Colombia?
- ¿Cuáles son los referentes con los que se caracteriza y evalúa la calidad educativa dentro de estas propuestas de acreditación internacional?
- ¿Qué relaciones existen entre la manera como las propuestas de acreditación internacional perfilan la calidad educativa con lo definido en la política educativa del país?
- ¿Qué perspectiva crítica puede plantearse a partir de estas propuestas de acreditación internacional en torno a la discusión sobre calidad educativa?

Los anteriores interrogantes son pertinentes en varios sentidos: orientaron el desarrollo del estudio hacia la concreción de ámbitos de indagación para abordar la pregunta de investigación; ubicaron la perspectiva metodológica de análisis crítico del discurso definido para este estudio; y contribuyeron a determinar los documentos y categorías conceptuales del mismo.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar las relaciones que existen entre las condiciones de calidad de las propuestas de acreditación internacional con las políticas de internacionalización y acreditación de Colombia.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las propuestas de acreditación internacional que han sido implementadas en América Latina, Europa, Estados Unidos y, en particular, en el contexto colombiano.
- Identificar los rasgos de calidad derivados de estas propuestas de acreditación internacional, estableciendo comparaciones con las políticas del país.
- Establecer las implicaciones para el sistema de calidad colombiano, en relación con las propuestas de acreditación internacional analizadas.
- Plantear recomendaciones en relación con los procesos de acreditación internacional para el marco de la política educativa del país.

3. Justificación

Los lineamientos de la educación superior internacionales y nacionales reconocen la importancia de la acreditación internacional, ya sea de las agencias acreditadoras, de instituciones o programas. Esto se debe a que este tipo de acreditación favorece el reconocimiento de su alta calidad en entornos internacionales, contribuyendo a la agilidad en procesos de movilidad, reconocimiento de títulos, gestión y transferencia de conocimiento, entre otros. También favorece el posicionamiento de las IES y programas en el entorno internacional, pues la globalización les impone un fuerte relacionamiento con otros contextos.

Para favorecer este tipo de acreditación, el país ha buscado la incorporación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en proyectos de acreditación regional, además de promover la confianza internacional en los juicios de esta organización, de manera que sean reconocidos en el exterior.

Después de casi dos décadas de formulación y consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad de educación superior, que condujo a la creación de entidades especializadas en el tema y en procesos específicos (CONACES y CNA), al montaje de sistemas de información (SACES, OLE, SPADIES, SNIES) y al fomento de procesos de evaluación para condiciones mínimas de calidad (registro calificado) y de alta calidad (acreditación), la gestión de calidad ha permeado las IES, ya sea para cumplir los requerimientos de este sistema o para responder a las exigencias que les impone la globalización en cuanto a internacionalización de sus procesos, junto al posicionamiento internacional. Esto puede observarse en el aumento del número de instituciones y programas acreditados en alta calidad en el país. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pasó de 201 (5%) programas y cuatro instituciones acreditadas en 2003, a 956 programas acreditados en 2015 y 52 instituciones acreditadas en 2016, (MEN, s.f., 2016, 2018). También se da la participación de universidades colombianas en diversos rankings de calidad mundiales.

Dentro del ciclo PHVA (planear, hacer, verificar y ajustar), podría decirse que el siguiente peldaño para las IES, una vez surtidos los del sistema nacional (registro calificado, acreditación, renovación de acreditación) es la acreditación internacional, es decir, el reconocimiento externo de su calidad por parte de una entidad extranjera que tenga aval en sistemas internacionales de acreditación y que dé fe de su alta calidad en los contextos donde actúa la institución. No obstante, “la acreditación regional de los sistemas [latinoamericanos] de educación superior no avanzó sustantivamente” (Didou Aupetit, 2017, p. 326) y pocas universidades y programas latinoamericanos se sometieron a procesos de acreditación por parte de agencias internacionales

especializadas¹. Además, “el costo de los servicios y el proceder de esas agencias fue constantemente criticado por sectores de académicos y autoridades que cuestionan su idoneidad para informar la toma de decisión y clasificar las IES” (Ordorika y Lloyd, 2013, citados por Didou, 2017, p. 326).

Este panorama muestra un escenario “incierto” para las instituciones y los programas de educación superior colombianas que deseen obtener una acreditación de alta calidad internacional. Si bien el contexto de la globalización les exige tener reconocimiento y posicionamiento nacional e internacional, no existen aún en Latinoamérica esquemas claros de acreditación regional y los sistemas de acreditación en Europa y Norteamérica son aún desconocidos en cuanto a sus ventajas y desventajas, compatibilidades e incompatibilidades con el modelo de acreditación colombiano desarrollado por el CNA, esto, entre otras cosas, por la multidimensionalidad del concepto de calidad.

Un primer interrogante de las instituciones educativas y programas que quieran acreditarse internacionalmente es la agencia acreditadora. Al respecto, el CNA señala que esta es de suma importancia, de manera que ese reconocimiento tenga la validez esperada en el ámbito internacional para que la institución acreditada se beneficie en cuanto a la internacionalización de sus procesos y el reconocimiento público e internacional de su calidad.

En Latinoamérica, Estados Unidos y España, se encuentran diferentes organizaciones acreditadoras, varias de carácter estatal, que funcionan como entes rectores de la certificación y

¹ “ABET acreditó en su área de competencia una universidad en Chile, cuatro en Colombia, una en Ecuador, 18 en México (la mayoría del sistema ITESM) y 8 en Perú” (Didou, 2017, p. 326).

acreditación de alta calidad de la educación superior en sus países. En varios casos, estas organizaciones avalan o reconocen agencias acreditadoras independientes, las cuales realizan los procesos de evaluación de instituciones y programas, y recomiendan a los entes estatales el reconocimiento de la calidad de los mismos.

Por ejemplo, según Michavilla & Zamorano (2007), en Europa las agencias nacionales y regionales son las encargadas de la acreditación y están representadas por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*)), la cual cuenta con un registro de ellas: el EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*). El proceso se basa en criterios europeos y si una agencia que se encuentra en el EQAR otorga el reconocimiento de calidad, se asume que el programa o la institución cumplen con esos criterios.

De otra parte, El-Khawas (2007) indica que en Estados Unidos hay dos tipos de organizaciones no gubernamentales que se encargan de la acreditación: las del primer tipo realizan este proceso para instituciones completas (universidades, escuelas universitarias y *community colleges*), se organizan regionalmente y se agrupan en el Consejo de Comisiones Regionales de Acreditación (C-RAC). El segundo tipo de organizaciones acredita programas por profesiones y áreas de conocimiento, como la sanidad, las artes escénicas, la formación de profesores, etc. La mayoría trabaja por separado y define sus propios procedimientos. El Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA) representa a todas las agencias de acreditación de Estados Unidos.

Esta misma autora señala que en Canadá buena parte del control de calidad recae en las instituciones como parte de su autonomía universitaria; no hay un ente encargado del control nacional integrado de la educación, pues su sistema de gobierno es federal. Existen algunas

agencias de garantía de la calidad, pero su autoridad se limita a una provincia o territorio. La forma más importante de acreditación en Canadá es la acreditación profesional, que tiene más de cuarenta y tres ámbitos de estudio especializados, aunque no todos tienen un mecanismo de acreditación. Este proceso de acreditación está organizado por asociaciones profesionales especializadas, que en ocasiones operan en un ámbito provincial. Las asociaciones son entidades independientes, no gubernamentales, cuyos miembros son profesionales del ámbito en cuestión.

El segundo interrogante para las instituciones está relacionado con el modelo de calidad que se utilizará. Como se observó previamente, existen varios tipos de modelos de calidad que han sido adaptados a las instituciones educativas (ISO, que es el americano; y EFQM, que es el europeo), aunque estas adaptaciones se relacionan únicamente con el lenguaje y no tocan los criterios básicos ni la estructura de los modelos. Adicionalmente, en el contexto globalizado actual, las instituciones también deberían preguntarse si, estratégicamente, este reconocimiento es más benéfico si se realiza con una acreditadora y un modelo americano o europeo.

Otro interrogante que surge se relaciona con el nivel de la acreditación (por programa o institucional), pues como se explicó hay acreditadoras para ambos niveles y esta decisión también puede ser estratégica para la institución.

Lo descrito muestra que la acreditación de calidad internacional plantea en este momento a las instituciones y a los programas de educación superior colombianas diversas dudas sobre el marco de acción en el que tendrían que moverse al iniciar este proceso. Generar un marco de referencia para estas instituciones, teniendo en cuenta el contexto de la política educativa del país, será el aporte de este proyecto de investigación. Así, las IES podrán definir la pertinencia de sus

procesos de acreditación internacional y al tiempo establecer las rutas óptimas para alcanzar este reconocimiento.

Desde lo macro, la investigación aportará a la educación superior del país un marco conceptual y metodológico que sea referente para la formulación de una política pública sobre la acreditación internacional de alta calidad de la educación superior y su despliegue en el sistema educativo, esto teniendo en cuenta sistemas de acreditación internacionales, enfoques y propuestas de calidad, agencias acreditadoras, organización y gestión de la acreditación, entre otros aspectos. Lo anterior podrá enriquecer el debate público sobre las implicaciones de la acreditación internacional en el país y con ello, los referentes sobre el concepto de calidad y los criterios y lineamientos utilizados hasta ahora, con el fin de alinearlos al contexto global y a los requerimientos en este ámbito.

Así mismo, este trabajo aportará a la línea de investigación en la que se inscribe, un estudio de carácter exploratorio sobre un tema poco estudiado en el país, de manera que, como se dijo anteriormente, tenga la capacidad de intervenir en la formulación y gestión de políticas públicas al respecto, llegando incluso a permear a las IES que deseen entablar este tipo de procesos, no solo desde el marco de la política, sino además desde las exigencias del contexto internacional sobre la calidad educativa.

4. Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se realizó una búsqueda en las bases de datos disponibles en la Biblioteca de la Universidad Javeriana y la Biblioteca de la Universidad El

Bosque, a partir de las palabras clave: acreditación internacional de calidad. Con ellas, no se obtuvieron resultados.

Por tal motivo, la búsqueda se amplió al tomar las palabras calidad e internacionalización por aparte, acotadas a la educación superior, lo que generó un listado de publicaciones específicas en estos temas, algunos de organizaciones internacionales dedicadas a la acreditación de programas e instituciones, como la ENQA (por sus siglas en inglés: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y el CHEA (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos. Estos boletines y documentos no pertenecen a investigaciones formales dentro de la educación superior.

De igual manera, se encontraron títulos relacionados con otras entidades, pero con el mismo inconveniente mencionado, es decir, que no formaban parte de investigaciones formales dentro de la educación superior en el mundo, como: el *Institute for Higher Education Policy*; UNESCO; UNESCO IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO); Ministerio de Educación Nacional (Colombia) y Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); *International Journal of Higher Education*; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Revista Estudios Hemisféricos y Polares; Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Revista Sotavento MBA; *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*; Portes; Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico; Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores; Revista Telos; Educación de la Educación Superior.

Por lo anterior, se optó por revisar documentos provenientes de revistas de educación o universitarias, así como dos tesis de doctorado sobre el tema de la calidad de la educación. De esta

forma, se revisaron 12 artículos y tesis, teniendo en cuenta las problemáticas expuestas, sus objetivos, metodología y resultados.

A continuación, se realizan algunas observaciones propias de los documentos revisados. En su artículo, Fernández Lamarra (2009) trata diferentes perspectivas de calidad en Latinoamérica y su organización en sistemas de calidad. Permite observar cómo funcionan los sistemas en los países latinoamericanos. Hace hincapié en las múltiples definiciones de calidad y cómo es un concepto que se construye socialmente y depende del contexto en el que se aplique.

El documento define y aclara las diferencias entre los procesos de acreditación y evaluación de calidad, probablemente no desde lo teórico, pero sí desde lo práctico. También trata temas como la acreditación regional, la legislación de calidad en los países y enfoques metodológicos. Finalmente, hace referencia a la necesidad de crear sistemas de acreditación internacional.

Por su parte, el artículo de Didou Aupetit (2017) cuenta con buena información estadística sobre internacionalización y otra sobre acreditación internacional en Latinoamérica. Es enfático en poner la acreditación internacional como una problemática de la internacionalización, en el contexto del crecimiento de la oferta de educación superior en Latinoamérica por parte de organizaciones internacionales. Así mismo, muestra como esta es un objetivo mundial y cómo este no se ha cumplido en la región. De igual forma, incorpora como problemáticas de este tema, los costos y la idoneidad de las agencias acreditadoras.

Barreyro & Camargo (2018) tratan el tema específico de la creación de un sistema de calidad en Paraguay. Este caso difiere del colombiano en cuanto a tamaño y tradición del sistema de educación superior. Se destaca, sin embargo, que el documento describe los intentos de crear el sistema de acreditación regional de Mercosur. El artículo establece las diferencias entre el sistema

de acreditación del país y el del Mercosur, lo que podría significar un problema en la acreditación internacional.

Es interesante observar que, en sus inicios, se incorporaban pares internacionales del Mercosur al proceso de acreditación, lo que traía diversas ventajas. Sin embargo, la principal característica del sistema paraguayo era que aplicaba los procesos de evaluación nacional simultáneamente a los del Mercosur, pues el comité se conforma con dos pares internacionales y un par nacional. La idea o percepción que se tiene es que la participación de pares extranjeros trae más objetividad y credibilidad al proceso nacional, ya que la mayoría de los docentes de una carrera se conocen porque el sistema es de tamaño medio a pequeño. No obstante, hubo importantes cambios en 2016 y se estableció como requisito para la acreditación internacional contar con la acreditación nacional vigente.

De otra parte, Middaugh, Silva, Ramírez & Reich (2008) describen el caso de Chile en cuanto a la acreditación. Sus autores han sido asesores de ese país para desarrollar el sistema de aseguramiento de calidad. Aunque inicialmente el texto se centra en la investigación institucional para dar cuenta de la evaluación conducente a la acreditación, es interesante observar el enlace entre los indicadores de la evaluación institucional con los estándares nacionales e internacionales. En el artículo se habla además de apoyo internacional para la creación de estándares en las instituciones por parte de organismos multinacionales (Banco Interamericano de Desarrollo-BID - Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación-MECESUP) y de casos de acreditación internacional en Chile con base en indicadores americanos. Es entonces esto un antecedente de acreditación de calidad internacional en Latinoamérica.

Pedraza (2016) aporta un texto interesante sobre la temática. Desarrolla la relación entre la internacionalización y la calidad en doble sentido: la primera como un aspecto básico de la calidad y la segunda como un aspecto que favorece la internacionalización. Es importante observar el concepto de rankings como una modalidad de acreditación internacional. Concluye que en la se pueden usar modelos mixtos, incluida la acreditación. Además, habla específicamente de modelos no educativos que favorecen la calidad internacional: ISO (Organización Internacional de Normalización) y EFQM (por sus siglas en inglés: *European Foundation Quality Management*).

Ahora bien, en cuanto a la acreditación internacional, en términos generales, los documentos abordan este tema como un aspecto incipiente y pendiente. Incipiente, porque en Latinoamérica aún no se han establecido los modelos o mecanismos comunes para la acreditación de alta calidad internacional en la región. Se realizaron algunos avances con el RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior) y RANA (Red de Agencias Nacional de Acreditación del Mercosur Educativo) en algunos países y, solo para unas carreras profesionales. Además, pocos programas en la región han optado por acreditaciones internacionales, pero con agencias especializadas en su disciplina.

Con respecto a los aspectos pendientes, varios autores coinciden en indicar que es un desafío tanto para los temas de calidad, como para los de internacionalización. Por ejemplo, Didou (2017) señala que en América Latina se “falló en normar las actividades de los consorcios con fines de lucro, de las sucursales universitarias foráneas, de los **organismos internacionales de acreditación** y de rankings y de las firmas de *consulting* internacional” (p. 327. Negrilla propias).

Así mismo, Altbach, Knight & Godinas en 2006 señalaban la importancia de construir sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad para la educación superior y para

programas internacionales, en aras de conservar la confianza en este nivel. Incluso fueron enfáticos en señalar que la medición de la calidad para programas internacionales aún es un “misterio”.

Al respecto, Fernández Lamarra (2009) señala que algunos países de América Latina vienen avanzando en evaluar la calidad educativa que ofrecen, pero se requiere una mayor expansión en otras partes de la región y de los propios países. Exalta los avances que se han realizado desde propuestas como Mercosur, NAFTA (*North American Free Trade Agreement*), CARICOM (Comunidad del Caribe) y Centro América.

Probablemente por estos motivos, no se encuentran investigaciones tradicionales al respecto, pero sí experiencias particulares de países y algunos movimientos mundiales que la fomentan, como en el caso de la UNESCO, la GUNI (por sus siglas en inglés; *Global University Network for Innovation*) y la ENQA (por sus siglas en inglés: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

Sin entrar a profundizar en este apartado, es importante observar cómo los mayores avances en acreditación de calidad internacional se encuentran en la Unión Europea y las iniciativas latinoamericanas no han llegado a buenos términos, en temas como la consolidación de un modelo común, como la puesta en marcha de sistemas de acreditación internacionales.

Pese a las limitaciones de la bibliografía revisada, en términos de no ser investigaciones como tal o artículos con base en alguna investigación, los autores identifican diversas problemáticas, las cuales remiten a aspectos propios de la acreditación, la evaluación de calidad o la internacionalización de la educación superior.

Solo un autor da cuenta de problemáticas de la internacionalización de la acreditación de calidad. Didou (2017) señala que, en Latinoamérica, la acreditación regional de los sistemas de

educación superior avanzó poco; que algunas agencias regionales (RIACES, RANA) desarrollaron lineamientos comunes para ciertas profesiones; que pocos programas en la región buscaron la acreditación internacional de calidad y que lo hicieron a partir de rankings o de agencias de especializadas en su disciplina, aunque criticaron su idoneidad y los costos del proceso.

De otra parte, las problemáticas relacionadas con el tema de la calidad remiten, en Chile, a la influencia del aumento de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la cobertura de este nivel en la calidad del mismo, la necesidad de mecanismos formales de aseguramiento de la calidad, la falta de información confiable en algunas instituciones y de indicadores específicos para evaluar la calidad (Middaugh et al., 2008, pp. 56-58). En esta misma línea, Arranz Val, P. (2007, pp. 8-9), en España, plantea diversos problemas relacionados con las consecuencias de no cumplir unos criterios de calidad preestablecidos: qué criterios, quién los define y verifica su cumplimiento, la necesidad de evaluación externa, las consecuencias de no cumplirlos, la obligatoriedad o voluntariedad de la acreditación de calidad, los niveles de calidad y los rankings.

En cuanto a los problemas asociados a la internacionalización, Stromquist (2008) señala que estos se relacionan con la internacionalización de los sistemas educativos como producto de la globalización, la mercantilización y homogenización del conocimiento y la calidad como acreditación externa. Didou (2017) reconoce como problemáticas de la internacionalización la información desigual y poco confiable, la dependencia de recursos externos de las agencias y su accionar coyuntural, la promoción de la movilidad saliente por encima de la internacionalización en casa, la necesidad de regular a proveedores de otros países, la fuga de cerebros y los pocos cambios significativos que este proceso ha traído en las instituciones educativas. Todo lo anterior en el contexto latinoamericano.

De otra parte, los **objetivos** de los artículos e investigaciones revisadas son variados en cuanto a temática y alcance. Siguiendo la línea de las problemáticas, tratan temas generales de internacionalización, calidad y, solo uno, ambos temas simultáneamente.

Pedraza (2016) busca analizar la relación recíproca entre calidad e internacionalización, indica que esta última es “una variable que afecta la gestión de la calidad en la educación superior y que garantiza la visibilidad de la misma” (p. 44). También analiza políticas públicas y proyectos de instituciones específicas en los que la internacionalización es una estrategia para lograr “el reconocimiento en sus funciones de calidad y pertinencia” (p. 44).

Desde lo general, Didou (2017) tiene como propósito analizar los logros de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008) desde la temática de la internacionalización. Algunos avances mencionados por la autora se dan en el aumento de la movilidad internacional estudiantil, el fortalecimiento de la educación virtual y el mejoramiento de la asociatividad entre (IES) y otras organizaciones, generando así redes que han promovido la internacionalización.

Otros autores buscan hacer análisis sobre casos específicos en el tema de calidad. Así, Barreyro & Camargo (2018) reflexionan sobre la construcción del sistema de certificación de calidad del Paraguay en conjunto con el proceso regional de acreditación del Mercosur; Middaugh et. al (2008) hacen énfasis en el caso chileno para analizar el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de calidad en educación superior en Latinoamérica, específicamente en lo que tiene que ver con la capacidad de investigación en las universidades. En Chile también, Bastidas (2017) tiene como propósito mostrar la relación entre los sistemas de calidad, la globalización y la universidad desde 1980.

Por su parte, Stromquist (2008) tiene como objetivo analizar la internacionalización en un caso específico (Pontificia Universidad Católica del Perú-PUC) y contrastarlo con la teoría sobre la internacionalización en instituciones y sistemas educativos como producto de la globalización.

Finalmente, y como un caso específico de un país (España) y un campo disciplinar (administración de empresas), Arranz Val (2007) definió como objetivo analizar la trayectoria en el reconocimiento de títulos universitarios y extraer de esta los aspectos relevantes para la creación de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado (universitarias) en Empresa.

Respecto de las **metodologías** utilizadas por los autores, algunos no las describen. Los que sí lo hacen, se basaron principalmente en análisis documental de diversos tipos de material bibliográfico, entre ellos investigaciones, artículos y otros tipos de publicaciones, además de documentos legales. Como complemento, algunos autores utilizaron principalmente entrevistas y encuestas. A continuación, se describen las metodologías utilizadas por los autores.

Barreyro & Camargo (2018) desarrollan investigación bibliográfica, documental y de campo (entrevistas); Stromquist (2008) utilizó un estudio de caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú sobre el impacto de la globalización en el profesorado y la internacionalización, a partir de diversas entrevistas.

Bastidas (2017) realizó un trabajo exploratorio y descriptivo con base en diversas fuentes bibliográficas: leyes, decretos, artículos académicos de bases de datos, revistas de entidades gubernamentales, institutos de investigación y redes internacionales. Pedraza (2016) también hizo una revisión bibliográfica sobre la educación superior en la globalización, desde el análisis de investigaciones. Finalmente, Arranz Val, (2007) utilizó instrumentos teóricos y empíricos. En el primer caso, una revisión de la literatura disponible sobre sistemas y modelos de evaluación y

acreditación de instituciones y agencias, en bases de datos y consultas sobre la legislación respectiva. Adicionalmente, un cuestionario y diversas técnicas estadísticas de análisis (descriptivas e inferenciales).

Los **resultados y las conclusiones** de los documentos revisados son diversos y dependen de las problemáticas analizadas. Así mismo, se pueden agrupar según temáticas de calidad e internacionalización, y dentro de estas, diversos aspectos, algunos relacionados con la acreditación de calidad internacional.

Respecto de la internacionalización, Stromquist (2008) concluye que esta es inevitable para las IES, máxime dentro de la globalización. Sin embargo, la internacionalización se desarrolla con dos racionalidades diferentes: la de los países industrializados y la de los países en desarrollo, pero la primera es la que se reproduce. De esta forma, aunque la movilidad de docentes favorece la capacidad de enseñanza y la investigación, la homogeneidad del conocimiento es un resultado de la internacionalización. Hace hincapié en que detrás de ello se encuentra una lógica de mercado, dejando de lado las funciones sociales y críticas de las universidades.

Por su parte, Didou (2017) concluye que la agenda de la CRES se cumplió parcialmente. Algunos de los temas faltantes se relacionan con la acreditación internacional. Por ejemplo, la falta de mecanismos de reconocimiento, convalidación o transferencia de créditos, títulos y grados a escala multilateral. También indica que la CRES no “normó” las actividades “de los organismos internacionales de acreditación y de rankings y de las firmas de *consulting* internacional” (p. 327). Otros temas de escaso desarrollo tienen que ver con la estandarización de la duración de los programas, el seguimiento a los programas de internacionalización y el desarrollo de indicadores regionales. La autora resalta la importancia de trabajar en el aseguramiento de la calidad de los

programas de educación superior de carácter internacional o prestados por multinacionales educativas.

Pedraza (2006) identifica diferentes tendencias para el futuro de la educación superior: el aumento de programas y proveedores transfronterizos, la movilidad estudiantil y la investigación internacional; el fortalecimiento del impacto global de los sistemas de educación superior de Asia y Europa; el crecimiento de la educación superior privada; y el incremento del uso de herramientas de mercado.

Ahora bien, en cuanto a la calidad, la autora señala que en su gestión dentro de la educación superior se pueden usar modelos de acreditación, certificación, excelencia, así como rankings, los cuales son determinantes para la internacionalización y la visibilidad de las instituciones. De igual forma, concluye que:

El enfoque de la gestión de la calidad y los procesos de internacionalización en la educación superior proveen los insumos necesarios para generar líneas de investigación en las que hay mucho por descubrir, comprobar, promover y definir, dada la importancia de la globalización en el servicio educativo. (Pedraza, 2006, p. 46).

En cuanto a la calidad en la educación superior, Arranz Val (2007) concluye que el concepto de calidad en la educación superior no es único ni uniforme; que en las investigaciones al respecto se utilizan metodologías similares compuestas por una fase cualitativa exploratoria y luego por un análisis factorial; y los estudios se centran en disciplinas particulares, especialmente en administración de empresas.

Respecto de la acreditación de calidad, Middaugh et al., (2008), si bien no enuncian expresamente resultados, sí indican que es necesario estudiar la relación existente entre la investigación institucional, la evaluación y la acreditación.

Finalmente, Bastidas (2017) concluye que es fundamental repensar la relación de la universidad con los desafíos actuales, como el desarrollo, el mercado laboral, las migraciones, las TIC y la economía, entre otros aspectos. Resalta como logros de la educación superior chilena el aumento de la cobertura y el proceso de aseguramiento de la calidad. Cierra indicando que el proceso de la globalización es positivo para la educación superior.

5. Diseño metodológico

Esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, ya que se centra en el análisis de las relaciones entre políticas nacionales y modelos internacionales de acreditación en educación superior. Ambos comprendidos como construcciones que expresan consensos sociales frente al tema, los cuales son interpretados para el establecimiento de problemáticas y posibles soluciones, tanto en el ámbito de las instituciones de educación superior, como en el desarrollo de políticas públicas al respecto.

5.1. Enfoque de investigación

Esta es una investigación cualitativa, con un enfoque de análisis de datos hermenéutico-interpretativo. Los datos que se analizan no son numéricos, sino descriptivos. Proviene de un corpus de documentos (normativos -políticas-; investigaciones -tesis, artículos científicos-; y otras publicaciones de carácter divulgativo). Con ellos se buscó el desarrollo de inferencias a partir de

un proceso inductivo que permite la interpretación y comprensión del contexto nacional e internacional de la acreditación de alta calidad en un escenario transnacional.

Tiene un enfoque de análisis hermenéutico-interpretativo, ya que se analizan las relaciones entre políticas nacionales y tendencias internacionales de acreditación en educación superior, a partir de un corpus de documentos, con el fin de establecer los conceptos, consensos y acuerdos internacionales sobre la acreditación de calidad.

De otra parte, la investigación se plantea desde un interés emancipatorio, pues se centrará en las esferas política y educativa, atravesadas por diversas relaciones de poder, en contextos nacionales e internacionales. Adicionalmente, se espera que el conocimiento derivado de ella favorezca el desarrollo de procesos internacionales de calidad en diferentes ámbitos, desde las instituciones de educación superior y sus programas, hasta las políticas nacionales al respecto.

5. 2. Nivel de la investigación

El nivel de esta investigación es exploratorio. La acreditación de calidad internacional es un tema poco estudiado en Colombia. El desarrollo de los antecedentes mostró que no había investigaciones al respecto en el país, así como pocos estudios de carácter científico; los existentes son especialmente europeos, continente donde este tema ha tenido mayor evolución debido al establecimiento de la Unión Europea y al proceso de Bolonia con el cual se desarrolló el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Latinoamérica se encontraron pocos artículos de revistas indexadas, principalmente chilenos, brasileños y mexicanos. La mayoría se centra en el tema de la internacionalización de la educación superior, más que en la acreditación internacional, aunque varios advierten que este es uno de los grandes retos en este ámbito.

5.3. Diseño metodológico de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se define como **método** el Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya que esta es una investigación hermenéutica de carácter interpretativo y con interés emancipatorio.

Meyer (2003) indica que los métodos del ACD acogen diversas teorías. Así, por ejemplo, Siegfried Jäger, Norman Fairclough y Ruth Wodak, lo trabajan desde las teorías de la sociedad y el poder de la tradición de Foucault; y Teun van Dijk, desde las del conocimiento social.

Meyer (2003) señala que en el ACD es posible encontrar diversos planos teóricos, cuya elección parece estar relacionada con el objeto de estudio. Entre otras, el ACD acoge teorías de rango medio, centradas en fenómenos sociales o en subsistemas específicos, como la política y la economía; y las teorías del discurso que lo comprenden como fenómeno social. Estos enfoques son relevantes para la investigación sobre la acreditación internacional.

Así mismo, este estudio toma como referente del ACD a Fairclough (2003), quien coincide con las teorías de rango medio, pues se centra en el conflicto social desde la tradición marxista. Su enfoque de ACD presta atención, tanto a la estructura como a la acción y debe buscar la emancipación. El autor considera que el ACD es un método que puede utilizarse para la investigación en ciencias sociales e indica que este permite establecer una relación dialógica con las teorías y métodos sociales, y esta debe ser transdisciplinar, más que interdisciplinar.

En la década de 1990, Fairclough y Chouliariki mostraron cómo el ACD tiene un marco de análisis para investigar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la ideología; y como es útil para observar la naturaleza discursiva de los cambios sociales.

Es necesario aclarar, como lo hace Wodak (2003), que la crítica en el ACD no se centra en los textos como tal, sino que remite a la teorización y a la descripción de procesos y estructuras sociales que dan lugar al discurso. En este método se evitan “relaciones deterministas” (p. 20) entre lo social y los textos, pues el discurso se produce e interpreta en un tiempo y espacio determinados históricamente.

Sobre el discurso, Wodak (2003) asume lo explicado por Van Leeuwen, quien indica que el ACD debe ocuparse de dos aspectos: “del discurso como instrumento de poder y de control, y también del discurso como instrumento de la construcción social de la realidad” (p. 27).

Fairclough (2003) considera al discurso un momento de las prácticas sociales y al “lenguaje como elemento integral del proceso social Material” (p. 186). Para él, cada práctica social tiene un elemento semiótico. Además, la vida social está compuesta por redes de prácticas sociales de diferentes tipos (económicas, políticas, culturales, etc.). El ACD se centra en los cambios radicales en la vida social y analiza el papel de la semiosis en estos, además de los cambios entre la semiosis y otros elementos de la vida y las prácticas sociales.

Desde lo metodológico, Meyer (2003) indica que el ACD asume, por lo general, procedimientos de tipo hermenéutico. Además de los enfoques hermenéuticos, también acoge perspectivas interpretativas. El autor señala que los investigadores desarrollan distintas etapas en el ACD. A pesar de que no es posible establecer una metodología única para el ACD, la mayoría de sus enfoques coinciden en que: se centran en problemas y no en elementos lingüísticos específicos, la teoría y la metodología son “eclécticas”, pues “ambas van unidas tanto como resulte útil para la comprensión de los problemas sociales que se someten a investigación” (p. 55).

En esta investigación se tiene en cuenta la propuesta metodológica de Chouliaraki, E., & Fairclough, N. (1999), quienes proponen un marco de desarrollo del ACD basado en la crítica explicativa de Bhaskar. Para Fairclough (2003), este marco combina elementos relacionales y dialécticos, así como crítica negativa y positiva. En el primer caso, el diagnóstico del problema y en el segundo, la identificación de “posibilidades favorables a un cambio en el modo en que se aborda el problema” (p. 191).

El marco propuesto por Chouliaraki y Fairclough (1999) y por Fairclough (2003) tiene cinco fases, las cuales se consideran en esta investigación:

1. Un problema (actividad, reflexividad). El ACD parte de un problema relacionado con el discurso dentro de la vida social, ya sea en las actividades de las prácticas sociales (cara discursiva de las necesidades insatisfechas) o en las construcciones reflexivas sobre estas (representaciones, ideaciones, errores). En el contexto de esta investigación la actividad reflexiva se centra en la comprensión sobre el qué, el para qué, el cómo y la incidencia de los procesos de acreditación internacional en la calidad de la educación superior, identificando los argumentos y problemáticas que están detrás de estos procesos.

2. Obstáculos para abordarlo. En esta etapa se comprende cuáles son los obstáculos que impiden el cambio. En un proyecto que utiliza el ACD, el análisis debe basarse en abundante material que representa un dominio particular de una práctica. El investigador debe reconocer el marco general de la práctica social en la que funciona el discurso. Para el caso de este estudio, se hace referencia a los elementos tanto conceptuales, como epistemológicos y metodológicos que determinan una manera de entender la calidad educativa y la pertinencia o no de la acreditación internacional.

3. Función del problema en la práctica. Se busca determinar si un aspecto problemático del discurso analizado actúa dentro de una práctica y cómo lo hace. En este paso se establece si el orden social genera esos problemas y los requiere para sustentarse; deriva en el análisis de tendencias, problemas e implicaciones de la acreditación internacional para las Instituciones de Educación Superior (IES).

4. Posibles formas de superar los obstáculos. En este paso se da un proceso de crítica positiva, es decir, se buscan posibilidades de cambio del orden de las cosas. Implica, por tanto, asumir una posición comprensiva y reflexiva para entender el lugar de la acreditación internacional en la calidad educativa de las IES en Colombia.

5. Reflexión sobre el análisis. Es la reflexión sobre la posición desde la que se lleva a cabo el análisis, teniendo en cuenta la disciplina propia del investigador y las prácticas que analiza. Supone una mirada crítica que permita evidenciar los alcances y las perspectivas reales que para las IES aporta la acreditación internacional, así como las tensiones y recompreensiones que deben darse de acuerdo con las políticas educativas del país y su relación con políticas externas.

5.3.1. Fuentes de la investigación

Fuentes primarias: documentos identificados.

Fuentes secundarias: interpretaciones de otros autores sobre textos específicos.

5.3.2. Corpus documental

La investigación se desarrolla a partir de un corpus de documentos sobre los cuales se aplica el ACD. Cabe aclarar que el proyecto no trabaja con una población específica, pero sus resultados sí podrán tener incidencia en los actores de la educación superior en el país.

El corpus de investigación está compuesto por 109 documentos, principalmente capítulos de libro (por lo general de expertos) y artículos de revista (la mayoría de revistas científicas e indexadas) (**tabla 1**).

Tabla 1. Tipo de documento

Tipo de documento	Número
Base de datos	1
Revista de agencia internacional	13
Revista científica	14
Revista indexada	3
Capítulo de libro	40
Catálogo de acreditadoras	1
Lineamientos de acreditación	6
Plan de desarrollo	1
Informe público	2
Libro	10
Página web	14
Tesis de doctorado	3
Documento académico	1
Total	109

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fuentes de los documentos, la mayoría pertenecen a organizaciones multinacionales de fomento de la educación superior, así como a agencias de cooperación internacional y autoridades educativas (especialmente colombianas), además de 14 universidades (**tabla 2**).

Tabla 2. Fuentes de los documentos

Fuente	Número
Organización multinacional de fomento de la educación superior	37
GUNI	22
UNESCO IESALC	14
Agencia de cooperación multinacional-UNESCO	1
Autoridad nacional de educación	29
Ministerio de Educación Nacional	17
Consejo Nacional de Acreditación	10
Consejo Nacional de Educación Superior	2
Editorial	9
Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades	1
Edinburgh University Press	1
Editorial Aurora	1
Espasa Libros	1
Gedisa	4
Revista Estudios Hemisféricos y Polares	1
Agencia de acreditación	10
Agencia de acreditación regional de la Unión Europea-ENQA	8
Agencia nacional de acreditación de Estados Unidos-CHEA	2
Red internacional de agencias de acreditación- INQAAHE	1
Consortio de acreditadoras internacionales-UE (ECA)	1
Association for Institutional Research	1
Universidades	15
Universidad Externado de Colombia	2
Universidad de Bio-Bio	1
Universidad de Burgos	1
Universidad de León	1
Universidad de Manizales	1
Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), Brasil	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1
Universidad-UNAM	1
Universidad-UPTC	1
Universidad Rafael Beloso Chacín	1
Universidad de Murcia	1
Universidade Pontificia Universidade Católica do Rio	1
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior México	1
Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico	1
Ranking académico	3
ARWU- <i>Academic Ranking of World Universitie</i>	1
UMULTIRANK	1
<i>World University Rankings</i>	1
Revista científica	2
<i>International Journal of Higher Education</i>	1
<i>Policy Futures in Education</i>	1
Revista indexada (Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores)	1
Total	109

Fuente: elaboración propia.

5.3.3. Técnicas de recolección de información

De acuerdo con el método de este estudio, se decidió recopilar documentos de diversa índole (**tabla 1**), que dieran un contexto amplio y diverso a la investigación. Esta labor se realizó principalmente a través de bases de datos de las bibliotecas de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad El Bosque.

Una vez revisados estos documentos de contexto con validez científica, y, reconociendo la escasa producción investigativa sobre el tema, se amplió la búsqueda a través de revistas divulgativas sobre educación superior, internacionalización y calidad, además de agencias de fomento de la educación superior mundiales y regionales.

Para organizar esta información se estableció un registro de documentos con sus respectivas referencias bibliográficas. Para la depuración de los datos, de forma que puedan ser recuperados y consultados de manera ágil, se decidió realizar un proceso de **análisis documental** que permite representarlos ordenada y sistemáticamente, al tiempo que favorece el proceso de análisis. Para ello se desarrolló la matriz explicada en el siguiente numeral.

5.3.4. Instrumentos

Se diseñó una matriz descriptiva, clasificatoria e interpretativa, que cuenta con los siguientes campos:

- **Temática general** a la que hace referencia el texto.
- **Texto** o fragmentos del documento pertinentes para el análisis.
- **Categorías** conceptuales y temáticas identificadas en el texto analizado.
- **Interpretación** de análisis de los fragmentos.
- **Problemáticas** identificadas en el fragmento.

5.3.5. Modelo analítico de datos

En concordancia con el método seleccionado para la investigación, el modelo analítico tiene en cuenta el enfoque narrativo y dentro de este, el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

5.3.6. Procedimiento para el análisis de la información

Para esta investigación se desarrolló un trabajo analítico en relación con:

1. Reducción de datos: en esta etapa se realiza la lectura de los documentos. Se toman fragmentos de texto cuando se consideran de importancia para los objetivos de la investigación. Por tanto, la unidad de análisis es de carácter gramatical. Cada unidad se categoriza asignándole el nombre de la temática general a la que se refiere. Para esta clasificación se desarrolla un proceso deductivo, cuando se toman las categorías establecidas en el marco teórico (calidad, acreditación, internacionalización, política). Paralelamente se realiza un proceso inductivo en el caso de categorías emergentes, teniendo en cuenta la aparición de temáticas y conceptos nuevos que surgen durante la lectura y que, por lo general, son subcategorías.

2. Disposición de datos: una vez desarrollada la lectura de cada documento, los textos identificados como pertinentes para la investigación se incorporan a la matriz en la primera y segunda columna. Paralelamente, se realiza un proceso de análisis teniendo en cuenta el método determinado. Por tanto, para cada categoría inicial, se establecen subcategorías, se realiza una interpretación del texto y finalmente, se identifican las problemáticas subyacentes.

Un ejemplo de la labor desarrollada puede observarse en el análisis del siguiente fragmento tomado de Salmi (2014):

Un informe publicado en 2013 en el Reino Unido describe los cambios radicales que afectan a la educación superior en todas partes del mundo como una verdadera

“avalancha” (Barber, Donnelly y Rizvi, 2013). El informe destaca importantes factores de ruptura como las innovaciones tecnológicas (*flipped classrooms* para aprendizaje interactivo, *Massive Online Open Courses* - MOOCs, etc.), las nuevas formas de competencia por parte de las universidades con ánimo de lucro y de las universidades corporativas que brindan programas profesionalizados adecuados a las necesidades del mercado laboral, y las nuevas modalidades de rendición de cuentas como los rankings globales que permiten comparar el desempeño de las universidades entre países y continentes. (Salmi, 2014, p. 17).

Entonces, para esta unidad de análisis se estableció como categoría: contexto de la educación superior; y como subcategorías: TIC, mercado, programas profesionalizados, mercado laboral y rankings. La interpretación del fragmento es: las nuevas tendencias de la educación superior son el uso de TIC, las nuevas formas de oferta (incluidas universidades corporativas), la competencia por el mercado y los rankings. Además, se estableció como problemática, la carencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad para la nueva oferta de educación superior.

3. Obtención de las conclusiones: en este paso se incorporan las etapas de análisis crítico de discurso establecidas en la metodología. El análisis desarrollado durante la reducción y disposición de datos permitió realizar comparaciones para establecer semejanzas, diferencias, coincidencias y redundancias entre las categorías y las subcategorías definidas, además de las problemáticas detectadas.

Una vez abordados todos los textos del estudio, así como reducidos sus datos y dispuestos en la matriz, se elaboró una estructura temática para la consolidación de la información analizada. Esta tuvo en cuenta las categorías principales encontradas y sus subcategorías. Posteriormente se

acopió todo el material por temáticas, se clasificó según las subcategorías, se describieron los resultados y su correspondiente análisis. Adicionalmente, se incorporaron las principales temáticas detectadas.

Posteriormente, se establecen los obstáculos que estas problemáticas representan para la acreditación internacional de calidad en programas e instituciones de educación superior en Colombia; luego se determina la función del problema en la práctica, es decir, se define si el orden social genera esas problemáticas y si los requiere para permanecer; finalmente, se sugieren las formas de superar esos obstáculos.

6. Marco Teórico

6.1. Globalización

Como se planteó en otros apartes, uno de los aspectos que caracteriza la globalización es que los entornos locales adoptan políticas económicas relacionadas, especialmente, con la liberación y expansión del comercio, así como con la desregularización de flujos financieros. Aunado a esto, se encuentran las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permiten el intercambio instantáneo e ininterrumpido de información, lo que no solo favorece la gestión, sino que además contribuye a la construcción de “cercanías” virtuales, a pesar de las distancias reales. En cada país y región, la globalización conlleva la necesidad de insertarse adecuadamente en los sistemas globales (económicos, políticos, culturales, educativos, etc.)

En la globalización, la educación juega un papel importante, pues contribuye al conocimiento de los cambios que ha traído este fenómeno, al tiempo que forma a los sujetos para comprenderla y desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos en el nuevo orden mundial.

Desde la formación de profesionales, además de la investigación y la transferencia de conocimiento, la educación superior contribuye al desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de países y regiones, y con ello a su inserción en mercados globales. Bastidas (2017) indica que, Koïchiro Matsuura, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), expresó en su discurso de clausura de los Encuentros de Versalles del año 2000:

Se subestima con demasiada frecuencia la importancia que tiene la educación para hacer frente a la globalización. Sin embargo, la educación es probablemente la condición previa para que cada uno de nosotros pueda participar de modo equitativo y responsable en ese proceso. (Bastidas, 2017, pág. 21).

Moncada Cerón (2011) señala que, en la globalización, la investigación y la innovación marcan la competitividad económica, por lo que la formación de recursos humanos y el desarrollo científico son prioritarios. También afirma que la construcción de la economía del conocimiento requiere que este se despliegue en el aparato productivo. Todo lo anterior implica la inversión en educación e investigación.

Según este autor, para que la educación superior pueda responder a la promoción del desarrollo, debe flexibilizarse, fomentar el aprendizaje permanente, fortalecer los programas de actualización y acompañarlos de estímulos laborales. Así mismo, acoger la cultura de la pertinencia, la calidad, la evaluación y la administración estratégica. De manera similar, Bastidas (2017) señala que la globalización ha influido en el desarrollo de reformas de educación superior relacionadas con la acreditación, la eficiencia y *accountability* (rendición de cuentas).

Además de lo anterior, Moncada Cerón (2011); Altbach, Knight & Godinas (2006); y Bastidas (2017) coinciden en señalar la influencia de la globalización en la internacionalización de la educación superior. Para el primer autor, la internacionalización de este nivel es una consecuencia de la liberalización de la economía. Según Altbach et al., (2006), esa influencia puede observarse en que en este nivel se dé el uso generalizado del inglés, especialmente para la investigación; la importancia del mercado laboral internacional; y el uso de las TIC para la difusión del conocimiento y la oferta de programas virtuales.

Bastidas (2017) indica que la globalización también ha influido en reformas relacionadas con la privatización de la educación superior. Señala que se han desarrollado “negocios educativos globales” (p. 20), que superan la división tradicional entre la educación pública y la privada; que se comercializan los servicios educativos; y que, incluso, su propiedad y gestión pertenece a privados y a empresas extranjeras.

6.2. Internacionalización

La internacionalización de la educación superior surge como una respuesta a la globalización económica. En este nivel, busca que estudiantes, docentes y administrativos puedan interactuar y desempeñarse en entornos internacionales y multiculturales. Por tanto, debe estar integrada a la docencia, la investigación y la extensión (Moncada Cerón, 2011).

Pedraza (2016) retoma las ideas de Gartner (2014) y Salmi (2014) para mostrar la importancia de la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) dentro del contexto de la globalización económica, la sociedad del conocimiento y las TIC. Para el primero es esencial; y para el segundo, obligatoria, si se busca formar **estudiantes competentes** laboralmente y capaces de interactuar como **ciudadanos** en escenarios globales.

Stromquist (2008) coincide en mostrar como uno de los objetivos de la internacionalización la inserción en contextos globales desde la formación de sus estudiantes y desde el desempeño laboral de los egresados. Adicionalmente, señala la importancia de **la internacionalización desde el punto de vista de las instituciones** como organizaciones académicas, pues esta favorece la interacción en redes académicas e investigativas internacionales, lo que contribuye a su desarrollo científico y a la formación de sus estudiantes. Al respecto, Altbach et al. (2006) señala como una **motivación** de la internacionalización para las IES, el fortalecimiento de la financiación de proyectos, especialmente en los ámbitos de la investigación, la capacidad intelectual y el intercambio cultural.

Más concretamente, Stromquist (2008) señala que la internacionalización se refiere a los planes, estrategias y actividades que desarrollan las instituciones para alcanzar los objetivos antes mencionados (en formación, investigación e interacción académica y cultural).

En este orden de ideas, Moncada Cerón (2011), Altbach et al. (2006), Stromquist (2008) y Bastidas (2017) señalan diversas **estrategias y actividades en las que se concreta la internacionalización** en la educación superior. A continuación, se muestran diversas clasificaciones de ellas.

Dentro de las instituciones, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), citadas por Moncada Cerón (2011), consideran que las estrategias de internacionalización se dan en tres niveles: en los salones de clase, en los planes de estudio y en el conjunto de instituciones. En la primera y segunda categoría podrían ubicarse lo que Altbach et al. (2006) ha llamado enfoques centrados en la internacionalización desde el campus, en los cuales se trabaja en programas de idiomas y espacios de “diálogo transcultural”.

Otras actividades de internacionalización se dan **fuera de las instituciones**. Stromquist (2008) menciona el desarrollo de proyectos de investigación y de currículos conjuntos con otras instituciones. Bastidas (2017) reseña la movilidad estudiantil y Stromquist (2008) también menciona el intercambio de profesores con universidades extranjeras (movilidad docente). La GUNI (por sus siglas en inglés, *Global University Network for Innovation*)²(2007) define a la movilidad como el trabajo o estudio que realizan estudiantes y docentes en otras instituciones del mismo o de otro país.

Desde el punto de vista de la **oferta de programas e instituciones**, Altbach et al. (2006) se refiere al GATS (Acuerdo General de Comercio de Servicios, por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial del Comercio. Indica que este es el marco para el comercio internacional de la educación superior. Stromquist (2008) se refiere a la modalidad 3 de los acuerdos (presencia comercial) e indica que tiene influencia en el papel del Estado en cuanto a la regulación de la educación superior.

En este marco, Altbach et al. (2006) señala que se pueden dar nuevas modalidades de internacionalización ofrecidas por IES públicas, privadas y “nuevos proveedores”. Define a los últimos como “empresas dedicadas a las tecnologías de la información y los medios de

² En la primera década del siglo XXI, esta agencia definió entre sus objetivos fundamentales, explorar cómo garantizar la calidad de la educación superior, debido a la “explosión” en cobertura de este nivel educativo, así como a la variedad de instituciones y programas que surgieron como consecuencia de la demanda de la educación superior y la incapacidad de los Estados para responder plenamente a ella (GUNI, 2007, p. xiv). Para explorar esta problemática, la GUNI convocó a 48 expertos en acreditación de calidad de educación superior de todo el mundo, quienes desarrollaron informes desde la teoría y desde la experiencia. También realizó una encuesta Delphi a más de 100 expertos en el tema de diversos países. Además de ello, en la publicación se realizó un glosario sobre la acreditación internacional, con base en fuentes de distintos países y organizaciones, como la UNESCO y RIACES (en Latinoamérica). Por el consenso social y académico que este ejercicio supone, se tomarán algunas de sus definiciones en el marco teórico y se contrastarán con documentos académicos, investigativos y de política de diversas fuentes, de manera que se logre un marco teórico equilibrado.

comunicación, universidades corporativas, asociaciones de profesionales y conglomerados internacionales...” (p. 23). Para generar la oferta, comercialmente se dan movimientos como “acuerdos de hermanamiento, franquicia, articulación, validación o grados conjuntos o dobles” (p. 23). También se da la creación o compra de instituciones en otros países y la asociación con instituciones o empresas de otras naciones.

De esta forma, Altbach et al. (2006) describe modalidades de internacionalización como: programas en otros países, franquicias de programas o grados (títulos), campus satélites en otros países e instituciones basadas en modelos académicos extranjeros. Bastidas (2017) agrega la educación a distancia. Stromquist (2008) habla de los OVC (Cursos validados en el exterior), es decir, tomar clases en una institución en el exterior, sin dejar el país. Altbach et al. (2006) ratifica el desarrollo de programas virtuales.

Bastidas (2017) aporta otra clasificación para las actividades de internacionalización desde la lógica de prestación de servicios en Chile: “1) Comercio transfronterizo (educación a distancia); 2) Movilidad del consumidor (estudiantes extranjeros en Chile); 3) Presencia comercial (sedes de universidades chilenas en el exterior) y 4) Movilidad del proveedor (asesorías, dictado de programas conjuntos, entre otros)” (Bastidas, 2017, p. 24).

6.3. Relación calidad-internacionalización

Según Pedraza Najar (2016), la internacionalización y la calidad tienen una relación de doble vía. En principio, la primera favorece el alcance de una educación de calidad, si se comprende que esta prepara a los estudiantes para desempeñarse en contextos internacionales y en un mundo global; al mismo tiempo, con la internacionalización, las instituciones tienen la capacidad de acceder a conocimientos y tecnologías más avanzados.

Paralelamente, la acreditación de calidad de una institución ya sea esta nacional, regional o internacional, ofrece diversas ventajas:

- Fortalece la imagen y la competitividad de las IES, y con ello su visibilidad en contextos internacionales.
- Garantiza al estudiante y a la sociedad que están recibiendo una educación de calidad y de prestigio, que les permitirá insertarse laboralmente o continuar sus estudios.
- Mantiene a los profesionales en las regiones. Stromquist (2008) señala que la acreditación internacional les ofrece a las IES de los países en desarrollo la posibilidad de disminuir la fuga de cerebros y favorecer que los mejores estudiantes se queden en sus países para cursar maestrías y doctorados.
- Motiva la internacionalización de los sistemas nacionales de acreditación. Según Pedraza (2016), esto ya se está dando.

De otra parte, Pedraza (2016) indica aspectos a tener en cuenta en la acreditación internacional: las clasificaciones internacionales, los reconocimientos mundiales y la cooperación internacional. Arranz Val (2007) agrega la importancia de las comparaciones entre los programas de educación superior de diversos países.

A pesar de las ventajas de la acreditación internacional, Altbach et al. (2006) identifica diversas problemáticas de calidad, en el marco del crecimiento de la oferta de educación superior transfronteriza:

- **La falta de control de la calidad de los programas**, tanto de IES públicas y privadas, como de empresas comerciales y proveedores. Pocas entidades estatales nacionales evalúan la calidad de programas importados. Según Altbach et al. (2006), solo Reino Unido y Australia controlan

la calidad de la oferta que exportan algunas universidades. Hong Kong, Malasia, Sudáfrica e Israel han desarrollado regulaciones para oferta importada.

- **La falta de políticas y regulaciones nacionales sobre la educación transfronteriza.** Se carece de normas para el otorgamiento de licencias y registros de instituciones y proveedores de educación superior de otros países. Inicialmente, estos deben estar reconocidos en sus naciones de origen y luego por aquellos donde se establecen. Sin embargo, varios países receptores no cuentan con sistemas regulatorios para programas e instituciones extranjeras, por lo que su control y supervisión se dificulta.

También se carece de políticas y normas para el reconocimiento de los títulos. Esto es fundamental debido a la movilidad estudiantil y laboral. Por tanto, cobra importancia el reconocimiento público de la calidad de los programas, así como la validez de la agencia que entrega la acreditación. Estos reconocimientos deben ser nacionales, regionales e internacionales.

- **La objetividad e idoneidad de las acreditadoras internacionales.** Dado que el prestigio de un programa o institución favorece que más estudiantes se matriculen, poseer una acreditación de calidad es fundamental para asegurar un mercado. Esto ha llevado al aumento de las agencias acreditadoras internacionales y nacionales. Altbach et al. (2006) indica que preocupa la objetividad de estas agencias y que la competencia por las acreditaciones no necesariamente lleva a procesos de mejoramiento.

Moncada Cerón (2009) coincide con Altbach et al. (2006) en varias de las problemáticas expuestas. Así, señala que los gobiernos adolecen de regulaciones para proveedores extranjeros de educación superior, lo que hace difícil que las entidades de control puedan ejercer su función; que

algunas agencias internacionales de acreditación son poco fiables; y que se ha generado un mercado alrededor de ellas. Además, la homologación de títulos extranjeros es compleja.

Altbach et al. (2006) concluye que la garantía de la calidad es una problemática importante en los países y también en el ámbito internacional. Indica que, “Hasta ahora sigue siendo un misterio cómo se puede medir la calidad en los programas de educación superior internacionales” (Altbach et al., 2006, pp. 33-34).

6.4. Calidad

La calidad en la educación superior tiene sus **orígenes** en modelos de calidad de Estados Unidos y Japón (Arranz Val, 2007). Cassasus (2007) señala como predecesores de la calidad a Deming y Jurán en la década de 1950, con su filosofía de la calidad en la organización del trabajo. Este autor indica que los principios del pensamiento de calidad son la planificación, el control y la mejora continua; y que en él es necesario considerar los usuarios y sus necesidades, las normas y los estándares de calidad, además del diseño de procesos. Esta visión se incorporó al sistema educativo estadounidense en la década de 1980; y en el de América Latina, a principios de la década de 1990.

Ya en cuanto a la educación superior, Arranz Val (2007) señala que la calidad llega a este nivel a través de programas de negocios y de los requerimientos de rendición de cuentas a las universidades por parte del Estado. Además, Martínez (2009) indica que la tercera gran reforma

de la educación superior en Latinoamérica³ se relaciona con la internacionalización y el control de calidad, en el contexto de la globalización económica y las TIC.

Finalmente, Williams (2006), citado por Arranz Vals (2007), plantea que los sistemas de calidad en la educación superior son necesarios para la rendición de cuentas, la mejora continua, además de la aceptación nacional e internacional, entre otros aspectos.

Uno de los rasgos de la calidad de la educación superior es que carece de una definición concreta. Citando a Westerheijden (1990), Arranz Vals (2007) señala que la concreción del concepto depende del enfoque con el que se evalúe la calidad. Así, Bastidas (2017) concibe que la calidad es un concepto “variado y multisignificante”, y que no existe consenso sobre lo que significa en educación; Pedraza (2016) agrega que esta tiene una perspectiva “multidimensional” y que no es un concepto “unívoco”; y Westerheijden (1990) (citado por Arranz Vals, 2007) establece que no hay una sola definición de calidad universitaria y que este concepto es multidimensional y relativo.

La **multidimensionalidad del concepto** se refiere a que este puede definirse desde distintos referentes. Para Arranz Vals (2007) la calidad en la educación superior puede ser intrínseca o absoluta, si se remite a las exigencias de una disciplina; o extrínseca o relativa, cuando se adecúa a las necesidades del entorno.

³ Según Martínez, la primera reforma se denominó autonomía y gobierno y se dio a principios del siglo XX; la segunda, mercantilización y educación gradual, se dio durante las décadas de 1980 y 1990 y llevó al aumento de la educación privada.

Para Capelleras (en Arranz Vals, 2007), la calidad está relacionada con las siguientes dimensiones, las cuales no son excluyentes entre sí: el concepto de excelencia (reputación, relacionada con características como profesores o estudiantes), el contenido (qué enseña la universidad, relacionado con su currículo, sistema pedagógico, docentes), cumplimiento de aspectos normativos (para apertura de instituciones y programas), acercamiento a estándares (aseguramiento del cumplimiento de estándares de calidad), adecuación a una finalidad (cumplir sus objetivos, metas y planes), recursos (disponibilidad, uso y eficiencia), valor añadido (lo que agrega a la formación del estudiante), satisfacción de necesidades y expectativas de sus usuarios, capacidad de cambio (gestión de demandas de la sociedad).

En cuanto a la **relatividad del concepto de calidad**, puede decirse que esta se refiere a aspectos externos a la institución educativa. Westerheijden (1990), (en Arranz Vals, 2007) señala que la calidad educativa debe analizarse desde el contexto; y Harvey y Green (1993:10) en Capelleras (2001:100) se refieren a las comparaciones con similares o *benchmarking* como un referente de calidad.

Fernández Lamarra (2009) señala que la concepción de calidad depende de referentes del contexto, ya sean estos políticos, económicos o socioculturales, e incluye en estos los objetivos y actores de los sistemas universitarios. Para hablar de la relatividad del concepto de acuerdo con el actor que observa la calidad, el autor señala que la idea de calidad:

para los académicos se refiere al conocimiento; para los empleadores, a la competencia; para los estudiantes, a la empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según su concepción, puede ir desde aspectos vinculados al desarrollo social y humano, hasta la eficiencia, los costos y los

requerimientos de capital humano. (Fernández Lamarra, 2009, p. 489, traducción propia).

Fernández Lamarra (2009) también cita a Brunner (2000), quien indica que los actores que definen la agenda de calidad de la educación superior tienen diversas expectativas, lo que complejiza este tema. En este orden de ideas, Harvey y Green (1993:10) (en Capelleras (2001:100), citado por Arranz Vals) señalan que "...la calidad depende del usuario del término y de las circunstancias en que se utiliza..." (Arranz Val, 2007, p. 28).

Así, Dias Sobrinho (1995) (en Fernández Lamarra, 2009) indica que el concepto de calidad es una construcción social y puede variar según los intereses de los actores del sistema educativo y las instituciones. Por tanto, refleja las características de la sociedad y sus expectativas, y debe construirse en consenso.

En síntesis, no existe una definición de calidad aplicable a todos los contextos. La calidad es un concepto multidimensional y relativo. En el primer caso, se habla de los referentes que se tienen en cuenta para definirla. Por ejemplo: estándares y modelos de calidad, normatividad, aspectos de formación (modelo pedagógico, currículo, docencia, etc.), proyecto pedagógico de la institución o el programa, etc. En cuanto a la relatividad, se habla de referentes que dependen de la perspectiva y de los intereses de los actores que intervienen en los sistemas educativos. Así, para cada actor la calidad puede estar asociada con su interés primordial, por ejemplo, los fines de la educación para el Estado, las expectativas de los sectores productivos y la empleabilidad para los estudiantes. Por tanto, la calidad debe comprenderse como una construcción social y a su definición debe llegarse por consenso. Dado que los intereses de los actores varían con el tiempo y las circunstancias, podría decirse que la definición de calidad es dinámica.

Por las características del concepto mencionadas (multidimensionalidad y relatividad), para este proyecto de investigación se retoman definiciones de políticas y autores que establecen una relación de cercanía entre lo que hace la institución y un estado ideal. Fernández Lamarra (2009) se remite a la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 1998), la cual considera como principio y síntesis de las definiciones encontradas en los informes nacionales que estudió. Así, la calidad es “la adaptación propia y las tareas realizadas para **alcanzar** el **deber ser** de la educación superior” (Fernández Lamarra, 2009, p. 489, traducción propia).

En Colombia, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) indica que la alta calidad remite a las características que permiten valorar la cercanía entre el óptimo esperado y lo que hace una institución o programa. Esta definición se ha utilizado desde hace varios años. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) remite a ella en 2013, dentro de los lineamientos para la acreditación de programas de educación superior; y en 2014 el CESU la incorporó en el Acuerdo 03 de 2014 “Por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional” (p. 6). Recientemente, en el nuevo modelo de calidad (Acuerdo 2 de 2020, “Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad”, p. 6), esta entidad actualiza la definición al indicar que este accionar se da en el marco del mejoramiento continuo y se deben tener en cuenta los logros alcanzados y los impactos generados por instituciones y programas (CESU, 2020).

En este orden de ideas, es decir, observando al concepto de calidad como el grado de acercamiento a un ideal, Arranz Vals (2007) cita la definición del Centro Interuniversitario de Desarrollo, surgida de una investigación sobre el impacto de los sistemas de acreditación en Latinoamérica. Señala que la calidad en la educación superior puede definirse como el grado de

ajuste entre lo que hace la institución o programa para cumplir con sus propósitos y obtener resultados.

Ya dentro de procesos de acreditación de calidad, y desde una visión externa a la institución o programa, la *Global University Network for Innovation* (GUNI) indica que “el término calidad se refiere a la ‘adecuación al objetivo’, es decir, reunir o cumplir unas condiciones que gozan de una aceptación general y que han sido definidas por un organismo acreditador o de garantía de la calidad” (GUNI, 2006, p. 404).

Las definiciones mencionadas implican que el concepto de calidad es contextual, en el sentido que depende de la institución, el sistema educativo y la sociedad, según los objetivos que estos se planteen. Por tanto, debe observarse de acuerdo con definiciones construidas socialmente y hacer referencia a unos ideales educativos, que son definidos por los Estados o las entidades encargadas de la acreditación de los programas e IES. Incluso pueden ser definidos por los programas e instituciones al plantear sus proyectos educativos y sus planes de desarrollo.

Estas definiciones llevan a preguntarse por el tema de la acreditación de calidad internacional, en el sentido que plantean a las IES y sus programas el desarrollo de análisis y reflexiones sobre las dimensiones de la calidad que deben tenerse en cuenta para responder a un nuevo contexto, más amplio, por supuesto, y con actores que tienen intereses diversos, distintos a los netamente locales o nacionales.

6.5. Certificación y acreditación de calidad

Al definir la calidad de la educación, se plantea la necesidad de verificar que un programa o institución efectivamente la tiene. En esta tarea, son diversos los enfoques y procedimientos para lograrlo, especialmente teniendo en cuenta la definición de calidad asumida, el contexto en el que

se aplica esta definición, así como el “ideal” con el que la institución o programa se comparará. También es necesario tener en cuenta las políticas públicas y la legislación de cada país en el tema, pues estas señalan, tanto la estructura estatal que respalda estos procesos, como la definición de calidad asumida por cada Estado y al que deben someterse las instituciones y programas.

A continuación, se definen algunos términos relacionados con la certificación y acreditación de calidad, que pueden servir para la lectura de los procesos de acreditación de calidad internacional:

Sistema de Aseguramiento de la Calidad: según el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, un sistema de aseguramiento de calidad es el conjunto de normas vigentes, políticas y procesos que buscan asegurar la calidad de los programas e instituciones de educación superior y fortalecer su autorregulación.

Modelo de acreditación: de acuerdo con el CESU, un modelo de calidad es el marco epistemológico, conceptual y metodológico para el desarrollo de procesos de acreditación de alta calidad (Acuerdo 02 de 2020).

Acreditación y evaluación.

Fernández Lamarra (2009) señala que las definiciones de acreditación y evaluación tienen diversas aproximaciones. Por ejemplo, para algunos, la evaluación hace énfasis en los aspectos valorativos, es decir, en los juicios de valor que permitan mejorar la calidad, mostrar fortalezas y debilidades; para otros, el énfasis está en los procesos de decisión. Algunos ponen su acento en aspectos éticos de manera que la evaluación esté al servicio de valores públicos.

El autor señala que asumir cualquiera de estas definiciones afecta el proceso de evaluación y sus impactos, ya sea desde lo conceptual y la lectura de resultados o desde la retroalimentación y el rol formativo de la evaluación. También indica que la evaluación y la acreditación promueven el mejoramiento, el control sobre el cumplimiento de sus objetivos y la rendición de cuentas. Además, señala que las acreditaciones las realizan entidades especializadas y externas, lo que garantiza la fiabilidad de las mismas.

Barreyro (2018) y Fernández Lamarra (2009) coinciden en que la acreditación y la evaluación de calidad se basan en una autoevaluación. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México (en Fernández Lamarra, 2009) y Pedraza (2016), también están de acuerdo en que las acreditaciones se realizan respecto a criterios, lineamientos, estándares o requisitos aceptados socialmente. ANUIES agrega que la acreditación también implica un reconocimiento público del cumplimiento de esos criterios o estándares de calidad.

Varios de los autores citados en este documento se remiten a la GUNI (2006) para definir la evaluación y la acreditación. Además, como se mencionó en otras categorías, esta entidad construyó esas definiciones con base en lo publicado por expertos. Por tanto, para dar claridad sobre ambos procesos, a continuación, se retomarán los atributos básicos de cada uno, con el fin de aclarar sus diferencias.

Para la GUNI (2006), la acreditación tiene en cuenta una mirada externa a una institución o programa de educación superior, que verifica la calidad y su mejoramiento. Si la valoración es positiva, se otorga un reconocimiento. En tanto, la evaluación de calidad, remite al examen

detallado o diagnóstico de diversos aspectos de la institución o programa para determinar si cumple con requisitos de calidad.

De lo anterior puede inferirse que lo que caracteriza a la acreditación es justamente su carácter externo y el reconocimiento público de calidad; mientras que la evaluación de calidad podría ser aplicada por distintos actores internos y no lleva a reconocimientos públicos.

Ahora bien, en cuanto a la acreditación internacional, podría decirse que esta se relaciona con el desarrollo de procesos evaluativos realizados por externos para asegurar que un programa o una institución de educación superior demuestran que tienen calidad, según un modelo de calidad o acreditación definido por un organismo acreditador internacional, ya sea este de otro país, regional (norteamericano, europeo, latinoamericano) o mundial.

6.6. Rankings como expresión de calidad nacional e internacional

Si bien los rankings no se pueden clasificar como procesos de acreditación o certificación, sí pueden asumirse como un mecanismo que muestra la calidad de una institución, teniendo en cuenta que sus resultados son públicos y que les permite a instituciones y programas desarrollar análisis comparativos y evaluarse frente a otros. Cabe anotar que, en un entorno global, la visibilidad y el prestigio que los rankings dan a las instituciones y programas fortalecen su competitividad.

Stromquist (2008) señala que los rankings permiten conocer qué está sucediendo con la educación superior en otros países y el propio. Para Pedraza (2016) estos muestran la calidad de las instituciones en los aspectos que evalúan. Además, tienen métodos definidos para desarrollarlos. El primer ranking fue el desarrollado por la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza en Estados Unidos. La autora describe algunos rankings como:

- El Ranking Académico de las Universidades del Mundo (*Academic Ranking of World Universities - ARWU*), conocido como el Ranking de Shanghái, el cual se centra en la investigación y utiliza seis indicadores objetivos para clasificar las universidades del mundo:

...número de ex alumnos y personal ganador de Premios Nobel y Medallas Fields, número de investigadores altamente citados seleccionados por Clarivate Analytics, número de artículos publicados en revistas científicas, número de artículos indexados en Science Citation Index - Expanded and Social Sciences Citation Index, y rendimiento per cápita de una universidad. Más de 1800 universidades son clasificadas por ARWU cada año y las mejores 1000 se publican (*Academic Ranking of World Universities - ARWU, 2020. About Academic Ranking of World Universities*. Segundo párrafo, traducción propia).

- U-multirank, apoyado inicialmente por la Unión Europea. Está dirigido a los usuarios. Contempla aspectos como investigación, formación, internacionalización y transferencia de conocimiento. Se desarrolla a través de seis dimensiones con indicadores específicos: la **dimensión general** utiliza indicadores como: número de estudiantes y estudiantes en primer año, porcentaje de mujeres estudiantes, estudiantes internacionales, número de mujeres en el staff de académicos.

Por su parte, la **dimensión de enseñanza y aprendizaje** tiene indicadores como: relación docente-estudiantes, tasa de graduación, docentes con doctorado, porcentaje de egresados desempleados después de 18 meses de graduados, contactos con el ambiente laboral, número de camas de hospital disponibles para la enseñanza, servicios comunitarios, equidad de género,

experiencias de enseñanza, organización de los programas, contacto con profesores, inclusión de prácticas laborales, bibliotecas y laboratorios, aulas, centros de prácticas.

Algunos indicadores de la **dimensión de investigación** son: recursos externos, productividad doctoral, publicaciones investigativas, índice de citación, publicaciones interdisciplinarias, publicaciones indexadas, porcentaje de profesores con postdoctorados.

La **Dimensión de internacionalización** tiene indicadores como: programas de pregrado y maestría con orientación internacional, oportunidades para estudiar en el extranjero, doctores extranjeros graduados, publicaciones internacionales conjuntas, ingresos internacionales, programas en idiomas extranjeros, movilidad estudiantil, personal académico internacional, doctores con título internacional, publicaciones internacionales conjuntas, etc.

En la **dimensión de compromiso regional** los indicadores son: pasantías de estudiantes en la región, publicaciones regionales conjuntas, ingresos procedentes de fuentes regionales, graduados que trabajan en la región, publicaciones regionales con socios industriales, entre otros. Finalmente, la **dimensión de transferencia de conocimiento** cuenta con indicadores como: ingresos de fuentes privadas, publicaciones con socios industriales, publicaciones citadas en patentes, tesis en cooperación con organizaciones externas, número de patentes asignadas a inventores que trabajan en la universidad, co-patentes de la industria, *Spin-offs*, etc. (Umultirank, 2020, catálogo de indicadores).

- Times Higher Education World Universities Ranking: clasifica las universidades según el desempeño en los mismos aspectos del ranking anterior. Se basa en 13 indicadores (Pedraza, 2016, p. 46), organizados en áreas como aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento e internacionalización (The world universities rankings, 2020).

Otros rankings pueden observarse en la **tabla 3**.

Tabla 3. Rankings de educación superior

Denominación	Enfoque de evaluación
Webometrics-Ranking web de universidades (CSIC)	Es una iniciativa del Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al CSIC, el mayor centro nacional de investigación de España. La organización colabora en otras instituciones del sistema español de I+D (universidades, gobiernos autónomos, otros organismos públicos y privados de investigación) y con los agentes sociales y económicos nacionales o extranjeros.
<i>Which MBA? The Economist</i>	<i>The Economist</i> es una clasificación bianual de los programas de MBA para ejecutivos. Invita a todas las escuelas a incluirse en su ranking anual para participar por tiempo completo.
Schimago	Es un recurso científico para evaluar universidades de todo el mundo y las instituciones, con énfasis en la investigación. Las características excepcionales que definen son: énfasis incluido personalizable y datos completos, a través de indicadores de innovación, de investigación y de visibilidad web.
QS Top Universities	El principal objetivo es recopilar la información necesaria para que los estudiantes puedan realizar comparaciones de universidades a nivel mundial para su elección en el ingreso. Evalúa cuatro áreas de las universidades: investigación, aprendizaje, empleabilidad e internacionalización.
<i>University Ranking by Academic Performance</i> (URAP)	Es una clasificación mundial elaborada y publicada en internet desde el año 2010 por la Universidad técnica de Medio Oriente (en: <i>Middle East Technical University</i>) de Turquía. El objetivo principal es desarrollar un sistema de clasificación para las universidades mundiales con base en actuaciones académicas que se han determinado por la calidad y cantidad de publicaciones académicas.

Fuente: Pedraza (2016) *Internacionalización y gestión de calidad en la educación superior*. p. 51.

6.7. Política pública

Al igual que el concepto de calidad, las definiciones de política y política pública son diversas. Roth (2002) señala que existen tres acepciones de política en español: “ámbito de gobierno de las sociedades humanas” (*policy*), “actividad de organización y lucha por el control del poder” (*politics*) y “designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas” (*policy*) (Roth, 2002, p. 26).

En cuanto a política pública, sucede algo similar. Roth (2002) cita a varios autores para hablar de este concepto, cada uno con acentos específicos, así: para Hecló y Wildavsky (1974: xv) son las acciones del gobierno que buscan el logro de objetivos; Mény y Thoening (1986: 8) centran su definición en las acciones de las autoridades públicas; Dubnick (1983: 7) también se enfoca en las acciones gubernamentales, pero agrega que estas buscan solucionar un problema. Finalmente,

Muller y Surel (1998: 13) se centran en el proceso de elaboración e implementación de programas públicos para cumplir objetivos. Roth define entonces las políticas públicas como:

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 27).

Además, Roth señala que el análisis de políticas públicas estudia esos objetivos y cómo son definidos, los medios o acciones tomadas por las instituciones gubernamentales y sus resultados. En esta labor se requiere definir el campo de aplicación de la política (su objeto, por ejemplo, política económica, educativa) y cómo se operacionaliza (campos de acción -educación básica, media, superior- y campos de intervención: territorios o subdivisiones, etc.).

6.8. Políticas públicas de calidad en la educación superior colombiana

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado políticas de calidad de la educación y la educación superior, con componentes que fueron definidos desde finales del siglo pasado y podría decirse que ahora se encuentran en consolidación.

La política y la organización de calidad del MEN han girado en torno a la definición de condiciones y factores de calidad; a su evaluación a partir de procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad; y a la verificación de resultados a partir de evaluaciones a los futuros egresados. Esto apoyado en la creación y consolidación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con diversas entidades con funciones específicas; y sistemas de

información que permiten monitorear el desempeño de este nivel de manera global y en cada institución.

El Plan de Desarrollo 2002-2006, la *Revolución Educativa*, incorporaba como uno de sus ejes la calidad educativa y su mejoramiento. En educación superior se planteó la conformación de un sistema de aseguramiento con los siguientes proyectos: definición de las condiciones mínimas de calidad que deben cumplir los programas de educación superior (registro calificado) y de acreditación voluntaria de alta calidad. En el primer caso, en 2003 se expidió el Decreto 2566 que unificaba las condiciones generales de calidad. Además, se desarrollaron resoluciones para las condiciones específicas de las áreas de conocimiento de los programas.

Con la acreditación voluntaria de instituciones y programas se buscó hacer un reconocimiento público de sus condiciones de calidad. Así mismo, se planteó como iniciativa, la aplicación obligatoria de exámenes de calidad de la educación superior, ECAES (Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior) para evaluar a los estudiantes de último año; y el montaje del Observatorio Laboral para generar información sobre el mercado laboral y el desempeño de los egresados.

Finalmente, se formuló el proyecto de internacionalización de la educación superior, que buscaba que este nivel respondiera a los retos de la globalización y la economía del conocimiento. Esto implicaba aspectos como

la acreditación internacional; la promoción de la exportación de servicios educativos de calidad; la negociación de los servicios educativos en el marco del ALCA y de la OMC; la convalidación de títulos y la promoción de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores. (MEN, s.f., p. 30)

Los planes de desarrollo más recientes mantienen el eje de la calidad de educación y en educación superior se han planteado la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para ese nivel. Al respecto, sus principales objetivos son: la rendición de cuentas sobre el servicio que prestan, la entrega de información confiable a sus usuarios y la autoevaluación permanente. Así, el sistema tiene tres componentes: información, evaluación y fomento.

En cuanto a la entrega de información confiable se han generado o fortalecido cuatro sistemas: el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), con datos sobre instituciones y programas; el Observatorio Laboral para la Educación, con información de seguimiento al desempeño laboral de los egresados; el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), el cual contiene información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos; y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

El componente de fomento se da a partir de acciones de asistencia técnica y acompañamiento en procesos de evaluación y registro calificado. Así mismo, se promueve el mejoramiento de condiciones específicas de calidad, además de la pertinencia de la oferta educativa.

Particularmente, en internacionalización, el proyecto de evaluación, certificación y acreditación tiene una acción específica referida al reconocimiento y posicionamiento internacional del CNA, con el fin de “armonizar el modelo de aseguramiento con el que cuenta el país con estándares internacionales” (MEN, 2019, segundo párrafo), de manera que las decisiones del CNA sobre los programas colombianos tengan reconocimiento internacional. De igual forma, trabaja en la convalidación de títulos obtenidos en el exterior.

Recientemente, el acuerdo 02 de 2020 del CESU, con el cual se modifica el modelo de acreditación de alta calidad, señala que en su compromiso con la acreditación y la certificación internacional, en 2012 y en 2017 el CNA fue certificado por la INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*). Así mismo, en 2019 fue certificado por la RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior).

Según el Acuerdo, el informe de evaluación externa de la INQAAHE mostró que se requería hacer más sostenibles y consistentes los procedimientos y metodologías de acreditación, especialmente para las IES. Esto en cuanto a la importancia de los resultados académicos y de aprendizaje de forma que los criterios del CNA en la toma de decisiones se hicieran más explícitos.

De otra parte, el informe de evaluación externa de la RIACES mostró la necesidad de incorporar en los procesos de evaluación para la acreditación el seguimiento a los planes de mejora y de articular las instituciones del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.

En otro tema, en el componente de evaluación del sistema se cumplen los procesos de evaluación de instituciones para su creación (según los requisitos del Decreto 1478 de 1994 para IES privadas y la Ley 30 de 1992 -artículos 58 a 60- para públicas) y el de acreditación institucional de alta calidad. Los programas se evalúan en esos mismos dos momentos, pero de acuerdo con condiciones y normas distintas: para registro calificado, según el Decreto 1295 de 2010 y actualmente el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020. El registro se otorga por siete años y se renueva de manera similar. En perspectiva de calidad, el registro se refiere a las condiciones mínimas para el funcionamiento de un programa de educación superior.

La evaluación es realizada por organismos asesores y de apoyo, además de pares académicos. Se lleva a cabo antes de crear una institución o programa (registro calificado) y

cuando se busca la acreditación de alta calidad, considera una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento. Esta garantiza a la sociedad que los programas e instituciones acreditadas tienen alta calidad y cumplen sus propósitos. Además, “apunta al reconocimiento de la excelencia global de la institución a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional” (MEN, 2019, sexto párrafo).

Adicionalmente, los estudiantes son evaluados antes de entrar a la educación superior, mediante las pruebas SABER 11 y al finalizar la educación superior, con las pruebas SABER PRO (antes ECAES). Esta línea se ejecuta a través del proyecto evaluación, certificación y acreditación.

El proceso para obtener el registro calificado es el siguiente: solicitud en el Sistema SACES, visita de pares, además de juicio de viabilidad y pertinencia de un programa, lo anterior con base en las condiciones de calidad expuestas en la normativa mencionada, y que se refieren básicamente a “condiciones académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa” (MEN, 2019, párrafo cuatro). Cuando un programa en funcionamiento no obtiene la renovación del registro no puede seguir admitiendo estudiantes y debe garantizar calidad a los estudiantes que están cursándolo en ese momento, a partir de la aplicación de un plan de mejoramiento, con el acompañamiento de la Institución u otro programa similar con acreditación de alta calidad. Cuando se subsanen las deficiencias, podrá solicitarse nuevamente el registro. Según el Ministerio de Educación Nacional,

...con el fin de ir alcanzando cada vez niveles más exigentes de calidad, las instituciones pueden acudir a la acreditación, un testimonio que da el Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de

evaluación en el que intervienen la institución, las comunidades académicas y la Comisión [Consejo] Nacional de Acreditación, CNA. (MEN, 2019, párrafo siete).

Finalmente, el Sistema se apoya en los sistemas de información mencionados: SNIES, Observatorio Laboral para la Educación (OLE); SPADIES y el Sistema SACES, en el que las instituciones presentan la información requerida para trámites de calidad y en el cual se deja registro de cada proceso que se lleva a cabo, de manera que las instituciones puedan hacer seguimiento a los trámites, desde la solicitud, hasta la resolución de aprobación o renovación del Registro Calificado, entre otros.

La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) se encarga de evaluar el cumplimiento de requisitos para la creación de instituciones de educación superior y de las condiciones de calidad para la creación de programas (registro calificado).

CONACES cuenta con una Sala General, una de Coordinadores y las salas de evaluación. La segunda se encarga, entre otras cosas, de determinar los criterios de evaluación de calidad, además de los de evaluación de integrantes de las salas. Cada una de ellas se apoyan en expertos académicos que evalúan y hacen recomendaciones sobre las condiciones de calidad para la obtención o renovación del registro calificado de los programas. Adicionalmente, acompañan el proceso de convalidación de títulos y la emisión de recomendaciones académicas en procesos de funciones de inspección y vigilancia.

Ahora bien, si CONACES se encarga de la evaluación de las condiciones de calidad para la creación de instituciones de educación superior y de programas de este nivel, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el responsable de los procesos de evaluación y recomendación

de las acreditaciones de alta calidad. El CNA fue creado por la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 y reglamentado por el Decreto 2904 del 31 de diciembre de 1994. Su labor principal es promover y ejecutar la política de acreditación del CESU, orientar a las IES para el desarrollo de sus autoevaluaciones y organizar la evaluación externa.

Su misión remite al fomento de la alta calidad en las IES y a garantizar que las que están acreditadas poseen altos niveles de calidad. En su misión, el CNA enuncia que “propende por la inserción del Sistema Nacional de Acreditación en espacios internacionales que permitan mayor visibilidad y reconocimiento de las instituciones de educación superior que hacen parte del mismo y faciliten la movilidad de la comunidad universitaria” (CNA, 2019, párrafo cuatro).

De igual forma, dentro de su visión, el CNA señala que busca consolidarse como un referente nacional e internacional de alta calidad y que ejecutará políticas y estrategias de acuerdo con las exigencias y tendencias del mundo globalizado. Además, en su visión indica que “por haber adoptado criterios internacionales de evaluación de sistemas de acreditación para su proceso de Evaluación Externa Internacional, garantiza la confiabilidad de sus decisiones y actuaciones en el espacio nacional e internacional de la Educación Superior” (CNA, 2019, séptimo párrafo). Tal como se explicó previamente, en 2012 y en 2017 este Consejo obtuvo la certificación internacional de la INQAAHE; y en 2019, la de RIACES.

En cuanto a la acreditación de alta calidad, el CNA ha definido lineamientos para instituciones y programas. Los organiza en factores, compuestos por características y estas a su vez, por aspectos a evaluar. Estos serían los referentes para la emisión de juicios de calidad, tanto en procesos autoevaluación como de evaluación externa por parte de pares académicos. Así, para instituciones y programas, en 2006 el CNA definió ocho factores de calidad: 1. Misión y proyecto

institucional; 2. Estudiantes; 3. Profesores; 4. Procesos académicos; 5. Bienestar institucional; 6. Organización, administración y gestión; 7. Egresados e impacto sobre el medio; y 8. Recursos físicos y financieros. Posteriormente, realizó algunos cambios en esta estructura, en 2013 para programas y en 2015 para instituciones: mantuvo esos ocho factores, pero agregó otros dos: visibilidad nacional e internacional; e investigación, innovación y creación artística y cultural. En 2016 el CNA expidió lineamientos para las especialidades médicas. Además, cuenta con lineamientos de acreditación para maestrías y doctorados.

A través del Acuerdo 02 de 2020 del CESU, se modificó el modelo de acreditación de alta calidad. Para programas está compuesto por doce factores y 48 características. Los primeros son: 1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional; 2. Estudiantes; 3. Profesores; 4. Egresados; 5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje; 6. Permanencia y graduación; 7. Interacción con el entorno nacional e internacional; 8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico; 9. Bienestar de la comunidad académica del programa; 10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje; 11. Organización, administración y financiación del programa académico; y 12. Recursos físicos y tecnológicos.

El modelo para instituciones también tiene 12 factores, pero cuenta con 38 características. En la actualidad, se está en espera de que el CNA defina las guías con los criterios y aspectos específicos para característica del modelo.

Las IES y los programas que se someten a procesos de solicitud o renovación de registros calificados deben desarrollar una especie de proceso de autoevaluación para establecer la capacidad de la unidad académica que solicita el registro frente a las condiciones de calidad que

exige el Ministerio. Esto implica la recopilación de información y de evidencias que sustenten ese diagnóstico, las cuales se depositan en un informe que se presenta al Ministerio a través de la plataforma SACES. Posteriormente, el MEN envía a las IES pares académicos encargados de evaluar el cumplimiento de esas condiciones de calidad, quienes realizan un informe de la visita, el cual puede ser respondido por la institución. Si el concepto final es positivo, el Ministerio expide una resolución con la cual se otorga el registro calificado por siete años. Cabe aclarar que cuando una institución cuenta con acreditación de alta calidad, no se requiere la visita de pares.

La solicitud de la renovación del registro implica un proceso similar, pero en este caso, además de presentar la situación actual del programa frente a las condiciones de calidad, la institución también debe dar cuenta de lo sucedido en los años en que estuvo vigente el registro. Es deseable mostrar mejoramiento en esas condiciones.

Los procesos para la solicitud o renovación de la acreditación de alta calidad de instituciones y programas se realizan con base en procesos de autoevaluación, los cuales deben desarrollarse con la participación de diferentes actores de la comunidad educativa y dar cuenta de la forma como se responde a cada una de las características y factores de calidad definidos en el modelo de acreditación. Además de la recopilación de información y evidencias que den cuenta de los juicios, estos procesos incluyen el desarrollo de encuestas de percepción a los estamentos de la comunidad universitaria, sesiones participativas de calificación del estado actual de la institución o programa para establecer el grado de calidad de estos, además de la formulación de planes de mejoramiento que respondan a las fortalezas y debilidades encontradas en el proceso. Se debe desarrollar entonces un informe de autoevaluación que se incorpora en la plataforma SACES. Posteriormente se programa la visita de pares académicos del CNA, quienes verifican el

cumplimiento de las características de calidad y realizan un informe de la visita con sus hallazgos y recomendaciones. Este es enviado a la institución quien puede responderlo. Luego, tanto el informe de autoevaluación, como el informe de pares y la respuesta de la institución son evaluadas por otro par, quien da su concepto. Si es positivo, el CNA recomienda al Ministerio otorgar la acreditación y este a su vez expide la resolución del caso.

Cuando una institución o programa son acreditados deben ejecutar el plan de mejora enunciado y, al solicitar la renovación de la acreditación, dar cuenta de los avances en este plan, así como en cada una de las características de calidad del modelo.

Los procesos de calidad mencionados previamente implican para las instituciones diversas acciones como la recopilación y actualización permanente de datos para su reporte a los sistemas de información del Ministerio (SPADIES, SACES, SNIES), el seguimiento permanente al avance en los planes de mejoramiento, además de la movilización de su comunidad educativa en torno a los procesos de calidad.

6.1. Análisis Crítico del Discurso (ACD)

La diversidad teórica y metodológica del ACD

Origen

Wodak (2003) indica que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) existía desde finales del siglo pasado, aunque puede decirse que este surge como una red de estudiosos en la década de 1990, cuando varios investigadores debatieron sobre sus distintos enfoques y particularidades frente a otros tipos de análisis de discurso. Su aparición coincide con una serie de publicaciones de varios de sus exponentes, como Van Dijk, Fairclough y Wodak.

Fundamento teórico y diversidad teórica

Según Meyer (2003), el ACD está fuertemente anclado en la teoría, aunque sus métodos acogen diversas teorías. Así, por ejemplo, Ron Scollon lo trabaja desde las perspectivas sociológicas; Siegfried Jäger, Norman Fairclough y Ruth Wodak, desde las teorías de la sociedad y el poder de la tradición de Foucault; y Teun van Dijk, desde las teorías del conocimiento social.

Meyer (2003) indica que en el ACD es posible encontrar diversos planos teóricos, cuya elección parece estar relacionada con el objeto de estudio. Así, se pueden observar en el ACD: las grandes teorías, que se centran en la relación entre la estructura social y la acción social, con enfoques de tipo predominantemente estructuralistas, es decir, con explicaciones de la estructura a la acción, y menos individualistas (de la acción a la estructura), aunque enfoques más modernos los combinan. De igual forma, se destacan las teorías de rango medio, centradas en fenómenos sociales o en subsistemas específicos, como la política y la economía; las teorías del discurso que lo comprenden como fenómeno social; y las teorías lingüísticas (argumentación, gramática, retórica, etc.).

El autor también señala que algunos estudiosos que utilizan el ACD pueden ubicarse en unos de estos planos: Siegfried Jäger tiene un método encaminado al análisis de discursos y dispositivos, por lo que cuenta con explicaciones estructuralistas del fenómeno discursivo de Foucault. Teun van Dijk se ubica en la vertiente sociopsicológica del ACD y considera que debe basarse en la teoría del contexto (p. 44). Ruth Wodak tiene una marcada orientación lingüística (p. 45) y “Ron Scollon puede considerarse el microsociólogo del ámbito del análisis del discurso. Denomina a su enfoque análisis mediato del discurso (AMD)” (p. 47), que busca explicar el vínculo entre las cuestiones sociales y la conversación y la escritura cotidianas.

Por su parte, la postura de Norman Fairclough coincide con la teoría de rango medio, pues se centra en el conflicto social desde la tradición marxista. Para este autor, toda práctica social tiene un componente semiótico. Su enfoque de ACD presta atención, tanto a la estructura como a la acción y debe buscar la emancipación. Además, Fairclough se basa en la teoría lingüística sistémica funcional, en la que el lenguaje se configura según las funciones sociales que realizará.

De hecho, el mismo Fairclough (2003) considera que el ACD es un método que puede utilizarse para la investigación en ciencias sociales. Para él, el ACD es simultáneamente una teoría y un método, que tiene en cuenta, en el primer caso, diversos tipos de lenguaje, al tiempo que “un ‘momento’ del proceso social material (Williams, 1977) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general” (p. 176). También señala que el ACD debe establecer una relación dialógica con las teorías y métodos sociales, y que esta debe ser transdisciplinar, más que interdisciplinar.

Diversidad temática y de problemáticas

El ACD también estudia temas y problemas diversos. Según Meyer (2003), es un enfoque más que un método único. Este se distingue de los enfoques sociolingüísticos, por los problemas que estudia, los cuales son variados.

En consonancia con lo expuesto, Wodak (2003) indica que los temas abordados por el ACD también son diversos y varían de acuerdo con las disciplinas e intereses de quienes lo aplican. Al respecto, Chouliaraki & Fairclough (1999) señalan que el ACD es un método que evoluciona constantemente a la medida en que se aplica a nuevas áreas de la vida social y que la teorización de su discurso correspondiente se desarrolla. De ahí que generar un marco para el ACD es complejo y cada investigador podría centrarse en unos aspectos más que en otros.

En síntesis, Van Dijk (citado por Meyer, 2003) afirma que el ACD es diverso en distintos aspectos: su trasfondo teórico es ecléctico, pues incorpora diversas teorías y se asumen los enfoques de cada autor; la recolección de datos no tiene un criterio único; y la operacionalización y el análisis se orientan a los problemas.

Interés común por procesos sociales de poder

Meyer (2003) explica que los investigadores del ACD comparten un interés por “los procesos sociales de poder, construcción jerárquica, exclusión y subordinación” (p. 57). Además, de la teoría crítica, el ACD busca explicitar los aspectos discursivos de las desigualdades sociales.

Por ejemplo, Wodak (2003) señala que el ACD es un enfoque de la lingüística crítica. Ambos, buscan analizar cómo se manifiestan en el lenguaje las relaciones de dominación, poder y control. (p. 19). Así, observa cómo “opera desde el lenguaje” la generación y transferencia de conocimiento, las instituciones sociales y el poder (p. 30). Además de prestar atención a las luchas por el poder y el control, el ACD revisa “la intertextualidad y la recontextualización de los discursos” (p. 30-31).

En la década de 1990, Fairclough y Chouliariki mostraron cómo el ACD tiene un marco de análisis para investigar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la ideología; y como es útil para observar la naturaleza discursiva de los cambios sociales.

Lo crítico en el ACD (el sentido de la crítica)

Al hablar del ACD es importante remitirse a cómo se ha definido “lo crítico” en este tipo de análisis. Meyer (2003) señala que el ACD tiene un enfoque crítico de los problemas, pues busca explicitar las relaciones de poder ocultas y obtener resultados con relevancia práctica.

Wodak (2003) considera que las nociones de crítica e ideología provenientes de la teoría crítica han tenido una importante influencia en el ACD, por lo que este tipo de análisis busca ilustrar y emancipar. Así mismo, para el ACD, la ideología es “un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder” (Wodak, 2003, p. 29).

Es necesario aclarar, como lo hace Wodak (2003), que la crítica en el ACD no se centra en los textos como tal, sino que remite a la teorización y a la descripción de procesos y estructuras sociales que dan lugar al discurso. En el ACD se evitan “relaciones deterministas” (p. 20) entre lo social y los textos, pues el discurso se produce e interpreta en un tiempo y espacio determinados (históricamente), “el discurso se estructura por dominancia” (p. 20) y las “las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos” (p. 20).

De manera complementaria, y desde la teoría del discurso de Foucault, Jäger (2003) indica que “el análisis del discurso no trata (únicamente) de las interpretaciones de algo que ya existe... sino del análisis de la producción de realidad que el discurso efectúa al ser transmitido por las personas activas” (p. 66).

Para explicarlo, Jäger (2003) indica que el conocimiento está conformado por contenidos que “dan forma” a la conciencia, además de los significados que utilizan las personas para interpretar la realidad. Señala que ellas obtienen este conocimiento a partir de los contextos discursivos en los que se desarrolla su existencia desde su nacimiento. Entonces, lo que se busca es identificar el conocimiento que está en los discursos y sus contextos concretos para someterlos a la crítica. Por tanto, el ACD no solo remite al conocimiento científico, sino que también observa el conocimiento cotidiano que se transmite en contextos como los medios de comunicación, la familia, la escuela, etc.

Jäger (2003) señala que el discurso puede ser considerado como “el fluir” del conocimiento, además del conocimiento acumulado de la sociedad. El fluir es lo que determina los hechos y las “acciones formativas”. De esta forma se ejerce poder (p. 62). Entonces, los discursos contribuyen a unos propósitos específicos, ya que se institucionalizan. El autor también indica que los discursos están “enmarañados” (p. 63) y son dinámicos, cambian y crecen constantemente. Justamente, el Análisis Crítico del Discurso busca “desenredar” (p. 63) ese tejido de discursos.

Jäger (2003) también señala que hay una relación de doble vía entre la realidad y los discursos. Por una parte, la realidad no solo queda reflejada en los discursos; estos, además, determinan la realidad, a través de los sujetos que los producen y agencian cambios. Los sujetos pueden generar transformaciones porque disponen de conocimiento. Ambos sustentos teóricos se complementan. Jäger (2003) señala que:

Foucault consideraba primordialmente al discurso como algo mediado por la realidad... [en tanto Leontjev muestra] que el sujeto es el vínculo que une los discursos con la realidad... No obstante, es la conciencia humana y el ser físico (la fuerza física) lo que, en este sentido, tiene lugar y configura la realidad. Todo lo que la conciencia humana es se halla constituido de forma discursiva, es decir, a través del saber. Son también los sujetos, dicho sea de paso, quienes ponen en juego el saber ... (Jäger, 2003, p. 78-79).

El discurso en el ACD (contexto, poder, ideología y hegemonía)

Además del enfoque crítico, se requiere hablar del papel del discurso en el ACD, aunque su definición y papel pueden variar según el enfoque teórico que se asuma. Meyer (2003) señala

que, por ejemplo, Teun van Dijk lo define “como acontecimiento comunicativo” (p. 44), por lo que incluye las conversaciones, lo escrito, los gestos y otras dimensiones semióticas.

De otra parte, según Meyer (2003), para el ACD “...todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto” (Meyer, 2003, p. 37). Por tanto, el ACD no solo se centra en factores lingüísticos, sino que también incluye elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos, lo que a su vez lo hace interdisciplinar. Sin embargo, utiliza en su análisis diversas categorías lingüísticas. Adicionalmente, el ACD se distingue porque analiza las relaciones intertextuales e interdiscursivas.

Sobre el discurso, Wodak (2003) asume lo explicado por van Leeuwen, quien indica que el ACD debe ocuparse de dos aspectos: “del discurso como instrumento de poder y de control, y también del discurso como instrumento de la construcción social de la realidad” (p. 27). En esta misma línea, para Jäger (2003) los discursos son “agentes de conocimiento” (p. 67), ejercen poder, pues pueden inducir formas de actuar y crear nuevos discursos. Por tanto, “contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en una sociedad” (p. 67)

Además, este autor señala que el discurso es “supraindividual” (p. 66), es decir que ninguna persona o grupo social lo determina, sino que es un resultado final. Jäger (2003) genera la siguiente hipótesis:

Los discursos ejercen el poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad. (Jäger, 2003, p. 69).

Añade que, como el conocimiento es la base de la acción que configura la realidad, se pueden analizar prácticas discursivas y no discursivas, además de las relaciones entre ellas.

Adicionalmente, Meyer (2003) señala que para Fairclough, el aspecto semiótico del orden social recibe el nombre de orden del discurso. Además, el enfoque histórico del discurso se centra en la política.

En efecto, Fairclough (2003) considera al discurso un momento de las prácticas sociales y al “lenguaje como elemento integral del proceso social material” (p. 186). Su versión del ACD se basa en una perspectiva de la semiosis, en la que ésta es “parte irreducible de los procesos sociales materiales” e incluye “todas las formas de creación de significado” (p. 186). Así mismo, cada práctica social tiene un elemento semiótico. Además, la vida social está compuesta por redes de prácticas sociales de diferentes tipos (económicas, políticas, culturales, etc.).

El autor define una práctica como “una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas” y, por otro lado, como “un dominio de acción e interacción social...” (Fairclough, 2003, p. 186). Aclara que las prácticas son los escenarios donde se produce la vida social (cotidiana, económica, política), pero estas no solo reproducen estructuras, sino que también pueden transformarlas.

Señala además que las prácticas están compuestas por los siguientes elementos interrelacionados: “Actividad productiva, Medios de producción, Relaciones sociales, Identidades sociales, Valores culturales, Conciencia y Semiosis” (Fairclough, 2003, p. 187).

Entonces, el ACD se centra en los cambios radicales en la vida social y analiza el papel de la semiosis en estos, además de los cambios entre la semiosis y otros elementos de la vida y las

prácticas sociales. Fairclough (2003) también señala que la semiosis interviene de tres formas en las prácticas sociales:

1. “como parte de la actividad social inscrita en una práctica” (p. 188).
2. En las representaciones que hacen los actores sociales de sus propias prácticas (representaciones reflexivas) y de las de los demás, las cuales varían según la posición de los actores dentro de la práctica. Adicionalmente, las representaciones participan y configuran los procesos sociales.
3. “en las ‘realizaciones’ de las particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales. Las identidades de las personas que operan en determinadas posiciones en una práctica sólo se hallan parcialmente especificadas por la práctica misma” (p. 188). Cada persona, de acuerdo con sus características específicas (género, clase social, étnica, experiencia, etc.) genera una realización de una posición distinta.

Posteriormente señala que, como parte de la vida social, la semiosis constituye variedades discursivas, es decir “diversas maneras de actuar, de producir la vida social, en modo semiótico” (Fairclough, 2003, p. 188). Por ejemplo, conversaciones cotidianas, reuniones de diferentes tipos de organizaciones, entrevistas políticas, etc. Además, la semiosis constituye los discursos, los cuales “son diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada” (p. 188). De acuerdo con su posición, los actores ven y representan la vida social de manera diferente y crean discursos distintos.

Además, como se mencionó, las prácticas sociales forman redes que constituyen el orden social y al “aspecto semiótico de un orden social se denomina orden del discurso. Este se refiere a la forma como diferentes variedades discursivas y tipos de discursos se ubican juntos en la red.

“Un orden del discurso es una estructuración social de la diferencia semiótica -un particular ordenamiento social de las relaciones entre las diferentes formas de generar significado, es decir, de producir discursos y variedades discursivas diferentes” (p. 188).

Un aspecto del orden del discurso es el dominio, pues las formas de generar significado pueden ser dominantes o mayoritarias dentro de ese orden, mientras otras pueden ser marginales, alternativas o de oposición.

Fairclough (2003) considera el concepto de hegemonía útil para analizar los órdenes del discurso, pues “... una particular estructuración social de la diferencia semiótica puede llegar a ser hegemónica, convirtiéndose en parte del sentido común legitimador que sustenta las relaciones de dominación” (p. 189). Sin embargo, la hegemonía puede ser contrarrestada.

El ACD desde lo metodológico

Meyer (2003) indica que el ACD asume, por lo general, procedimientos de tipo hermenéutico. Además, también acoge perspectivas interpretativas, e incluso procedimientos cuantitativos.

El autor también señala que el ACD se caracteriza por su “vocación interdisciplinar y su descripción del objeto de investigación desde perspectivas muy diferentes” (p. 38). Adicionalmente, en cuanto a la recolección y el análisis de datos, el ACD es cercano a la teoría fundamental, en la que las fases de análisis y recolección pueden coexistir temporalmente y se retroalimentan.

No obstante, Meyer (2003) señala que otros investigadores del ACD sugieren otros tipos de procesos. Por ejemplo, para Wodak se debe incluir trabajo de campo y datos etnográficos como

condición previa al análisis y la teorización. A su vez, para Scollon la observación participante es fundamental para el análisis del discurso.

De otra parte, Meyer (2003) indica que los autores desarrollan distintas etapas en el ACD. Por ejemplo, Wodak y Reisingl en sus estudios sobre discurso racista tienen una estrategia de cuatro fases: 1. Definición de contenidos específicos, 2. Investigación de estrategias discursivas y argumentativas, 3. Examen de instrumentos lingüísticos y, 4. Exploración de realizaciones lingüísticas específicas que dependen del contexto.

Scollon, por su parte, analiza, en el siguiente orden, las acciones, las prácticas, los instrumentos de mediación, los nexos de la práctica y la comunidad práctica.

Sin embargo, Meyer (2003) señala que, a pesar de que no es posible establecer una metodología única para el ACD, la mayoría de sus enfoques coinciden en que: se centran en problemas y no en elementos lingüísticos específicos, la teoría y la metodología son “eclecticas”, pues “ambas van unidas tanto como resulte útil para la comprensión de los problemas sociales que se someten a investigación” (p. 55).

En otro tema, frente a la pregunta ¿cómo valorar la calidad del ACD? Meyer (2003) señala que para Jäger se deben utilizar los criterios de representatividad, fiabilidad y validez. De hecho, Jäger (2003) considera que un análisis del discurso es completo “cuando su reiteración no revela nuevos contenidos ni arroja hallazgos formalmente novedosos” (p. 87). Por lo general, esta completitud se alcanza rápidamente, “ya que el análisis del discurso trabaja con los correspondientes campos de lo que puede decirse” (p. 88).

Meyer (2003) también señala que para Van Dijk un criterio importante es la accesibilidad, es decir, que los resultados sean accesibles para los grupos sociales investigados. Wodak y Scollon sugieren la triangulación para garantizar la validez.

A continuación, se desarrollan dos propuestas metodológicas para el desarrollo del ACD, la primera, por su coincidencia con lo que se plantea en este proyecto de investigación y la segunda, porque aporta diversos conceptos que pueden ser utilizados en el desarrollo de esta.

Chouliaraki, E., & Fairclough, N. (1999) proponen un marco de desarrollo del ACD basado en la crítica explicativa de Bhaskar. Para Fairclough (2003), este marco combina elementos relacionales y dialécticos; así como crítica negativa y positiva. En el primer caso, el diagnóstico del problema y en el segundo la identificación de “posibilidades favorables a un cambio en el modo en que se aborda el problema” (p. 191).

El marco propuesto por Chouliaraki y Fairclough (1999) tiene cinco fases: 1. Un problema (actividad, reflexividad). 2. Obstáculos para abordarlo. 3. Función del problema en la práctica. 4. Posibles formas de superar los obstáculos. 5. Reflexión sobre el análisis. (p. 60). A continuación, se desarrollan estas etapas y se complementan con reflexiones de Fairclough realizadas posteriormente en 2003:

1. Problema: los autores señalan que el ACD parte de un problema relacionado con el discurso dentro de la vida social, ya sea en las actividades de las prácticas sociales (cara discursiva de las necesidades insatisfechas) o en las construcciones reflexivas sobre estas (representaciones, ideaciones, errores).

Fairclough (2003), recomienda en esta etapa centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico. Señala que “El ACD es una forma de ciencia social crítica que ha sido concebida como ciencia social destinada a arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrenta la

gente... y destinada igualmente a aportar recursos de los que pueda valerse la gente con el fin de abordar y superar estos problemas” (p. 191).

También aclara que el ACD, si bien por estar dentro de las ciencias sociales críticas tiene objetivos emancipadores y se focaliza en “los perdedores” (p. 191), esto no excluye otros problemas sociales.

2. Obstáculos para abordar el problema: los autores indican que en esta etapa se busca comprender cuáles son los obstáculos que impiden el cambio. En un proyecto que utiliza el ACD, el análisis debe basarse en abundante material que representa un dominio particular de una práctica.

Fairclough (2003) señala que en este paso se aborda la diagnosis del problema de manera indirecta, a partir de la pregunta “¿qué hay en la forma en que se estructura y se organiza la vida social que hace que esto se convierta en un problema que se resiste a toda resolución fácil?” (p. 191). La diagnosis tiene en cuenta cómo las prácticas están unidas en una red, la forma como “la semiosis se relaciona con otros elementos de las prácticas sociales, y las características del propio discurso” (p. 191).

Dado que el ACD trabaja tanto la estructura (estructura de los órdenes del discurso) como la acción (lo que sucede en las interacciones concretas), “los obstáculos que dificultan abordar aquí el problema están en parte relacionados con la estructuración social de las diferencias semióticas de los órdenes del discurso... [y] con las formas que dominan o influyen en la interacción, con las formas de utilizar el lenguaje en la interacción” (Fairclough 2003, pp. 191-192).

Fairclough (2003) indica entonces que se requiere analizar interacciones, las cuales comprende de manera amplia, pues incluye en ellas diversas formas de interacción que no

requieren que los “interactuantes” se encuentren en el mismo tiempo y espacio, como los artículos periodísticos, los discursos transmitidos en medios masivos de comunicación e, incluso, los correos electrónicos.

El análisis interaccional incorpora el análisis interdiscursivo, además del análisis lingüístico y semiótico. En el primer caso, se enuncia la pregunta “¿cómo pueden los tipos concretos de interacción articular las diferentes variedades discursivas, los diferentes tipos de discurso y los distintos estilos?” (Fairclough, 2003, p. 193) Se asume en este caso que las interacciones o textos son híbridos en cuanto a sus variedades discursivas, discursos y estilos. Se busca “destejer” la mezcla de tipos de interacción.

De otra parte, en el análisis lingüístico y otras formas de análisis semiótico (por ejemplo, el análisis de imágenes) es recomendable el uso de listas de control de los aspectos a los que se debe prestar atención realizados por otros autores, especialmente los de la vertiente del ACD relacionada con la lingüística, que se basa en la teoría lingüística sistémica funcional (Halliday, 1994), que permite comprender y analizar el lenguaje como algo configurado por las funciones sociales.

Por todo lo anterior y en síntesis, Fairclough (2003) señala que para encontrar los elementos que obstaculizan el problema y abordarlos se debe analizar:

- a. la red de las prácticas en la que están localizados; b. la relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica (o prácticas) de que se trate; c. el discurso (es decir, la propia semiosis): análisis estructural: el orden del discurso, análisis interaccional, análisis interdiscursivo, análisis lingüístico y semiótico. (Fairclough, 2003, p. 191).

Adicionalmente, Chouliaraki, E., & Fairclough, N. (1999) indican que se requiere analizar la coyuntura, que está sumida en una red de prácticas sociales que a su vez conforman la estructura social. El investigador debe reconocer el marco general de la práctica social en la que funciona el discurso.

También se debe prestar atención al discurso como parte de la actividad o el discurso en la construcción reflexiva de la práctica. Las prácticas sociales tienen por lo menos cuatro aspectos: actividad material, relaciones y procesos sociales (poder, instituciones), fenómenos mentales (creencias, valores y deseos) y discurso. Se busca entonces determinar la relación entre el discurso y los otros aspectos, y cómo se internaliza.

Además, los autores señalan que, la fuerza y el efecto social de los discursos existen cuando este se integra a las prácticas. Por tanto, cuando el ACD se orienta a los problemas, trata de relaciones de poder, pues “...el poder tiende a migrar de la actividad material al discurso. Aunque está internalizado en ambos, su internalización en el discurso se ha vuelto más penetrante.” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 62. Traducción propia). Incluso, la lucha por el poder se da dentro de los discursos.

3. Función del problema en la práctica: según los autores, en este punto se busca determinar si un aspecto problemático del discurso analizado actúa dentro de una práctica y cómo lo hace. En esta etapa se da “el cambio de la explicación de una práctica que conduce a un problema, a la evaluación de la práctica en términos de sus resultados problemáticos” (p. 65. Traducción propia).

Fairclough (2003) denomina esta etapa: “Considerar si el orden social (la red de prácticas) ‘necesita’ en cierto sentido el problema o no” (p. 191). Indica que en este paso se busca establecer

si el orden social genera esos problemas y los requiere para sustentarse. En este caso, habla de ideología, en cuanto a que “el discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener unas particulares relaciones de poder y de dominación” (p. 192).

4. Posibles maneras de superar los obstáculos: en este punto se busca determinar cómo cambiar las situaciones actuales. Fairclough (2003) indica que en este paso se da un proceso de crítica positiva, es decir, se buscan posibilidades de cambio del orden de las cosas, así como mostrar las contradicciones existentes en la dominación en el orden social, o mostrar la diferencia y la resistencia.

5. Reflexión sobre el análisis: los autores indican que se requiere inicialmente una reflexión sobre la posición desde la que se lleva a cabo el análisis, teniendo en cuenta la disciplina propia del investigador y las prácticas que analiza. Señalan que esta parcialidad no es negativa, siempre y cuando “la especificidad se aclare, y siempre que se reconozcan otras perspectivas, centrándose en los problemas, el poder, etc.” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 66. Traducción propia).

Fairclough (2003) considera que en este paso “el análisis se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y se pregunta, por ejemplo, hasta qué punto es eficaz como crítica, si contribuye o no -o si puede contribuir o no- a la emancipación social” (p. 193).

Adicionalmente, Chouliaraki, E., & Fairclough, N. (1999) aclaran que para el ACD la comprensión de un texto puede tener diferentes formas, ya que cada comprensión depende de cómo se combinan las propiedades del texto y las características del intérprete. De ahí la importancia del análisis de las coyunturas.

También aclaran que cada explicación “re-describe” las propiedades de un texto y para ello se usa un marco teórico específico, con el cual se localiza el texto en la práctica social (p. 67). Citando a Bernstein (1996: 135-7) indican que existen lenguajes de descripción internos y externos en el proceso de investigación: el primero remite al marco teórico, al lenguaje conceptual; y el segundo, relaciona esos conceptos con el “material empírico” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 67). La explicación, entonces, radica en la interacción entre esos dos lenguajes. Así, en el ACD, esto se logra aplicando “la lógica del análisis crítico: una lógica relacional/dialéctica, orientada a evaluar cómo funciona el momento del discurso dentro de la práctica social, desde el punto de vista de sus efectos sobre las luchas de poder y las relaciones de dominación...” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 67).

De otra parte, Jäger (2003) señala que para desarrollar un proceso de Análisis Crítico del Discurso inicialmente es necesario tener claros ciertos conceptos, los cuales se describen a continuación:

- Discursos especiales: son aquéllos que remiten a las ciencias.
- Interdiscursos especiales: discursos no científicos. Los elementos de los discursos de las ciencias “fluyen” hasta que se vuelven interdiscursos.

Para identificar la estructura de los discursos deben tenerse en cuenta las siguientes definiciones:

- Hilos discursivos: procesos temáticamente uniformes del discurso societal general. Los hilos tienen una dimensión sincrónica (cualitativa, finita) y una diacrónica. La primera permite hacer cortes temporales para observar lo dicho en el pasado y el presente. Estos hilos están compuestos por fragmentos discursivos que se combinan.

- Fragmentos discursivos: texto o parte del texto que aborda un tema específico, dentro de un hilo discursivo.
- Enmarañamiento de hilos discursivos: se da cuando un texto aborda varios temas o un tema principal hace referencia a otros temas.
- Acontecimientos discursivos y contexto discursivo: “Todos los acontecimientos tienen raíces discursivas” (p. 82). Sin embargo, Jäger (2003) considera que solo son acontecimientos discursivos aquellos que tienen un énfasis político, es decir, aquellos que han sido tratados como tal en los medios de comunicación. Estos acontecimientos “influyen en la dirección y en la cualidad del hilo discursivo” (p. 82) del que forman parte. El ACD permite prever si los acontecimientos se convertirán en acontecimientos discursivos. A su vez, estos últimos favorecen el análisis de los hilos discursivos, pues permiten observar el contexto en el que está inmerso el hilo discursivo y hacer análisis históricos (sincrónicos).
- Planos discursivos. Son los planos (ciencias, política, educación, etc.) donde operan los hilos discursivos. Los planos se influyen entre sí. Cuando se remiten a dónde se produce el habla, se les denomina “ubicaciones societales”.
- Postura discursiva: se refiere a la ubicación ideológica de quien emite el discurso (persona, medio, etc.). Esta postura produce “enmarañamientos discursivos especiales” que se nutren de las experiencias vividas. Resulta de la implicación de los individuos con los discursos y como los ha procesado. Estas posturas solo se vuelven manifiestas a través del análisis del discurso. Además, dentro de un “discurso supremo” (p. 85) pueden existir varias posturas.
- Discurso societal global: está conformado por varios hilos discursivos enmarañados, dentro de una sociedad específica. Es una red cuyas raíces se entrelazan y son interdependientes. Cabe aclarar que, dado que las sociedades no son homogéneas, el discurso societal también puede

darse dentro de subgrupos sociales. El análisis del discurso busca desenmarañar la red del discurso societal, a partir del análisis de discursos individuales, planos discursivos, hilos discursivos, además de sus relaciones.

También es necesario analizar marcos temporales de los procesos discursivos para revelar su fuerza, enmañamientos, cambios, génesis, desapariciones.

7. Análisis y resultados

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación con base en lo expuesto por los autores consultados, la metodología seleccionada y la base documental objeto de este estudio. Los resultados se han organizado en tres grandes apartes. Inicialmente, se describe y analiza el contexto de la educación superior actual. Para ello se tratan temas como la función social de este nivel, su naturaleza como bien público, la globalización y su influencia en la educación superior, el acuerdo general de comercio de servicios, la nueva organización geográfica de la educación superior y el crecimiento de este nivel.

El segundo aparte trata la internacionalización de la educación superior, para lo que esta se relaciona con la globalización y la sociedad del conocimiento. Luego se explica qué es, cuáles son sus modalidades y desafíos. Igualmente, se trata la relación entre internacionalización y calidad, además de sus políticas en el país.

La primera y la segunda parte responden a los objetivos caracterizar las propuestas de acreditación internacional que han sido implementadas en América Latina, Europa, Estados Unidos y, en particular, en el contexto colombiano; e identificar los rasgos de calidad derivados de estas propuestas de acreditación internacional, estableciendo comparaciones con las políticas

del país. Lo anterior, debido a que, justamente, el contexto de la educación superior ha determinado el funcionamiento de la educación superior actual y su gestión de calidad, específicamente en las regiones donde se centra el estudio. Así, en términos generales, el crecimiento y diversificación de la oferta de la educación superior han llevado al reconocimiento de la acreditación como una estrategia para garantizar la calidad de esa oferta.

Al mismo tiempo, la globalización ha llevado a una nueva organización geográfica regional compuesta por países que actúan en bloque, como la Unión Europea y el Mercosur. Para favorecer objetivos relacionados con el fortalecimiento de la sociedad y la economía del conocimiento, esos bloques han creado espacios regionales de educación superior donde los sistemas nacionales deben interactuar. Entonces, para asegurar la movilidad académica y laboral de las personas, estos bloques han desarrollado sistemas de calidad y de acreditación. El paradigma es el de la Unión Europea, aunque Latinoamérica también ha hecho diversas acciones para desarrollar uno propio.

En este gran contexto, la internacionalización es un aspecto central en la gestión de la educación superior actual que tiene una estrecha relación con la calidad de este nivel. Las estructuras de calidad y acreditación desarrolladas en los espacios de educación superior mencionados contribuyen a su desarrollo, al tiempo que la internacionalización favorece la calidad de las IES, pues les permite el intercambio de conocimientos y recursos.

De esa manera, el contexto explicado en los primeros apartes de este capítulo permite comprender y caracterizar las propuestas y determinar los rasgos de la acreditación en América Latina y Europa.

El tercer aparte remite a la calidad. Allí se trata su historia, contexto, definición y enfoques. Igualmente se tratan los estándares y criterios de calidad, además de la gestión y evaluación de

calidad. Posteriormente, se aborda la acreditación y sus orígenes, definición, procedimientos, niveles y cobertura, tendencia y lo respectivo a las agencias acreditadoras. Luego se trata el tema de la gobernanza de la acreditación y las políticas nacionales sobre la internacionalización de la acreditación.

Este aparte permite responder a los objetivos de caracterización de los sistemas de educación superior europeo, americano y latinoamericano, en relación con el sistema colombiano y sus políticas, así como a las implicaciones de estas en la acreditación internacional del país. Lo anterior, en cuanto este capítulo hace una lectura desde la calidad de estos sistemas y establece las relaciones entre estos y el nacional.

Como parte del Análisis Crítico del Discurso (ACD) aplicado, en estos apartes se detectan las problemáticas relacionadas y la función de estas en la práctica. Las problemáticas serán discutidas en las conclusiones en términos de sus implicaciones y recomendaciones, respondiendo así a los objetivos del estudio.

7.1. Contexto de la educación superior

Hablar de la calidad en la educación superior implica observarla desde sus funciones y desde las características de la sociedad que le dan forma. Por tanto, a continuación se esbozan los escenarios mencionados, con base en los documentos revisados en el marco de la acreditación de calidad internacional y la internacionalización.

7.1.1. Función social de la educación superior

Directa o indirectamente, autores como Dias Sobrinho & Georgen (2007); ENQA, ESU, EURASHE y EUA⁴ (2015); Haddad (2007); Bastidas (2017) y Van Ginkel & Rodríguez (2007) se refieren a las funciones de la educación superior como contexto de la calidad, la internacionalización y la acreditación internacional de este nivel.

Dias Sobrinho & Georgen (2007) señalan que, debido a las transformaciones culturales, económicas y políticas, la universidad está inmersa hoy en una crisis de identidad, lo que lleva a pocos consensos frente a las cuestiones principales, también teniendo en cuenta las diferencias de los contextos socioculturales.

Sin embargo, desde hace algún tiempo, las funciones de la educación superior se han enfocado en el desarrollo económico de países y regiones, lo que se ha unido a aspectos como el fortalecimiento del capital humano, el mejoramiento del empleo y la movilidad laboral de las personas. Por ejemplo, ENQA et al. (2015) consideran que, además de sus contribuciones a la cohesión social, la educación superior es esencial para el crecimiento económico y la competitividad global.

Haddad (2007) señala que una de las características de la **formación en la educación superior** es que remite a la **preparación para la vida y el mundo profesional**, ya sea en una empresa o en la universidad. (p. xxxiv). Este tipo de preparación debe permitirles a los egresados

⁴ Por sus siglas en inglés: ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), ESU (*European Student's Union*), EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) y EUA (*European University Association*).

enfrentar los cambios de la sociedad, por lo que se desarrolla también la formación a lo largo de la vida.

Bastidas (2017), por su parte señala que, en el contexto de la globalización, el papel de la educación superior también radica en la formación para el trabajo, aunque añade, que debe ser para un mercado laboral globalizado.

Haddad (2007) y Bastidas (2017) coinciden en que este tipo formación implica un mayor acercamiento de la universidad al sector productivo y al mundo empresarial. En el contexto europeo, ENQA et al. (2015) concuerdan en que una de las finalidades de la educación superior es preparar a los estudiantes para sus profesiones.

Varios autores señalan como uno de los compromisos de la educación superior la **formación ciudadana, para la democracia y la convivencia**. De esta forma, Dias Sobrinho & Georgen (2007), así como ENQA et al. (2015) consideran que una de sus finalidades es la **formación para la ciudadanía**.

Dias Sobrinho & Georgen (2007) amplían esta visión y aclaran que el compromiso social de las universidades también radica en la formación de individuos para el ejercicio crítico de la ciudadanía y el pensamiento reflexivo. Igualmente, en brindar una formación encaminada al desarrollo de sociedades justas, equitativas y democráticas, y que propicien la dignidad humana.

De manera complementaria, Haddad (2007) señala que otra característica de la formación remite a la dimensión cultural que, a partir del reconocimiento del otro en sus diferencias y complementariedades, contribuye al respeto a la diversidad. También considera que la formación debe favorecer la movilidad física e intelectual de las personas.

Finalmente, y desde una concepción más holística, Haddad (2007) indica algunas características de la formación de la educación superior. Señala que, a partir de esta, los egresados deberán responder plenamente a los “desafíos presentes y futuros, beneficiándose de la herencia cultural...”, por tanto, es una condición que la formación, “ya sea científica o no, precise de un enfoque humanista pluridisciplinar y transdisciplinar que incluya las ciencias sociales y las ciencias humanas, y aborde la historia del pensamiento y su evolución” (Haddad, 2007, p. xxxiv).

De otra parte, la influencia de la sociedad del conocimiento llevó a que la Unión Europea (a través de varias cumbres de ministros y diversos tratados, como el Proceso de Bolonia) se propusiera ser la mayor economía del conocimiento del mundo, por lo que cada vez, no solo le ha dado mayor peso a la educación superior, sino también a **la investigación, el desarrollo y la innovación** dentro de este nivel.

Por tanto, ENQA et al. (2015) señalan que una de las finalidades de la educación superior es fomentar la investigación y la innovación. Afirmación en la que coincide Bastidas (2017). Además, Haddad (2007) indica que la educación superior se nutre de la innovación y la investigación, por lo que la formación para la investigación debe estar incorporada en los planes de estudio.

Otra función tradicional de la educación superior es la **extensión y proyección social**. Si por extensión se comprende la actualización de la formación de las personas, esta noción, tan polisémica como la de calidad, podría asociarse actualmente con la educación a lo largo de la vida, concepto derivado de la economía del conocimiento, pues una condición para su buen funcionamiento es que los “recursos humanos” actualicen permanentemente su conocimiento y sus destrezas.

En cuanto a la proyección y responsabilidad social de la educación superior, en la actualidad, tanto las tendencias en este nivel, como las políticas en el tema, se remiten al concepto **de pertinencia** o, a la manera como la educación superior responde a las necesidades de los países y las sociedades.

En línea con el concepto de pertinencia, autores como Dias Sobrinho & Georgen (2007) y Haddad (2007) coinciden en que la educación superior debe **responder a las demandas y necesidades de la sociedad, ya sean estas de carácter, económico, social o cultural**. Van Ginkel & Rodríguez (2007) coinciden en esta afirmación, retomando lo expuesto en el Artículo 6b de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998.

Entonces, si bien este nivel favorece el desarrollo económico, aceptado como una necesidad de orden mundial y local, también debe responder a otros requerimientos de orden social, político y ambiental, como el fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía, la participación y el tejido social; además del cuidado del medio ambiente.

De esta forma, ENQA et al. (2015) consideran que la educación superior es esencial para el desarrollo socioeconómico y cultural, así como para la cohesión social. Además, Dias Sobrinho & Georgen (2007) señalan que:

La educación superior es un lugar de producción de conocimientos y de formación humana según los requisitos de la ciencia y de los compromisos sociales. Las universidades son instituciones sociales que ejercen funciones estratégicas para el desarrollo cultural, científico y tecnológico y para los proyectos de consolidación de una sociedad... De esta manera, la educación superior no solo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con las cualidades necesarias para la construcción de

sociedades democráticas y desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente puedan generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales... (Dias Sobrinho & Georgen, 2007, p. xxxviii).

Sin embargo, autores como Bastidas (2017) y Dias Sobrinho & Georgen (2007) advierten sobre las dificultades de afrontar estos desafíos en contextos con mayores carencias. Así, si bien Bastidas (2017) señala que el papel de la educación superior es el mejoramiento de las vidas de las personas y las sociedades, señala que, en la globalización se genera una división entre quienes pueden afrontarla y quienes no, lo que plantea nuevos retos a los sistemas educativos.

Al respecto, Dias Sobrinho & Georgen (2007) indican que las sociedades más desiguales y pobres deben atender paralelamente los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico, así como la superación de carencias sociales, culturales y económicas. Por tanto, en ellas la calidad de la educación superior debe construirse en conjunto con la sociedad, especialmente en cuanto a la formación de ciudadanos para el desarrollo social, político, cultural y técnico de la sociedad.

En lo expuesto pueden observarse diversas **situaciones problemáticas** en la educación superior. En primer lugar, como lo explican Dias Sobrinho & Georgen (2007), este nivel se ha enfrentado a diversos cambios en el contexto económico, social y cultural, que han retado sus nociones tradicionales y le han exigido responder rápidamente a las nuevas exigencias del entorno. Entre estas, se encuentra una fuerte tendencia a dirigir los esfuerzos de la educación superior a dar respuesta a las exigencias de desarrollo económico de los países, así como al fortalecimiento de la investigación y la innovación, restándole importancia a otras esferas de la formación como la ciudadana, la social, la democrática y, más recientemente, la medio ambiental.

No se trata de satanizar ninguna de estas tendencias, sino más bien, de integrarlas, de generar una formación más holística que las incorpore a todas, con el fin de enriquecer simultáneamente esas esferas y lograr la construcción de entornos más equitativos, democráticos y sostenibles, reconociendo y aceptando las diferencias.

Otra problemática que puede observarse se relaciona con las condiciones adversas que enfrentan algunos países y sus sistemas educativos para responder a las exigencias del contexto mundial, tal como lo señalan Bastidas (2017) y Dias Sobrinho & Georgen (2007). Un mundo rápidamente cambiante, con un fuerte foco en la innovación que surge de la investigación y el desarrollo tecnológico, cada vez con un mayor número de ciudadanos que demandan educación superior y que esta sea de calidad. Así mismo, un mundo con fuertes presiones sociales y culturales en aspectos como el acceso a la salud y a la educación, las migraciones, la xenofobia, además de enfrentamientos entre fuerzas sociales, ideológicas e, incluso, religiosas, necesita una respuesta rápida y dinámica de las IES, pues es innegable que las contribuciones a sus contextos pueden ser variadas y muy apropiadas para la solución de las problemáticas inmersas en ellos.

No obstante, en varios casos, algunas IES no están en capacidad de ofrecer esas respuestas, ya sea por el entorno nacional en el que se ubican, por los recursos a los que tienen acceso o por sus capacidades de gestión. Estas diferencias plantean la necesidad de encontrar soluciones para favorecer el desarrollo de sistemas de educación superior con mayor calidad y pertinencia para sus entornos, inicialmente, y para el mundo. Esto, implicaría el desarrollo de capacidades y la consecución de mayores recursos, que les permitan ofrecer una educación que efectivamente responda a las necesidades del contexto, que contribuya a cerrar las brechas entre los países y al

desarrollo de una sociedad más equitativa y sostenible en lo social, lo cultural, lo ambiental y lo económico.

En síntesis, lo expuesto en este apartado muestra que, desde una óptica de calidad, la educación superior sigue manteniendo sus funciones tradicionales de formación, investigación y proyección social. La educación superior sigue siendo el motor del futuro de las sociedades, al relacionar sus funciones con la formación para el desempeño de sus egresados en la sociedad, ya sea como trabajadores o ciudadanos participativos, críticos y capaces de proponer el futuro del mundo en el que desean vivir.

De igual manera, la educación superior es motor del futuro por sus aportes al crecimiento económico, a partir de la formación del capital humano de los países, además de las contribuciones de la investigación universitaria al desarrollo, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Debe tenerse en cuenta que, la educación superior actúa en contextos físicos e históricos específicos. Esta situación requiere que tenga la flexibilidad suficiente para cumplir sus funciones en contextos cambiantes y particulares, pero en todo caso, respondiendo a las necesidades y requerimientos de las sociedades, culturas, países y regiones donde actúa.

Igualmente, deben buscarse soluciones para resolver algunas problemáticas actuales de la educación superior, como el desarrollo de una formación integral, que incorpore aspectos que favorezcan el desarrollo humano de los estudiantes en sus facetas como personas, ciudadanos y actores en otros roles sociales, al tiempo que como futuros trabajadores, investigadores, dirigentes. En todos estos casos, como personas que contribuyen a una sociedad más equitativa, democrática, desarrollada y productiva.

7.1.2. La educación superior como bien público

Uno de los debates más importantes de la educación superior recientemente es su concepción como **bien/ servicio público**, debido especialmente al crecimiento de la oferta privada de este nivel, además de la disminución de los recursos públicos para financiarla.

Haddad (2007), Uvalic Trumblic (2007), Salmi (2014), Van Ginkel & Rodríguez (2007), Vázquez (2015), Kristoffersen (2019), (Galán, s. f.) y Bastidas (2017) retoman este debate, aunque por lo general se ubican en la defensa de la concepción de la educación superior como bien público.

Haddad (2007) se refiere a este debate como la disyuntiva entre si la educación superior debe ser concebida como un **bien público** o como un **bien regulado por el mercado**.

Uvalic Trumblic (2007) señala que la percepción de la educación superior desde el mercado amenaza el concepto de este nivel como bien público y desde los derechos humanos. De hecho, Salmi (2014) indica que, ante el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés *General Agreement on Trade in Services*) en la década de 1990, las IES reaccionaron reivindicando la educación como servicio público y derecho humano.

Van Ginkel & Rodríguez (2007) definen la educación superior como un **servicio público**. Señalan que, según Bartoli (1997), este concepto se basa en tres principios: igualdad, continuidad y adaptabilidad. La primera se refiere al derecho de acceso a este servicio con base en el mérito y sin discriminación de ningún tipo; la continuidad y permanencia remiten a la satisfacción de las necesidades de la ciudadanía; y la adaptabilidad se relaciona con la capacidad de reacción para responder a los cambios sociales o tecnológicos de la sociedad, por lo que debe actualizarse en función de esta, pero sin dejar de lado sus características básicas: igualdad y permanencia.

De manera complementaria, Vázquez (2015) señala que la equidad es uno de sus objetivos ineludibles, especialmente en cuanto al acceso a la educación superior sin que este dependa de los ingresos de las familias. De ahí que una educación superior marcada por las lógicas del mercado puede perder uno de sus atributos como bien público.

Por su parte, Kristoffersen (2019) señala que el énfasis en considerar a la educación superior como un bien público ha llevado a una mayor demanda de **rendición de cuentas**, en temas específicos como acceso, costo/ beneficio, empleabilidad e impacto socioeconómico.

La noción de la educación como bien público fue reiterada por los países europeos en la Declaración de Berlín 2003. Allí se mantuvo la concepción de la educación superior como un bien público y bajo **responsabilidad pública**, al tiempo que se reafirmó la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia, la necesidad de un equilibrio entre el mejoramiento de la competitividad y las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior. (Galán, s. f.).

A pesar de todo esto, para Vázquez (2015), la educación superior como bien público está amenazada debido a la retirada gradual de los **fondos públicos**, a la mayor participación del **sector privado**, a la liberalización y comercialización de la educación superior, y una “concepción instrumental de la educación como pieza para el desarrollo económico, la competitividad internacional y la comercialización del conocimiento y la innovación” (Vázquez, 2015, p. 19).

Así mismo, Bastidas (2017) considera que, a pesar de los cambios experimentados en la educación superior, como el aumento de la cobertura, además de la diversificación y privatización de la oferta, los valores tradicionales de la universidad aún son válidos, aunque en la globalización se ven amenazados, pues se cuestiona el ideal de lo público y el bien común.

Una de las **problemáticas** relativas a la concepción de la educación como bien público, que, no solo se refiere al acceso sin discriminación (igualdad), sino también a la continuidad y a la adaptabilidad, remite a que poco a poco ha ido perdiendo esta naturaleza, debido a fenómenos como la expansión de las IES privadas, la incorporación de lógicas de mercado en su desarrollo como en el caso del GATS y la disminución de los presupuestos estatales para ella. Así lo explican Van Ginkel & Rodríguez (2007).

Si bien, uno de los grandes aportes de las IES privadas ha sido el favorecimiento del acceso a este nivel por parte de más personas; algunas de ellas, cuando solo incorporan a su noción de educación superior y de universidad el tema de la formación, dejan de lado otras funciones propias de este nivel, como la investigación y la proyección social, descritas previamente. En casos extremos, algunas ni siquiera desarrollan la función de la formación de manera cabal, perjudicando a los estudiantes y sus familias, así como a la sociedad. Por tanto, como señala Kristoffersen (2019), se ha incorporado cada vez más el requisito de la rendición de cuentas en la educación superior. Incluso, como se trata más adelante, existe una demanda social por la acreditación y certificación de la calidad de la educación que ofrecen las IES.

Es muy importante tener en cuenta que la educación superior no solo es un bien público porque sea financiada o desarrollada por el Estado, de hecho, entre los privados, este la regula; es un bien público porque en estos tiempos es ideal que todas las personas tengan acceso a ella y porque este nivel genera amplios beneficios a la sociedad, cuando las IES cumplen su función social.

En síntesis, las características del contexto actual de la educación superior han generado fuertes tensiones dentro de ella, que llevan al debate sobre la naturaleza de este nivel como bien

público o como un producto del mercado. En el primer caso, no solo por su relación con el Estado que lo fomenta y financia, sino también porque es imperativo favorecer el acceso de todas las personas a este nivel en condiciones de igualdad y porque los beneficios de la educación superior deben permear a toda la sociedad y derivarse del cumplimiento de sus funciones tradicionales de formación, investigación y proyección social. En el segundo caso, porque la creciente expansión y privatización de la educación superior ha llevado a que se incorporen lógicas de mercado que, en algunos casos, van en detrimento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes y el desarrollo de las funciones tradicionales de la educación superior, lo que afecta al desarrollo de la sociedad en su totalidad.

7.1.3. La globalización, más allá de lo económico

En la actualidad, la globalización económica es una característica del contexto que enmarca la educación superior y que debe observarse cuando se va a hablar de la internacionalización y de la acreditación internacional de calidad de este nivel, pues esta ha sido una especie de “detonante” para la aparición o el desarrollo de estas dimensiones.

Valdés (2019), Bastidas (2017), Fernández Sorolla (2019), UNESCO-IESLAC⁵ (2009), Sebastián (2017), Salmi (2014), Vieira de Sousa (2017), Téllez & Romero (2013), Moncada Cerón (2011), Stromquist (2008), Sanyal & Martin (2007), Álvarez (2017) y Pietro Nave (2015) enmarcan sus reflexiones sobre la internacionalización, la calidad y la acreditación de la Educación Superior (ES) en ella.

⁵ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, perteneciente a la UNESCO.

En términos generales, la globalización implica la apertura de los mercados y la liberalización de la economía. Además, la globalización se ha sustentado en un flujo constante e inmediato de información a partir del desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que no solo han facilitado los flujos comerciales y el intercambio económico, sino que también han dado paso a nuevas formas de percibir el mundo, así como de actuar dentro este, tocando esferas sociales, culturales y políticas.

Citando a Wallerstein, Bastidas (2017) señala que la globalización se caracteriza por un **sistema económico** integrado e interrelacionado, con distintos grados de desarrollo dentro de él. Por su parte, Valdés (2019) hace un recorrido por diversas acepciones de globalización a partir de distintos autores que confluyen en que este es un fenómeno que, si bien está anclado en lo económico, excede esta esfera, traspasa **lo cultural y lo estético**, y ha influido en la Educación Superior (ES).

Valdés (2019) retoma a Altbach, et al. (2009), quienes señalan que la globalización trasciende lo económico, involucra lo social y supera los límites geográficos. También indica que para Knight y de Wit (1997), la globalización es un fenómeno relativo a flujos transnacionales de conocimientos, tecnologías, personas, valores e ideas.

En lo **político**, Valdés (2019) señala que la globalización ha llevado a la emergencia de nuevos actores sociales, al empoderamiento de actores transnacionales (grandes empresas) y al debilitamiento de la soberanía de los Estados. También indica que ha generado una reconfiguración del espacio público a partir de Internet, que permite competir a actores globales, regionales, nacionales o locales. Lo anterior, en contraposición a la noción usual de espacio público restringido a lo nacional como campo de interacción entre el Estado y los ciudadanos.

En el mismo tema, Bastidas (2017) cita a Wallerstein, quien señala que, si bien en la globalización existen estados jurídicamente soberanos e independientes, estos están vinculados por aspectos económicos, culturales, etc. Igualmente, que existen organismos supranacionales o suprarregionales.

Álvarez (2017) también se refiere a las implicaciones de la globalización en lo local/nacional. Indica que más que un concepto es una estructura, y que además de la promoción de los mercados y la eliminación de aranceles, hace que las personas estén en contacto con otros contextos que las llevan a nuevos aprendizajes y criterios de acción. Se genera así el concepto de glocalización, como la relación de los aspectos locales con los internacionales.

Ahora bien, en cuanto a la **influencia de la globalización en la educación superior**, Vieira de Sousa (2017), Fernández Sorolla (2019), Moncada Cerón (2011), Sebastián (2017) y UNESCO IESALC (2019) señalan que la internacionalización es la respuesta de este nivel a los requerimientos de la globalización. Adicionalmente, Moncada Cerón (2011), así como Romero & Téllez (2013) coinciden en que la globalización plantea a las IES el desafío de formar estudiantes con capacidad de desempeñarse adecuadamente en el entorno internacional.

Stromquist (2008) señala que en la globalización la educación superior juega un papel fundamental por su rol en la **producción y difusión de conocimiento, así como por el desarrollo de ciencia y tecnología**. De manera complementaria, Sanyal y Martin (2007) explican que, debido a que en la globalización la innovación es fundamental, las organizaciones económicas requieren que su personal de Investigación y Desarrollo (I+D) se actualice constantemente, por lo que la educación superior debe responder a esta demanda.

Diversos autores consideran que la globalización como contexto de la educación superior ha implicado la **interacción entre personas e instituciones** de diferentes países, favoreciendo los flujos de conocimientos. Así, citando a Altbach, et al. (2009), Valdés (2019) señala que la globalización ha llevado a la aparición de una red internacional de conocimiento y al uso generalizado del inglés, aspectos que han influido en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Fernández Sorolla (2019), citando a Gacel-Ávila (2012), señala que la globalización ha impactado la educación superior a partir del flujo de personas, conocimientos e ideas. Este autor indica que si bien la pertinencia para este nivel remite a concepciones nacionales centradas en el Estado; la actualización de las disciplinas y el desarrollo de las funciones de la educación superior requieren el intercambio académico.

Más allá de la generación de conocimiento y la internacionalización, otros autores se detienen en los **impactos de la globalización en aspectos económicos**, como la creciente privatización de la Educación Superior, su comercialización y la generación de un mercado específico de este nivel.

De esta forma, Bastidas (2019) considera que uno de los impactos de la globalización en la Educación Superior es su **privatización**. Señala que esta

...se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado. (Bastidas, 2019, p. 20).

Desde la perspectiva de la **oferta**, Sebastián (2017) señala que la globalización se ha manifestado en la educación superior en su apertura al mercado y en su concepción como servicio comercializable internacionalmente. Bastidas (2019) también indica que ha favorecido la aparición de negocios educativos globales que trascienden la división entre educación pública y educación privada, y que los servicios educativos son un mercado en desarrollo.

Finalmente, tanto Sebastián (2017) como Fernández Sorolla (2019) consideran que la globalización **fortalece las asimetrías** entre regiones, países, e incluso sistemas de educación superior e IES. Para Fernández Sorolla (2019), estas asimetrías son sociales, económicas, científicas y tecnológicas. Por su parte, Bastidas (2019) indica que dentro de la globalización los modelos culturales de los países más fuertes y las transnacionales se imponen sobre los países más débiles. Finalmente, Sebastián (2017) advierte que la globalización neoliberal tiene consecuencias en la equidad y la exclusión.

En síntesis, la globalización es el contexto en el que se desarrolla la educación superior actualmente. Este fenómeno, que es inicialmente económico, se extiende también a lo político, lo social y lo cultural. La globalización se apoya en el intercambio económico y la liberalización de los mercados, así como en el intercambio de información a través de las TIC. En lo político, la globalización ha significado una mayor interrelación entre los Estados que, aunque siguen siendo independientes, su soberanía se ha debilitado y han entrado al terreno de lo político actores transnacionales, ya sean de carácter privado o de cooperación.

Así como la globalización se ha extendido a otras esferas, también ha calado en la educación superior. Una primera respuesta de este nivel y sus IES a la globalización es la internacionalización y el reto actual de formar estudiantes para desempeñarse en otros países. De

igual forma, la educación superior ha fortalecido su importancia en la producción y difusión de conocimiento, además del desarrollo de ciencia y tecnología. En esta dimensión, la globalización ha posibilitado las redes y el intercambio de ideas, conocimientos y personas. Finalmente, desde lo económico, ha influido en la privatización de la educación superior, en la ampliación de su oferta y en la generación de un mercado de IES y programas de este nivel.

Como contexto de la educación superior, si bien la globalización ha posibilitado un mayor intercambio académico entre IES y el acceso de los estudiantes a la formación que se da en otros países, ya sea a partir de actividades de internacionalización en casa o de movilidad académica, se reitera **la problemática** de la incorporación de las lógicas del mercado no éticas, pero ahora en escala transnacional, pues han surgido nuevos proveedores y modalidades de este nivel, los cuáles actúan internacionalmente. Además, en muchas ocasiones, los países receptores carecen de una normativa y una regulación que les permita asegurar que ofrecen una formación idónea y de calidad para los estudiantes, además de desarrollar las funciones de la educación superior como bien público y así aportar al desarrollo social, cultural y económico de los países que los reciben.

En este punto también surge la problemática de las asimetrías entre los países, pues como lo señalan Sebastián (2017), Fernández Sorolla (2019) y Bastidas (2019), no todos los países están en capacidad de responder a las exigencias de la globalización de la misma manera, lo que amplía las brechas entre ellos, genera inequidad y exclusión. Estas situaciones también afectan a la educación superior.

7.1.4. El Acuerdo General de Comercio: de la educación como derecho y bien público a la educación como producto

Al hablar del contexto económico de la Educación Superior (ES) y de la globalización es imprescindible retomar el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés: *General Agreement on Trade in Services*), pues este ha marcado las tendencias en la internacionalización y la acreditación de calidad, además del crecimiento de la oferta transnacional de este nivel. Van Ginkel & Rodríguez (2007), Sanyal & Martin (2007), Altbach et al., (2006), Bastidas (2017), Stromquist (2008), Schelotto (2009) e Eaton (2007b) los analizan frente a la educación superior.

En resumen, en la década de 1990 se gestó el GATS que incluyó a la educación como un servicio comerciable internacionalmente. Esto dio paso a la creación de proveedores internacionales de este nivel, por lo general especializados en educación virtual y a distancia. Así mismo, generó nueva oferta de educación superior, compuesta por educación transnacional, educación virtual, universidades satélite, programas conjuntos entre universidades de distintos países, etc. El crecimiento de la oferta, tanto en número como tipo, llevó a la preocupación por la calidad de los nuevos proveedores, lo que acentuó la importancia de la acreditación y generó reflexiones sobre la necesidad y las posibles características de la acreditación internacional.

Van Ginkel & Rodríguez (2007) indican que el principal objetivo del GATS es la reducción de barreras comerciales para los servicios, así como sus tarifas. Schelotto (2009) puntualiza que con el acuerdo los gobiernos se comprometen a liberalizar el comercio de 12 servicios, incluida la educación. Los acuerdos hablan de servicios de enseñanza e incluyen a todos los ciclos y niveles (primaria, secundaria y postsecundaria), además de la educación para adultos y la formación

especializada en el deporte. De manera más enfática, Stromquist (2008) señala que, mediante el GATS, “por primera vez en el mundo comercial, se incorpora la educación como objeto de compra y venta” (Stromquist, 2008, p. 95).

De otra parte, Altbach et al. (2006) se refieren al GATS desde la perspectiva de la internacionalización de la ES, pues consideran que este es el marco para el desarrollo de la oferta y el comercio de este nivel, además de la movilidad internacional. Citando a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004), describen las distintas modalidades del GATS en la ES: una relativa a la oferta transfronteriza que favorece la oferta virtual y las franquicias, pero que no implica que los estudiantes se desplacen (modalidad 1); otra, el consumo extranjero, cuando hay desplazamiento a otro país como en la movilidad estudiantil típica (modalidad 2); otra, la presencia comercial, que implica la apertura del proveedor a un país receptor, como los campus satélite y los acuerdos con IES locales (modalidad 3); y una relativa a la presencia de las personas naturales, es decir a su desplazamiento a otro país y de manera temporal, relacionada especialmente con la movilidad de docentes e investigadores (modalidad 4).

Respecto del aseguramiento de calidad y la acreditación, Van Ginkel & Rodríguez (2007) indican que el GATS establece que estos deben darse con base en criterios consensuados entre los países y que, se requiere crear estándares y criterios internacionales para el reconocimiento de los servicios educativos, esto con la participación de organizaciones inter y no gubernamentales. Sin embargo, Eaton (2007b) señala que la postura del Acuerdo es que “el mercado puede valorar la calidad de forma adecuada, siempre que el público esté protegido frente a prácticas irregulares del propio mercado” (Eaton, 2007b, p. 161).

Finalmente, Sanyal & Martin (2007) indican que, dado que con el GATS ha aumentado el número de proveedores privados de educación superior, y a que tanto las IES públicas como privadas deben contribuir a los objetivos de desarrollo de los países, es necesario exigir la acreditación de calidad a públicos y privados, con base en unos requisitos comunes, salvo en el caso de lo relacionado con la financiación del Estado.

En otro tema, además del aseguramiento de la calidad, el GATS ha generado otras tensiones. Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan que han existido preocupaciones en el mundo académico frente a la disminución de los fondos y subsidios para la educación superior, la capacidad del gobierno para regular la calidad y las capacidades de los nuevos proveedores para contribuir al desarrollo de los países, no solo a partir de la enseñanza, sino también a través de la investigación y otros proyectos sociales.

Además de las preocupaciones por la financiación de la educación superior y su función social, la crítica más elocuente frente al GATS es que menoscaba la naturaleza de la educación como derecho y bien público. De hecho, Van Ginkel & Rodríguez (2007) consideran que con él la educación superior deja de ser concebida como un derecho y se convierte en un producto. Además, Anzola-Pardo (2014) señalan que, ante los riesgos de la comercialización de la educación generada por el GATS, la reacción de las IES fue reivindicar la educación como un servicio público y un derecho humano.

Para cerrar esta sección, el contexto de la globalización económica con su liberalización de los mercados llevó a que la educación fuera incorporada en el GATS, donde se le concibió como un servicio que incorporaba todos sus ciclos y niveles, incluyendo la educación superior.

El objetivo de disminución de barreras comerciales para el intercambio de servicios llevó a que en la educación superior no solo se creara un ambiente propicio para la internacionalización de este nivel en términos de movilidad académica, sino que además se desarrollaran nuevos tipos de oferta transnacional prestados por nuevos proveedores de diversos países.

El GATS lleva a pensar en distintas **problemáticas** dentro de la educación superior. El tratado ha contribuido al debate entre la naturaleza de la ES como bien público o como producto comercializable dentro de las lógicas del mercado, pues ha favorecido la generación de nuevos proveedores y modalidades ofrecidas por privados.

De lo anterior se derivan dudas sobre la calidad de algunos de esos proveedores y las modalidades de educación superior que ofrecen, así como una carencia de regulación sobre los mismos, en términos de garantía de calidad y reconocimiento de títulos, lo que crea la necesidad de una acreditación internacional que asegure la calidad de esta oferta en los países receptores.

7.1.5. La nueva organización geográfica también influye en la educación superior

Con el fin de fortalecer las economías regionales se han generado en el mundo bloques y alianzas económicas, algunas de ellas regionales. La más conocida es la Unión Europea. En Latinoamérica se encuentra el Mercado Común del Sur (Mercosur).

Estos bloques económicos y alianzas, además de flujos comerciales, traen consigo aspectos relativos a la movilidad laboral de las personas, quienes pueden cambiar de país para ejercer trabajos o profesiones específicas. Igualmente, tienen influencia en la constitución de espacios comunes de educación superior e investigación, que incluyen sistemas intrarregionales de aseguramiento de la calidad.

De hecho, Schelotto (2009) señala que: “El nuevo milenio convoca a la creación y fortalecimiento de grandes espacios geopolíticos, donde se integran en bloque aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, de defensa y seguridad” (Schelotto, 2009, p.136).

Diversos autores, de manera directa o indirecta, remiten a estos bloques o alianzas económicas como contexto de la educación superior en la era de la globalización económica. Ellos son: Salmi (2013); Landinelli (2009); UNESCO IESALC (2009); Robledo & Caillon (2009); Schelotto (2009); Téllez & Langebaek (2014); Anzola-Pardo (2014); CNA (2008 y 2013); Galán (s. f.); Romero & Téllez (2013); Pol (2017); Llavori (2007), López Segrera, Sanyal & Tres (2007); Sanyal & Martin (2007); Arranz Val (2007); Altbach et al. (2006); Bastidas (2017); Valdés (2019); Fernández Sorolla (2019); Singh (2007); Michavilla & Zamorano (2007); Van Ginkel & Rodríguez (2007); así como Días Sobrinho (2007).

7.1.5.1. Espacio Europeo de Educación Superior. Un referente obligado.

El Proceso de Bolonia, además de la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son referentes obligados al hablar de este nivel, de su internacionalización y su calidad. Estos pueden calificarse como una experiencia reciente de armonización entre los sistemas de educación superior de diversos países para lograr su fortalecimiento como sociedad de conocimiento y su crecimiento económico, anclados en un sistema de aseguramiento de la calidad de programas e IES, que permite su comparabilidad, así como el intercambio académico y científico entre países.

Pol (2017); Michavila & Zamorano (2007); Galán (s. f.); López Segrera, Sanyal & Tres (2007); Van Ginkel & Rodríguez (2007); Sanyal & Martin (2007); Arranz Vals (2007); Altbach et

al. (2006); Bastidas (2017); Fernández Sorolla (2019); y Valdés (2019) explican el proceso o lo toman como referente.

Su importancia es tal que, Van Ginkel & Rodríguez (2007) consideran que la Declaración y el Proceso de Bolonia han tenido repercusiones más allá de Europa, “ya que parece ser que algunas organizaciones internacionales han decidido transformar este proceso en un modelo para el mundo entero” (Van Ginkel & Rodríguez, 2007, pp. 42-43).

Diversos autores sitúan los orígenes del EEES en programas y tratados desarrollados en las décadas de 1980 y 1990. Según Pol (2017), uno de los antecedentes del EEES es el Programa Erasmus creado en 1987. La autora señala como antecedente la Magna Carta Universitum, firmada en 1988 por 388 rectores con el propósito de defender la autonomía académica.

De otra parte, Galán (s. f.) indica que un primer intento de crear el EEES se dio con la **Declaración de La Sorbona** en París 1998. Allí, los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido manifestaron su voluntad de diseñar un espacio de educación superior. Para Michavila & Zamorano (2007) esta declaración trató sobre el reconocimiento de la importancia de ese espacio para la movilidad, la empleabilidad y el progreso de la región, además de la armonización de su arquitectura.

La cumbre de Lisboa: desde la economía del conocimiento.

Galán (s. f.) y Michavila & Zamorano (2007) se refieren a la cumbre de Lisboa en el año 2000 como un antecedente que sirvió para moldear el futuro del EEES. En ella, el Consejo Europeo vinculó la educación superior con el crecimiento económico. Galán (s. f.) señala que se acordó como objetivo estratégico convertir a Europa en la economía de conocimiento más competitiva del mundo, para aportar al crecimiento económico, así como reforzar el empleo y la cohesión social.

Este autor indica que, para lograr los objetivos de Lisboa, se definieron como pilares la investigación, la innovación tecnológica, la cualificación de los empleados y la formación a lo largo de la vida. Por tanto, se reconoció la importancia de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de las universidades como aliados. También se determinó como estrategia fortalecer las políticas sobre la sociedad de la información.

La Declaración y el Proceso de Bolonia: la educación superior en el foco.

Michavila & Zamorano (2007) señalan que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comenzaría a desarrollarse a través de la Declaración de Bolonia en 1999. Van Ginkel & Rodríguez (2007) indican que la declaración tenía como propósito reformar la educación superior de los países europeos y crear un sistema único más competitivo.

Según Galán (s. f.), las bases de la Declaración están en el reconocimiento de la sociedad de conocimiento como un factor imprescindible para el crecimiento social y humano, la consolidación de la ciudadanía europea y la formación en las competencias necesarias para el nuevo milenio.

Este autor también describe los principios del Proceso de Bolonia: voluntariedad (es de libre adhesión y sus decisiones no son mandatos), sostenibilidad en el tiempo, diversidad (tanto de resultados del conjunto como de cada país) y colaboración entre instituciones y Estados.

Galán (s. f.) explica que las declaraciones de Bolonia y Lisboa remiten a procesos distintos y difieren en aspectos como alcance (45 países la primera; 27 la segunda) y objetivos (Bolonia, centrada en la mejora de la educación superior y su pertinencia para las necesidades del continente; Lisboa, centrada en aspectos económicos, incluido el empleo).

Pol (2017) indica que en la primera década del Proceso de Bolonia (entre los años 2000 y 2010) se generaron los **sistemas e instrumentos de calidad y movilidad**. Para ello se tomaron medidas relativas a la organización de tres ciclos de estudios: licenciatura, máster y doctorado; la definición del sistema de créditos (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*) para medir los ciclos; la creación del marco europeo de cualificaciones; la organización del sistema de aseguramiento de calidad con sus estándares y lineamientos (ESG- *European Standards and Guidelines*); la creación de un registro europeo de agencias de calidad (EQAR-*European Quality Assurance Register for Higher Education*); y la generación de un mecanismo de reconocimiento de estudios y grados, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Galán (s. f.) llama a varios de estos aspectos, elementos organizativos del EEES.

De manera general, Galán (s. f.) indica que los objetivos de las medidas anteriores eran crear una estructura de titulaciones comparables y de fácil comprensión, definir un sistema común de medida a través del ECTS para dinamizar la movilidad; favorecer la evaluación de calidad; y promover la educación superior europea.

En cuanto al sistema de créditos **ECTS**, citando a Teichler (2004) y a Malet (2017), Valdés (2019) indica que con este sistema se generó un criterio común de cálculo, que permite tener pruebas de rendimiento, además de favorecer el reconocimiento de créditos entre universidades. Para Galán (s. f.) esto también facilitaría la movilidad.

Otro de los elementos organizativos generados con el Proceso de Bolonia y que sirve como pilar del EEES, es el establecimiento de un **marco común de cualificaciones**. Galán (s. f.) explica

que, en Bergen 2005 se adoptó el marco general de cualificaciones compuesto por ocho niveles de referencia que describen lo que una persona sabe, comprende y puede hacer como resultado de sus aprendizajes, sin tener en cuenta dónde o cómo lo aprendió. Los niveles del 5 al 8 están articulados con los niveles del EEES, lo que contribuye a la integración entre la educación superior y el mundo laboral, a la validación de aprendizajes, así como a la transferencia y uso de las cualificaciones entre países y sistemas de educación. Por tanto, se considera esencial para la creación de empleo y el crecimiento.

En efecto, Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan que la modernización de los sistemas de educación superior europeos debía incorporar estrategias para la integración con el mundo laboral, pues sin esto, el desempleo decrecería. De igual manera, indican que, como antídoto para la obsolescencia de los diplomas, era necesario el desarrollo de programas de educación continua, lo que respondería a la formación a lo largo de la vida.

En otro tema, Galán (s. f.) indica que en Bergen 2005 se consideró la definición y evaluación de los resultados del aprendizaje y de las competencias de todos los títulos de grado y máster. Por tanto, este autor se detiene en **el proyecto tunning**- sintonizar las estructuras educativas de Europa, el cual surgió en el año 2000. Valdés (2019) también reseña el proyecto e indica que su objetivo fue definir las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Galán (s. f.) señala que con el proyecto se determinó su número de créditos, así como una metodología para que los planes de estudio fueran comparables.

Según Valdés (2019), las competencias eran referentes para diseñar y evaluar los currículos, de manera que permitieran su flexibilidad y autonomía; al tiempo que se generaba un

mismo lenguaje frente a los objetivos de los planes de estudio. Así, este autor considera que “El proceso de Bolonia ha constituido, ante todo, una oportunidad para la renovación curricular de los programas formativos que imparten las universidades” (Valdés, 2019, p. 6).

Otro aspecto transversal a los procesos europeos es el **aprendizaje a lo largo de la vida**. Galán (s. f.) explica que este es fundamental para desarrollar una economía y una sociedad de conocimiento, tal como se definió en Lisboa. El autor indica que aprender permanentemente es fundamental en contextos donde los cambios tecnológicos y económicos son continuos. Además, la renovación de conocimientos y competencias es fundamental para la competitividad y la cohesión social.

De igual manera, aclara que este aspecto va unido a los objetivos de fortalecimiento del empleo, aunque también es respuesta a la desaparición del empleo para toda la vida. De esta forma se acuña el término **formación a lo largo de la vida**, que permite que el conocimiento se adquiriera en otros escenarios distintos a la educación tradicional. Galán (s. f.) indica que poco a poco el concepto se ha ampliado y ha perdido su sesgo económico y su enfoque en el empleo y el trabajo.

En cuanto a la **investigación europea**, Galán (s. f.) señala que en Berlín 2003 se asumió el objetivo de “Establecer sinergias entre los estudios de doctorado y el Espacio Europeo de investigación” (Galán, s.f. p. 110). Luego en Bergen 2005 también se hizo hincapié en lograr una mayor vinculación de la educación superior y la investigación (pilares de la sociedad del conocimiento), por lo que se buscó incorporar el doctorado como un tercer ciclo del Proceso de Bolonia. Finalmente, en Bergen 2005, también se establecieron desafíos importantes en aspectos como el desarrollo de la dimensión social de la educación superior y el fortalecimiento de la

internacionalización de la educación europea, a partir de la cooperación con países extracomunitarios y de una mayor visibilidad internacional.

López Segrera, Sanyal & Tres (2007) resaltan la labor realizada en Europa para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el proceso de Bolonia, así como la armonización entre los sistemas nacionales de educación superior, incluidos los organismos acreditadores, fundamentales en esta labor.

El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

Como se explicó, el EEES comenzó a desarrollarse con la Declaración de Bolonia en 1999. Según Michavila & Zamorano (2007) en ella se definieron las bases del EEES y este se perfiló con cuatro características: calidad, movilidad, diversidad y competitividad.

En 2010 se creó oficialmente el EEES en la Conferencia de Viena-Budapest (Pol, 2017, p. 30). Pol (2017) indica que este surge cuando crece la competencia entre las IES europeas y las de América del Norte, y cuando países y bloques económicos buscaban convertirse en economías de conocimiento competitivas y atractivas. De hecho, Van Ginkel & Rodríguez (2007) anotan que, cuando se inició el Proceso de Bolonia:

el ministro francés Claude Allegre dejó claro que Francia y Europa estaban perdiendo terreno ante los Estados Unidos, Australia y otros países. El modelo exportador de dichos países fue presentado como un ejemplo a seguir, lo que supuso un cambio en la manera en que Francia y Europa en general solían contemplar la cooperación. (Van Ginkel & Rodríguez, 2007, p. 43).

De otra parte, Galán (s. f.) muestra la importancia del EEES. Este autor señala que este espacio es observado como “la experiencia de **armonización** de sistemas de educación superior más grande que se ha acometido en los últimos tiempos” (Galán, s. f., p. 87), pues ha llegado a contar con 45 países que se han incorporado voluntariamente, lo que ha implicado cambios en sus normas nacionales para favorecer el reconocimiento de estudios y la movilidad. Para este autor, en Bergen 2005 se constató un importante avance normativo en casi todos los países que ya habían ajustado sus normas legales a los ciclos acordados (grado, máster y doctorado) y al sistema de créditos. También se encontró que se iban disminuyendo las barreras a la movilidad y el reconocimiento de estudios.

Pol (2017) y Galán (s. f.) señalan que el EEES se apoyó en los elementos organizativos mencionados previamente y que tuvieron su origen en la Declaración y el Proceso de Bolonia (un sistema de créditos -ECTS-, una estructura de ciclos, criterios comunes de calidad, etc.).

La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Proceso de Bolonia y la creación del EEES incorporaron medidas para fortalecer la calidad de la educación superior, al tiempo que con ella se buscaba contribuir al alcance de otros objetivos propuestos, como la movilidad académica y laboral. Galán (s.f.), Michavila & Zamorano (2007), así como López Segrera et al. (2007) se refieren a las medidas tomadas en este aspecto.

Sanyal & Martin (2007) explican que, en el contexto del Proceso de Bolonia, con la garantía de calidad se buscó “fomentar la transparencia, compatibilidad y equiparabilidad entre los diversos sistemas de educación superior de Europa” (Sanyal & Martin, 2007, p. 8). Además, para Galán (s. f.), “La calidad forma parte, junto con el ECTS y la estructura de grado y posgrado, de las tres ideas iniciales y fundamentales del Proceso de Bolonia” (Galán, s. f., p. 105).

Michavila & Zamorano (2007) señalan que dos años después de la Declaración de Bolonia, en Praga 2001, los ministros europeos ratificaron la importancia de los sistemas de garantía de calidad para poder comparar las enseñanzas de la educación superior y acordaron que la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) junto a las agencias nacionales debían crear un marco común para la evaluación de calidad y la acreditación.

Luego, según estos autores, en Berlín 2003 se determinó la línea a seguir en este tema para los sistemas nacionales de garantía de calidad, en términos de responsabilidades, actores, evaluación de programas e instituciones, sistemas de acreditación y certificación, además de cooperación internacional. Galán (s. f.) indica que además del compromiso de disponer de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en 2005, en Berlín también se hizo énfasis en la necesidad de desarrollar criterios e instrumentos metodológicos comunes para la evaluación y acreditación de la calidad en el EEES. Esta responsabilidad se le encargó nuevamente a la ENQA, junto a sus agencias asociadas.

Galán (s. f.) también señala que, parte de la importancia de esos criterios y metodologías comunes de acreditación para el desarrollo del EEES, es que llevan al **reconocimiento mutuo de las decisiones de las agencias**, lo que a su vez implica el **reconocimiento internacional de estudios y títulos**. Igualmente, estos criterios generan confianza, pues muestran la transparencia de los procesos de acreditación.

Michavila & Zamorano (2007) indican que luego, en Bergen 2005, se observó que casi todos los países tenían su sistema de garantía de calidad y la ENQA propuso sus directrices, las cuales fueron aceptadas. Sanyal & Martin (2007) explican que, debido a la diversidad de los sistemas de calidad en los países europeos, se buscó que estas directrices se focalizaran en lo que

debía hacerse y no en cómo hacerlo. Estas abarcaron la garantía interna y externa, así como directrices para las agencias acreditadoras.

Los cuatro autores citados señalan que, en Bergen 2005 también se determinó la creación de un registro de agencias europeas aprobadas por la ENQA. Este se denominó EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*). Para Sanyal & Martin (2007) uno de sus objetivos era asegurar el cumplimiento de los estándares y las directrices. Michavila & Zamorano (2007) señalan que la inscripción en este registro validaría las decisiones de acreditación y permitiría su reconocimiento mutuo.

En síntesis, producto de la nueva organización geopolítica del mundo como consecuencia de la globalización económica, la Unión Europea ha llevado a cabo diversos procesos y estrategias tendientes a la consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior altamente competitivo y que contribuya al fortalecimiento de la economía del conocimiento en la región.

Los países miembros de la Unión Europea reconocieron la importancia de la educación superior y la investigación en este objetivo. Por tanto, a partir de la Declaración de Bolonia decidieron implementar diversas acciones para desarrollar un espacio de educación superior que favoreciera el reconocimiento de los estudios realizados en todos países y la transferibilidad de créditos, al tiempo que permitiera la movilidad laboral de las personas y la cooperación académica e investigativa entre IES de distintos países.

Por lo anterior, se desarrollaron sistemas de ciclos de educación superior y de créditos, un marco general de cualificaciones que incluía niveles de educación superior y un sistema de garantía y gestión de calidad. Este último, sobre la base de asegurar, no solo la calidad, sino también la comparabilidad de programas e instituciones, lo que favorece la transferibilidad y la movilidad.

Para ello se crearon estándares y directrices de calidad comunes, una asociación regional (ENQA) que centraliza las agencias de acreditación de todos los países y un registro (EQAR) que avala el funcionamiento de estas últimas, así como sus decisiones.

El proceso de la Unión Europea para la creación de este espacio es un ejemplo emblemático de armonización de sistemas de educación superior nacionales, que ha sido reconocido en todo el mundo y replicado en algunas regiones. Por lo anterior, es un referente obligado para contextualizar la acreditación internacional de calidad.

Desde la perspectiva de la calidad y su acreditación, el ejemplo del Espacio Europeo de Educación Superior plantea la **problemática** de la necesidad de cohesionadores perdurables que favorezcan los cambios regulatorios y estructurales de los sistemas de educación superior nacionales, a favor de la constitución de dichos espacios y la movilidad económica y laboral que se espera generar con ellos. Si bien es cierto que un primer cohesionador se relaciona con proyectos de cooperación económica, deberían tenerse en cuenta otros aspectos como el político, el social, el desarrollo de las regiones, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo tecnológico proveniente de la investigación y la innovación. Adicionalmente, es muy importante lograr que estos cohesionadores perduren en el tiempo, pues el ejemplo del proceso de Bolonia demuestra que este tipo de iniciativas se consolidan en el mediano y largo plazo. Incluso, en la actualidad, aún hoy los países de la Unión Europea se encuentran afinando aspectos relativos a la armonización de sus sistemas de educación superior.

Todo lo anterior muestra, que la constitución de un espacio regional de educación superior excede a la esfera educativa. Este tipo de iniciativas debería constituirse en políticas de Estado para garantizar su sostenibilidad, además de las acciones diplomáticas y de recursos que requieren.

7.1.5.2. La integración regional de la educación superior en el Mercado Común del Sur (Mercosur).

América Latina no ha sido ajena a la creación de bloques y alianzas económicas, y dentro de estas también se han generado redes y organizaciones que integran sistemas educativos e IES de diferentes países de la región.

En el marco de sus comentarios sobre el Mercado Común del Sur (Mercosur), Schelotto (2009) hace hincapié, como muchos autores, en que en el siglo XXI el progreso de los países depende de su capacidad de incorporarse en bloques económicos que representen sus intereses y dentro de los cuales puedan actuar en conjunto con otros países para alcanzarlos. Para ello pone el ejemplo de la Unión Europea y el G20.

La experiencia del Mercosur ha sido significativa en la región. Por tanto, autores como López Segrera, Sanyal & Tres (2007); Robledo y Caillón (2009); Schelotto (2009); Pol (2017); Días Sobrinho (2007); Didou (2017); Barreyro & Camargo (2018); Midaugh, Silva, Ramírez & Reich (2008); Fernández Lamarra (2009); Abdie (2009); Bastidas (2017); Moncada Cerón (2011); CNA (2008); Valdés (2019); Fernández Sorolla (2019); y Landinelli (2009) lo describen y comentan su influencia en la educación superior de la región, en temas como internacionalización, calidad y acreditación.

Historia del Mercado Común del Sur (Mercosur).

UNESCO IESALC (2009) señalan que el Mercosur se creó en marzo de 1991 y estuvo conformado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. La alianza fue ratificada por el Protocolo de Ouro Preto de 1994. Este bloque económico se creó en el contexto de la globalización, con propósitos de movilidad de bienes, personas y capital, además de la integración política y cultural.

La educación superior en el Mercado Común del Sur (Mercosur).

Barreyro & Camargo (2018) señalan que desde el inicio del Mercosur la integración de la educación en todos sus niveles fue relevante, por lo que en 1992 se creó el Sector Educativo del Mercosur (SEM).

En cuanto a la educación superior, además de estas autoras, Robledo & Caillón (2009) señalan que en este nivel se buscó responder a uno de los propósitos del Mercosur: lograr que los profesionales y los trabajadores titulados de la región pudieran transitar libremente por sus países.

Barreyro & Camargo (2018) indican que para lograrlo se debían establecer criterios para comparar los programas de los distintos países y garantizar su calidad, lo que implicaba desafíos relacionados con la compatibilidad de las normas y los sistemas de acreditación, así como la creación de organismos de evaluación y acreditación en todos los niveles: regional e institucional.

Por tanto, según Robledo & Caillón (2009), en 1996 se analizó un mecanismo de reconocimiento de títulos para derecho, contaduría e ingeniería civil.

El Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA).

Según estos autores, posteriormente, a través de un Memorándum de Entendimiento, se estableció un sistema formado por agencias de acreditación, pares e IES y se buscó la creación de un mecanismo para el reconocimiento mutuo de los estudios superiores realizados en los países del acuerdo, basado en la certificación de calidad proveniente de procesos de evaluación y acreditación. En el memorándum se declaró que ese mecanismo serviría al tiempo para asegurar la calidad de los programas y para el reconocimiento de títulos de pregrado. Adicionalmente, en él se definieron como principios la voluntariedad del proceso, el respeto por las legislaciones nacionales y la autonomía universitaria.

Robledo y Caillón (2009) aclaran que, en los países del acuerdo, usualmente las universidades son las encargadas de la formación para el desempeño profesional y el título que ellas otorgan es suficiente para ejercer una profesión. Por tanto, se requería que las agencias de acreditación garantizarán la calidad de esa formación y acreditarán los perfiles esperados.

Se esperaba entonces que el mecanismo y la acreditación contribuyeran a fortalecer la calidad y la comparación de la formación en términos de calidad académica. También se asumió que estos procesos favorecerían la circulación regional y el mejoramiento del ejercicio profesional en la región; al tiempo que contribuirían al reconocimiento de títulos a través de convenios bi o multilaterales. Todo lo anterior, presionaría a los Estados a generar y formalizar sus sistemas de acreditación, así como los procesos de reconocimiento.

Posteriormente, Robledo y Caillón (2009) relatan que, para diseñar un Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) se convocaron las agencias nacionales de Argentina, Chile y Brasil, que también apoyaron a países sin agencias como Bolivia, Paraguay y Uruguay. Las naciones acordaron, aplicaron y evaluaron criterios comunes de calidad, lo que legitimó la acreditación.

A partir del Memorándum se convocaron comisiones consultivas para agronomía, medicina e ingeniería, las cuales requieren título para el ejercicio profesional. Estas se encargaron de definir el perfil de egreso y el currículo de cada título, además de acordar los criterios de calidad para estos. En el año 2000 se aprobaron los criterios.

Luego se validaron los procedimientos y se crearon las normas generales de operación y los procedimientos del mecanismo. Con todo esto se desarrolló la fase experimental del MEXA en el que se acreditaron 17 carreras de agronomía, 27 de Ingeniería y 7 de Medicina en los seis países.

Barreyro & Camargo (2018) indican que el mecanismo fue aplicado por las agencias nacionales de acreditación de cada país y que el proceso incluía las fases de autoevaluación, evaluación externa y dictamen de la agencia. Igualmente, que el proceso general estuvo a cargo de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA).

Implicaciones de Mercosur.

Landinelli (2009) y Schelotto (2009) destacan varios aspectos de la gestión educativa desarrollada por el Mercosur. Landinelli (2009) resalta el trabajo cooperativo entre países para el desarrollo de acciones conjuntas de fomento de la calidad relativas a la acreditación, la convalidación y el reconocimiento de títulos. También destaca la formalización de acuerdos y protocolos regionales, así como la creación de entidades públicas encargadas del desarrollo de mecanismos comunes.

Por su parte, Schelotto (2009) considera que la gestión de la educación superior en el Mercosur ha favorecido la renovación de las agendas educativas que han incluido la integración educativa y con ella la promoción de programas en la región.

A pesar de estos aspectos positivos, el proceso de Mercosur ha tenido algunas críticas. Por ejemplo, Schelotto (2009) advierte que existen limitantes en la regulación sobre títulos conjuntos y programas entre países, además de trabas para aspectos como visas, temas de movilidad y reconocimiento de estudios.

Días Sobrinho (2007) señala que, si bien se lograron acuerdos para el reconocimiento académico, no se alcanzó un acuerdo sobre el reconocimiento para la habilitación del desempeño profesional. Por ello, ambos temas se separaron. En cuanto al MEXA, citando al Lémex (2005), Días Sobrinho (2007) indica que este mecanismo presentó algunos problemas políticos, relativos

a la debilidad del bloque, al acatamiento de los acuerdos y a “la juridicidad de los dictámenes” (p. 287).

7.1.5.3. Otras experiencias de integración de la Educación Superior en Latinoamérica.

Además del Mercosur y sus iniciativas educativas, los autores consultados mencionan distintas experiencias de integración regional de la educación superior Latinoamericana, ya sea que estas provengan de bloques o alianzas económicas, de iniciativas estatales o de las IES.

Según Pol (2017), si bien Latinoamérica no tiene las mismas condiciones de la Unión Europea para avanzar hacia la convergencia, desde el año 2000 se han dado diversas iniciativas entre universidades en aspectos como comparabilidad de estudios y movilidad, lo que puede favorecer el desarrollo de procesos políticos. A continuación, se desarrollan algunas de estas iniciativas.

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Campodónico (2009) indica que la AUGM se creó en 1991 con la participación de ocho universidades públicas de la región: Nacional de Asunción (Paraguay); de Buenos Aires, Nacional de Entre Ríos, Nacional de la Plata, Nacional del Litoral, Nacional de Rosario (Argentina); Federal de Santa María (Brasil); y de la República (Uruguay). Con los años, el número de universidades llegó a 22 IES de seis países, incluidos Chile y Bolivia, lo que implica “más de un millón de estudiantes de grado y posgrado y aproximadamente 90.000 docentes/investigadores” (Campodónico, 2009, p. 33).

Los autores indican que esta asociación se asumió como un espacio académico común ampliado y como un proceso de integración universitaria. Además, que estas IES se comprometieron con el reto del desarrollo de conocimiento para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y como respuesta a las asimetrías e inequidades que genera la globalización.

La AUGM ha desarrollado diversas estrategias: los espacios académicos comunes centrados en núcleos disciplinarios y en los que las IES aportan docentes y otros recursos para el desarrollo de actividades científicas, de formación o de extensión. Los espacios de movilidad son otra estrategia, que se divide en programas de movilidad académica estudiantil y docente. Adicionalmente, se realizan actividades específicas como las jornadas de jóvenes investigadores y /o en formación; y las Cátedras: cultura de paz, nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en enseñanza superior y microelectrónica.

Campodónico (2009) considera que la experiencia ha contribuido a afianzar el proceso de integración y que son prioridades para la asociación la participación activa en las cumbres de rectores de universidades públicas de Iberoamérica, además del trabajo con otras redes universitarias.

Espacio Común de Educación Superior América Latina y el Caribe - Unión Europea (ALCUE).

Pol (2017) y Schelotto (2009) mencionan este espacio. El segundo indica que el ALCUE se propuso desarrollar acciones para el reconocimiento de estudios, títulos y competencias; el fomento de la movilidad estudiantil y docente; el fortalecimiento de redes científicas, tecnológicas y culturales; y la garantía de calidad; entre otros.

Pol (2017) y Días Sobrinho (2007) mencionan el proyecto UEALC 6x4, el cual se desarrolló después de 2004. Según Pol (2017), su objetivo era establecer competencias comunes en los planes de estudio. Días Sobrinho (2007) explica que su nombre remite a 6 profesiones y 4 ejes de acción, y que se buscaba que fuera el inicio de un futuro espacio común latinoamericano de educación superior.

Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA).

Fernández Lamarra (2009) y Días Sobrinho (2007) se refieren a este. El segundo autor indica que este Consejo se estableció con el fin de acreditar las agencias de la región, además de asegurar que los criterios de calidad respondieran a los requerimientos de formación de profesionales en esos países.

Junto a este Consejo, Días Sobrinho (2007) menciona a la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI), como otro esfuerzo de esta región por trabajar en la creación de espacios subregionales de acreditación. A su vez, Fernández Lamarra (2009) hace referencia al Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES).

ARCUSUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur).

Robledo & Caillón (2009) y Barreyro & Camargo (2018) consideran que el MEXA fue el antecedente para la creación de un mecanismo permanente de acreditación en la región: el ARCUSUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur). Los primeros autores indican que este mecanismo se acordó en 2006, en la reunión de Gramado, Brasil; Barreyro & Camargo (2018) datan su creación en 2008.

Robledo y Caillón (2009) señalan que para su funcionamiento se ajustaron los instrumentos de evaluación, los perfiles y los criterios desarrollados en el MEXA. También se convocaron nuevas titulaciones: arquitectura, enfermería, odontología y veterinaria, para las que se desarrollaron sus perfiles de egreso y sus criterios específicos. En 2007 se reunieron comisiones consultivas y se acordó modificar el Memorandum para crear la RANA, la cual actuaría como instancia operativa.

Colombia participa en este espacio y esta red. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2008) indica que, en 2005, el país fue aceptado en el Mercosur como Estado asociado. Específicamente en el tema educativo, el Ministerio de Educación Nacional participó en el Comité Coordinador Regional en 2008, donde manifestó su interés por incorporarse al ARCUSUR.

Desde entonces, el CNA ha participado en el ARCUSUR activamente (CNA, 2013b). En 2010 trabajó en la convocatoria de ingeniería, con títulos de ingeniería civil, mecánica, eléctrica, electrónica, química e industrial. Además, fomentó la capacitación de académicos sobre el proceso de acreditación de ARCUSUR en esta área y cuatro de ellos asistieron al seminario regional de capacitación de pares evaluadores del sistema en 2010, para certificarse y formar parte del banco de pares de esta organización.

Seis programas del país participaron en la convocatoria: “ingeniería Química de la Universidad Nacional –sedes Bogotá, Manizales y Medellín-, ingeniería Civil de la Escuela Colombiana de ingeniería Julio Garavito, ingeniería Eléctrica de la Universidad del Valle, e ingeniería Industrial de la Universidad del Norte” (CNA, 2008, p. 8). Como una forma de articulación, el CNA validó el procedimiento de ARCUSUR para la renovación de la acreditación nacional.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Pol (2017) y Días Sobrinho (2007) consideran al CSUCA una muestra de los esfuerzos de Centroamérica en temas de autoevaluación y calidad. El segundo autor indica que este Consejo involucró universidades de siete países.

Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC).

Siufi (2009) describe la construcción del EIC. Este espacio se aprobó en Uruguay 2006 durante la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Su propósito fue fomentar la cooperación en la región para la generación y transferencia de conocimiento, además de mejorar la educación superior, la investigación y la innovación. Schelotto (2009) indica que en la Declaración de Valparaíso de 2007 los ministros reiteraron su importancia.

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES).

La RIACES es mencionada por Pol (2017) y Días Sobrinho (2007). Con base en lo expuesto por Lemaitre (2005), el último autor indica que sus principales objetivos son favorecer el reconocimiento de títulos, la movilidad, el fomento de la garantía de calidad y el establecimiento de entidades de acreditación.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2008) colombiano da una visión interesante sobre la RIACES desde el punto de vista de sus participantes. Las agencias de acreditación miembros de la red acordaron realizar un proceso similar al del MEXA, con el fin de construir capacidad para desarrollar una acreditación transnacional más ágil en el futuro y así contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). En la iniciativa participaron

las agencias nacionales de acreditación de Argentina (CONEAU), Colombia (CNA), Costa Rica (SINAES), Cuba (JAN), Ecuador (CONEA) y Perú (ANR).

El proyecto piloto se desarrolló en tres áreas: medicina, agronomía e ingeniería. Así, grupos de expertos identificaron los criterios para la evaluación y acreditación de calidad de los programas pertenecientes a estas áreas, con base en los lineamientos de las agencias de acreditación. Estos se armonizaron y así se crearon las guías con el perfil profesional para cada área y una serie de criterios mínimos armonizados. Sin embargo, para el desarrollo de los informes de autoevaluación se utilizaron los manuales o guías de cada agencia nacional, en su respectivo país. Los criterios armonizados internacionales complementarían los nacionales.

Cada país debía seleccionar dos áreas. Colombia escogió medicina y agronomía. Para favorecer a los programas participantes, el CNA decidió que estos podían usar la información de procesos pasados de acreditación. Una ventaja fue que, tanto la metodología, como los cuadros de indicadores que se utilizan en el país son compatibles con los que se usan en Iberoamérica (CNA, 2008).

En este punto, también es necesario incorporar las aclaraciones que sobre la RIACES hace el CNA (2008). Esta entidad indica que esta red no es una agencia internacional de acreditación, es una red de agencias de acreditación. No existen agencias de acreditación con ese reconocimiento en ningún continente. El propósito de la RIACES, tal como se relató en el caso de la Unión Europea, es desarrollar mecanismos para la realización de procesos de acreditación conjuntos entre agencias de varios países, con pares internacionales y con criterios armonizados. Todo esto “con el fin de asegurar una calidad mundial y una comparabilidad y aceptación mutua de los resultados” (CNA, 2008, p. 6).

El CNA (2008) llama la atención sobre cómo este tipo de procesos y el reconocimiento de estas decisiones de acreditación y certificación conjunta en los países requieren marcos políticos y legales en cada nación, en algunos casos suministrados por cumbres y reuniones de Ministros de Educación, tal como sucede en Europa.

De otra parte, Didou (2017), retomando a (Haug, 2015), indica que los lineamientos de la Red de Agencias Nacional de Acreditación (RANA) del Mercosur Educativo han contribuido a la homogenización de los programas de las disciplinas para los cuales se han desarrollado.

Comunidad del Caribe (CARICOM).

Fernández (2009) y Días Sobrinho (2007) se refieren a CARICOM. Días Sobrinho (2007) indica que en ella también se han generado casos de cooperación entre IES y de articulación de estas con universidades extranjeras. El autor señala que allí se práctica la validación extrarregional, a través de entidades de otros países, especialmente de Estados Unidos o Canadá; y la validación, con IES de otras naciones de la región caribeña.

México-NAFTA (North American Free Trade Agreement).

Fernández Lamarra (2009) señala que este país, en el contexto del NAFTA, implementó un proceso de acreditación con procedimientos y criterios similares a los de Estados Unidos y Canadá.

7.1.5.4. La calidad en los espacios regionales

Los espacios regionales de educación superior, así como de conocimiento e investigación tienen una dimensión relacionada con la calidad, que es uno de sus elementos organizativos y que

facilita el cumplimiento de sus objetivos. Por tanto, autores como Romero & Téllez (2013), CNA (2008 y 2013b) y Pol (2017) explican la importancia del aseguramiento de la calidad.

Los dos primeros autores relacionan el aseguramiento de calidad con la movilidad académica y laboral, los cuales dependen en buena medida del reconocimiento y la convalidación de títulos. Recuerdan que uno de los principales objetivos de estos espacios es “promover la circulación de recursos humanos y de conocimiento entre el conjunto de países que los constituyen” (Romero & Téllez 2013, p. 11). El CNA (2013b) reitera que en estos espacios la convalidación de títulos es fundamental para esa movilidad y la circulación de los recursos humanos entre los países.

Dada la importancia estratégica del aseguramiento de la calidad para la internacionalización, la investigación y las IES, el CNA (2008) señala que los sistemas y agencias nacionales de acreditación también deben tener capacidades para actuar en contextos internacionales. Por tanto, se han creado sistemas internacionales y regionales de reconocimiento de agencias de acreditación, lo que favorece la homologación de títulos.

Sin embargo, y como se ha visto hasta ahora, la creación, gestión y consolidación de estos espacios puede ser difícil. Pol (2017) retoma a Knight (2013) quien señala que los Espacios Regionales de Educación Superior (ERES) pueden ser complejos, ya que no solo están definidos por su dimensión geográfica, sino que su organización regional es dinámica, pues depende de la interacción de diversos actores como gobiernos, IES e instituciones regionales, etc., quienes tienen múltiples opciones de asociación. Adicionalmente, dependen del contexto económico, político y académico, y de la fortaleza de las organizaciones multilaterales continentales o regionales.

Por su parte, Fernández Sorolla (2019) indica que, si bien Latinoamérica ha hecho esfuerzos por acercar sus sistemas de educación superior al europeo, el problema del aseguramiento de la calidad radica en la heterogeneidad de los sistemas educativos dentro de las regiones y entre regiones. A esto se suma la diversidad de requisitos de los Estados nacionales frente a diversos aspectos, incluidos los currículos. Fernández Sorolla (2019) advierte que, ante este panorama, los esfuerzos de las IES para ajustarse a exigencias internacionales para lograr la transferencia de créditos y el reconocimiento de niveles con IES de otros países, esto avalado a través de convenios de colaboración, se pueden ver opacados, pues se requieren acuerdos bilaterales o multilaterales entre los estados que los reconozcan, pero esto depende de los gobiernos de turno. Por tanto, es muy importante trabajar en la consolidación de espacios regionales de acreditación, así como en la búsqueda de mecanismos de acreditación internacional interregionales.

En resumen, Latinoamérica también se ha dado a la búsqueda de la conformación de espacios regionales de educación superior, algunos amparados en tratados comerciales y otros en la cooperación internacional entre universidades e instituciones. Por su nivel de consolidación, se destacan las experiencias de ARCUSUR y RIACES. El aseguramiento de la calidad de los programas y las IES entre los países que conforman los espacios de educación superior regionales es un requisito fundamental para lograr cohesionarlos y favorecer los objetivos de intercambio académico e investigativo, así como la movilidad laboral de las personas dentro de ellos. Lo anterior lleva a la necesidad de establecer mecanismos de acreditación regional e internacional que agilicen esos procesos, al verse amparados en las regulaciones nacionales y en convenios bi y multilaterales que les den validez.

Sin embargo, persiste la **problemática** relativa a la cohesión de los espacios regionales de educación superior y acreditación. Deben existir objetivos compartidos a mediano y largo plazo, que unan a los actores de estos espacios en torno a propósitos comunes, y que llamen a los gobiernos nacionales y entidades supranacionales de fomento a apoyar estos espacios. Como se explicó, estas iniciativas son de largo aliento y se necesita compromiso estatal para sacarlas adelante, ya que, además, requieren del ejercicio diplomático y de la modificación de las normas y regulaciones de educación superior en los países.

7.1.6. El crecimiento de la educación superior

Desde el siglo pasado, la educación superior ha experimentado un gran crecimiento de su demanda y su oferta. Sanyal & Tres (2007); Cruz et al. (2007); López Segrera (2007); Sanyal & Martin (2007); Bastidas, L. (2017); Middaugh et al. (2008); Arranz Val, P. (2007); Fernández Lamarra (2009).; Uvalic Trumbic (2007); Valdés (2019); Amador Fierros (2013); Salmi (2013 y 2014); UNESCO IESALC (2020); Vázquez (2015); Malagón, Rodríguez, & Machado (2019); Fernández Sorolla (2019); Grifoll y otros (2012); Álvarez & Cruz (2007); Singh (2007); y Abdel Bagi (2007) se refieren a este crecimiento en el mundo o en regiones específicas como Europa y Latinoamérica, ya sea en el contexto de la calidad de la educación superior o en el de su internacionalización.

7.1.6.1. La demanda social de la educación superior ha aumentado.

Sanyal & Tres (2007), Middaugh et al. (2008), Arranz Val, P. (2007), Sanyal & Martin (2007), Uvalic Trumbic (2007), Arranz Val, P. (2007), Fernández Lamarra (2009), Vázquez (2015), Fernández Sorolla (2019) y UNESCO IESALC (2020) coinciden en que desde finales del

siglo pasado y a principios del Siglo XXI la demanda de la educación superior ha crecido notablemente, lo que explican por diversos motivos.

Citando a Hallak y Poisson (2006), Arranz Val, P. (2007) señala que la demanda de educación superior pasó de 28,2 millones de estudiantes en 1970 a aproximadamente 132 millones en 2004. Sanyal & Martin (2007) describen el aumento en la matrícula de educación superior a inicios del siglo XXI. Citando a la UNESCO, indican que pasó de “69,4 millones en 1999 a 133 millones en 2004. Excluyendo América del Norte y Europa occidental, la matrícula en el resto del mundo se ha duplicado con creces en estos cinco años (ha pasado de 41,1 a 99,1 millones)” (Sanyal & Martin, 2007, p. 3).

El aumento de la demanda de la educación superior tiene una fuerte influencia de las **demandas de la economía**. Bastidas (2017) relata que después de la II Guerra Mundial la educación superior se expandió debido a la necesidad de mano de obra calificada para el crecimiento industrial. De esta forma, dejó de ser un nivel exclusivo y privilegiado, y comenzó a ampliarse su acceso. Por su parte, Sanyal & Tres (2007) señalan que, el reciente aumento de la demanda y de la diversificación de la educación superior se debe a que la economía cambió y se requirieron nuevos y distintos tipos de conocimientos.

En esta misma línea, y para el caso de Chile, Middaugh et al. (2008) indican que, desde el siglo pasado, el libre mercado y los mercados comunes generaron una fuerte demanda por una fuerza laboral bien entrenada y educada, no solo en ese país, sino en Latinoamérica.

Además de los aspectos económicos, Fernández Lamarra (2009) agrega como razones para el aumento de la demanda de educación superior, el rápido crecimiento de la población estudiantil, la inversión pública destinada a instituciones privadas, la incorporación del concepto de mercado

en este nivel y los nuevos requerimientos de la industria. Uvalic Trumbic (2007) coincide en explicar como causa del aumento de la demanda el **crecimiento demográfico** e indica que en 2003 se preveía que antes de 2020 habría 125 millones de estudiantes.

Adicionalmente, Sanyal & Martin (2007) amplían las razones del crecimiento de la demanda social de educación superior. Indican que este se debe a: el deseo de formar parte de la sociedad del conocimiento, el hecho de que la educación superior contribuye a conseguir mejores empleos, la creación de nueva oferta que facilita el acceso a este nivel (educación a distancia, virtual, especial, en tiempo parcial), mayor acceso de personas de tercera edad por interés cultural y la ampliación de cobertura en niveles inferiores, como la educación media.

Esto, a su vez, ha cambiado la población estudiantil. Sanyal & Martin (2007) señalan que ahora está conformada por estudiantes: convencionales (con la edad tradicional); y otros de edad madura, que estudian por gusto o estudian temas relacionados con su profesión, ya sea para especializarse, diversificar sus actividades o internacionalizar su trabajo, entre otros aspectos.

Finalmente, Vázquez García (2015) indica que la demanda de la educación superior seguirá creciendo, por aspectos demográficos, por las economías emergentes y la inclusión social. También señala que se verá un fortalecimiento de la educación transnacional, con programas conjuntos y nuevas formas más flexibles de enseñanza para responder a las nuevas demandas de cualificación dentro y fuera de los países. Pol (2017) indica que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2030 la población estudiantil será de 400 millones.

7.1.6.2. Mayor oferta y diversidad.

Junto al crecimiento de la demanda social de la educación superior, el mundo ha experimentado un importante **crecimiento y diversificación** de la oferta de este nivel, especialmente por parte del sector privado, donde han emergido diferentes tipos de proveedores y ofertas de educación superior.

Autores como Álvarez & Cruz (2007) señalan que el inicio de la expansión de la oferta de educación superior en diferentes países (no solo en la OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-) data de 1955. Esta expansión ha sido continua, aunque mostró mayor dinamismo en 1980. En las últimas dos décadas también se ha asistido al crecimiento y la diversificación de la oferta, debido a las posibilidades de la globalización y las nuevas tecnologías.

Álvarez & Cruz (2007); Cruz, Escrigas, López Segre, Sanyal & Tres (2007); Abdel Bagi (2007); Amador Fierros (2013); Valdés (2019) y Fernández Sorolla (2019) coinciden en que además del número de IES, también **augmentó su tipo**. Álvarez & Cruz (2007) indican que aparecieron las instituciones universitarias y los politécnicos, entre otros.

Abdel Bagi (2007) señala como ejemplos de diversificación en el medio oriente la aparición de campus en el exterior, así como IES transfronterizas en países de esta región. Advierte que algunas de estas IES privadas no hacen énfasis en la investigación y la tecnología. Por su parte, Fernández Sorolla (2019) considera que la oferta de educación superior está compuesta por grandes universidades públicas y privadas, con reconocimientos de calidad y proyección nacional e internacional, junto a pequeñas universidades privadas, con mayor inclinación a la formación técnica-profesional según lo requerido por el mercado laboral, sin acreditación de calidad y sin una vocación investigativa. Adicionalmente, se encuentran organizaciones de educación virtual

nacionales y transnacionales, poco reguladas. Todo esto en el escenario de la globalización, que exige mayor apertura, intercambio y flexibilidad.

Para Uvalic Trumbic (2007) los diversos tipos de proveedores se han intensificado por las **TIC**. Además, entre las nuevas formas de educación superior señala los campus satélite, las franquicias y las universidades corporativas.

En cuanto a las razones del crecimiento de la oferta, Álvarez & Cruz (2007) indican que están ligadas a la demanda de personal cualificado, dada la competitividad y la economía del conocimiento; además de la reducción de recursos del Estado, lo que lleva a la creación de nuevas instituciones privadas para satisfacer la demanda de educación superior.

Finalmente, Cruz et al.; Abdel Bagi (2007); y Amador Fierros (2013) consideran que la expansión y la diversificación de la oferta de educación superior se debe a la masificación de este nivel y al aumento de su demanda.

7.1.6.3. El aumento de la educación superior privada.

Como se ha esbozado, el aumento de la demanda de la educación superior y la disminución de los presupuestos públicos para este nivel llevaron a un aumento de la educación privada.

Por ejemplo, Cruz et al. (2007) señalan que: “Solamente en América Latina, en 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31% eran privadas. En el período 2000-2003, esta cifra se disparó a 7.514, de las cuales el 65% eran privadas” (Cruz, Escrigas, López-Segrera, Sanyal & Tres, 2007, p. xviii). Además, Sanyal & Martin (2007) indican que se han creado empresas de educación superior, o como las describen: “proveedores de educación superior con ánimo de lucro” (Sanyal & Martin, 2007, p. 4).

Bastidas (2017) señala que en la década de 1980 se dio un aumento de demanda y de oferta, bajo un ambiente de apertura económica y competencia. Dado que en esos años hubo bajos niveles de crecimiento económico, los Estados potenciaron la oferta privada y el crecimiento de los sistemas de educación superior.

Uvalic Trumbic (2007), Sanyal & Tres (2007), además de Cruz et al. (2007) coinciden en que parte de la expansión de la educación privada se debe a que el Estado no ha sido capaz de responder a la demanda de este nivel. Uvalic Trumbic (2007) y Bastidas (2017) señalan que esto también se debe a la disminución de la financiación de las universidades públicas.

Bastidas (2017) indica que luego, con la globalización, “emergen estrategias y políticas neoliberales con una marcada orientación al reemplazo de las políticas protectoras, por la visión del mercado y la privatización de la educación superior pública” (Bastidas, 2017, p. 23).

En esta misma línea, Cruz et al. (2007) señalan que en las décadas de 1990 y 2000, “El papel del estado se ha reducido, mientras que el del mercado ha cobrado importancia” (Cruz, Escrigas, López Segrera, Sanyal & Tres, 2007, p. xviii).

7.1.6.4. Mayor oferta no implica mayor calidad.

Cruz et al. (2007); Sanyal & Martin (2007); Middaugh et al. (2008); Arranz Val (2007); Fernández Lamarra (2009); Robledo & Caillón (2009); Malagón, Rodríguez, & Machado (2019); UNESCO IESALC (2020); Singh (2007); y Salmi (2013) coinciden en relacionar el aumento de la oferta de la educación superior con el fortalecimiento del aseguramiento de la calidad de este nivel.

Incluso, Sanyal & Martin (2007) resaltan la importancia del aseguramiento de la calidad para la protección de sus actores (estudiantes, empleadores, sociedad, IES, etc.), de forma que esta pueda cumplir con su función social. También hacen énfasis en la importancia de la acreditación para IES con oferta virtual y transnacional.

Middaugh et al. (2008) relatan que en Chile la acreditación y el registro se convirtieron en los mecanismos para asegurar la calidad de la gran oferta que creció en ese país, cuando se presentaron problemas relacionados con la calidad. En Latinoamérica, Fernández Lamarra (2009) sitúa la pregunta por la calidad en la década de 1990, debido al gran crecimiento del número de IES y a sus niveles heterogéneos de calidad.

Arranz Val (2007) señala que, en España, al conseguir parcialmente una universidad de masas dentro de un ideal democrático, objetivo planteado en las décadas de 1980 y 1990, las prioridades se inclinaron al mejoramiento de la calidad. De hecho, señala que el desarrollo cuantitativo de la oferta no ha tenido un desarrollo paralelo de la calidad.

En este orden de ideas, citando a Dill & Beerkens (2010), UNESCO IESALC (2020) señala que el fortalecimiento del control de calidad en la educación superior se debió a la masificación de este nivel. UNESCO IESALC (2020) explican que, cuando aumenta el número de estudiantes e instituciones para satisfacer la demanda, es necesario que estas estén reguladas adecuadamente. Nuevamente, retomando a Dill & Beerkens (2010) señalan que el aumento del gasto público también motivó un mayor interés por la calidad y la eficiencia del sector.

Por su parte, Robledo & Caillón (2009) indican que, cuando la mayor parte de los recursos provienen del sector privado, los fenómenos de masificación, diversificación de la oferta y ampliación de la cobertura obligan a demostrar la calidad.

Otra forma de observar la relación entre la mayor ampliación de la oferta y la demanda de la educación superior y el aseguramiento de la calidad es a través de las **políticas y las reformas educativas**. Amador Fierros (2013) llama la atención sobre una especie de secuencia en su formulación. Esta es, en su orden: ampliar cobertura, garantizar el acceso, implantar y mejorar la calidad, y cooperar con otros países.

En esta misma línea, Cruz et al. (2007) y Arranz Val (2007) señalan que luego del aumento de la oferta y la demanda de educación superior se han ejecutado políticas y reformas tendientes al mejoramiento de la calidad, en las que la acreditación tiene un papel importante, como forma de regulación, garantía y reconocimiento de calidad.

En síntesis, desde el siglo pasado, la educación superior ha experimentado un aumento en su demanda, esto debido al crecimiento demográfico, así como a las exigencias de la industrialización y de la sociedad de la información y el conocimiento, las cuales requieren personas con altas cualificaciones. Dado que el Estado no podía responder a esta demanda y a políticas económicas no proteccionistas, la educación superior comenzó a ser desarrollada por entes privados, los cuales paulatinamente fueron ampliando su número. Al mismo tiempo, se diversificó la oferta, dando paso a nuevas formas de educación superior. Con el advenimiento de la globalización y el desarrollo de las TIC, también se generó nueva oferta virtual y a distancia, así como transnacional.

Ante las dudas por la calidad de la nueva oferta, la acreditación afloró como un mecanismo de garantía, regulación y reconocimiento de calidad. La preocupación por la calidad ha estado acompañada del desarrollo de políticas y reformas educativas que han puesto el foco en ella, luego

de que previamente en el mundo se ejecutaran políticas para la ampliación de la cobertura y el acceso a la educación superior.

La principal **problemática** observada en este tema es que el crecimiento y la diversificación de la oferta llevaron a cuestionar la calidad de la nueva oferta y a buscar mecanismos que la aseguraran y que protegieran a todos los actores de la educación superior de proveedores dolosos.

Otra problemática aunada al aumento de la oferta de educación superior y a su diversificación se relaciona con su función social. Además de esperar una formación de calidad de los nuevos proveedores y ofertas, también se busca que desarrollen otras funciones propias de la universidad, como la investigación y la proyección social. No obstante, algunos se concentran en la formación y dejan de lado las otras funciones de la universidad, impidiendo que la educación superior potencie sus impactos positivos en la sociedad, su cultura, su desarrollo político y económico, así como en el medio ambiente.

7.2. Internacionalización de la educación superior

Si bien la internacionalización de la educación superior ha existido desde hace muchos años, pues la cooperación académica entre universidades de diferentes países ha posibilitado el fortalecimiento de la formación de los estudiantes, el intercambio académico y avances en la investigación, la internacionalización ha gozado de un mayor auge en los últimos tiempos, debido, entre otras cosas, a la globalización, así como a las facilidades que las TIC han traído para la interconexión de las personas y el intercambio de información y conocimiento.

Diversos autores se refieren a la internacionalización, ya sea en el contexto de la educación superior, de la globalización o de la calidad de este nivel. Estos son: Aintablian & Macadar (2009); Altbach, Knight, & Godinas (2006); Amador Fierros (2013); Anzola-Pardo (2014); Arranz Val (2007); Barreyro & Camargo (2018); Bastidas (2007); Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013a); CNA (2013b); de Wit (2013); de Wit (2017); Didou (2017); Eaton (2007b); Egron Polak (2017); ENQA et al. (2015); Fernández Lamarra (2009); Fernández Sorolla (2019); Gacel-Ávila (2017); Galán (s. f.); Gartner (2013); Haddad (2007); Jaramillo & Aponte (2014); Landinelli (2009); Lee (2007); Malagón, Rodríguez, & Machado (2019); Abadie (2009); Martínez Barrios (2014); Michavila & Zamorano (2007); Molano & Anzola (2013); Moncada Cerón (2011); Pedraza (2016); Pol (2017); Salmi (2013); Salmi (2014); Schelotto (2009); Sebastián (2017); Siufi (2009); Días Sobrinho (2007); Stromquist (2008); Téllez Mendivelso & Langebaek (2014); Romero & Téllez Mendivelso (2013); UNESCO IESALC (2020); Valdés (2019); Van Ginkel & Rodríguez (2007); Vázquez García (2015); y Vieira de Sousa (2017).

7.2.1. La internacionalización en el contexto de la globalización

Como se explicó anteriormente, Vieira de Sousa (2017), Fernandez Sorolla (2019), Moncada Cerón (2011), Sebastián (2017), Valdés (2019), CNA (2013b), Altbach et al. (2006), Moncada Cerón (2011), Stromquist (2008), Pedraza (2016), Scheloto (2009) y Siufi (2009) definen a la **globalización como contexto** de la internacionalización de la educación superior, lo que ha llevado a cambios en su internacionalización y a la ampliación de sus relaciones con otros países. Algunos como Fernández Sorolla (2019), Siufi (2009) y Sebastián (2017) señalan que la internacionalización es la **respuesta de la educación superior** a los requerimientos de la globalización.

Campodónico (2009), citando a Beneitone (2008), y Fernández Sorolla (2019) señalan que la internacionalización es una respuesta proactiva y transformadora del mundo académico a la globalización. Citando a Gacel-Ávila (2012), Fernández Sorolla (2019) indica que, de esta forma, la internacionalización favorece el fortalecimiento de la identidad cultural, el desarrollo de perspectivas globales y el compromiso de la construcción de la ciudadanía global dentro de las IES.

De hecho, la educación superior es una aliada para el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad. Tal como lo hace Bastidas (2017), cabe retomar las palabras de Koïchiro Matsuura, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), quien en el año 2000 dijo:

Se subestima con demasiada frecuencia la importancia que tiene la educación para hacer frente a la globalización. Sin embargo, la educación es probablemente la condición previa para que cada uno de nosotros pueda participar de modo equitativo y responsable en ese proceso. (Bastidas, 2017, p. 21).

De otra parte, la internacionalización de la educación superior suele asociarse inicialmente con la **esfera económica**. En efecto, Sebastián (2017) señala que una de las visiones de la internacionalización más común se basa en el relato de la relación entre esta y la globalización neoliberal, que ha favorecido la mercantilización de este nivel y su concepción como servicio comercial.

Otro acercamiento a las relaciones entre la internacionalización y la globalización se relaciona con **la sociedad del conocimiento**. Para Schelotto (2009), la educación superior es

esencial para el crecimiento y la competitividad, especialmente dentro de una economía global basada en el uso intensivo del conocimiento.

De esta forma, Landinelli (2009) indica que los sistemas de educación ya no pueden ser estructuras autosostenidas y autosuficientes, atadas a espacios territoriales nacionales. Por el contrario, resalta que su vigor está en su capacidad de interacción para el desarrollo de procesos intelectuales y científicos, lo que necesariamente implica incorporar dentro de sus funciones características, la internacionalización.

Adicionalmente, Altbach et al. (2006) indican que el empuje que la globalización le ha dado a la internacionalización de la educación superior puede observarse en factores como mayor integración científica, el uso del inglés en este aspecto, la importancia del mercado laboral internacional para académicos e investigadores, y todos los aspectos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que facilitan la comunicación, además de la selección, uso y difusión del saber.

Finalmente, autores como Abdie (2009), Sebastián (2017), Bastidas (2017), Malagón et al. (2019) y Stromquist (2008) advierten que, si bien la globalización ha impulsado la internacionalización de la educación superior, este fenómeno ha traído otras **consecuencias** para este nivel, como el cambio de la concepción de la educación superior como bien público a servicio comerciable; la ampliación de un mercado de este nivel (mercantilización y privatización), cada vez con mayor número de IES y oferta de programas privados, no regulados, algunos no pertinentes ni de buena calidad. Además, debido a las condiciones desiguales con las que los países llegan a la globalización, se generan asimetrías en la capacidad de las IES y los países para insertarse en los contextos globales y competir en ellos, lo que ahonda la inequidad.

7.2.2. La internacionalización y la sociedad del conocimiento

La internacionalización de la educación superior también se relaciona con la sociedad y la economía del conocimiento, no solo como una consecuencia de los objetivos económicos que buscan fortalecerla, sino también como una estrategia para lograrla.

Moncada Cerón (2011) y Landinelli (2009) explican que, en la actualidad el valor agregado del conocimiento, la investigación y la innovación son aspectos determinantes de la competitividad económica, la prosperidad y el bienestar de los países. **La economía del conocimiento** se basa en la capacidad de insertar el conocimiento en el aparato productivo (Moncada Cerón, 2011), la organización social y el trabajo (Landinelli, 2009).

Los autores también señalan varias características de la sociedad del conocimiento, especialmente relacionadas con la educación: el aprendizaje constante, la universalización de la educación, los crecientes nexos con la tecnología (Landinelli, 2009); así como la generación de conocimiento, el desarrollo científico y tecnológico, la innovación; además de la formación de recursos humanos altamente calificados (Moncada Cerón, 2011).

Stromquist (2008), Pedraza (2016), ENQA et al. (2015) y Moncada Cerón (2011) coinciden en que la educación superior es fundamental para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. De hecho, ENQA et al. (2015) declara que, debido al propósito de la Unión Europea de basarse en el conocimiento, la educación superior es esencial y se requiere mayor acceso a este nivel, cambios en la oferta, modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, procesos de aprendizaje flexibles y mayor conocimiento de los requerimientos del entorno.

Adicionalmente, Altbach, et al. (2009), citados por Valdés (2019), se aproximan a la relación entre la **internacionalización de la educación** y la sociedad del conocimiento desde la

perspectiva de la necesidad de interacción entre países, personas e instituciones para favorecer el flujo de conocimientos. Fernández Sorolla (2019) indica que la actualización de las disciplinas y el cumplimiento de las funciones de la educación superior requiere del intercambio académico. Además, Vieira de Sousa (2017) cita a Steger (2003), quien señala que la sociedad globalizada requiere constante intercambio de conocimientos para favorecer la interrelación de las culturas y la investigación.

De otra parte, Sanyal & Martin (2007), así como Sebastián (2017) y Salmi (2014) se detienen en la importancia de la **formación** de las personas en esta sociedad, tanto para la innovación (los primeros autores), como para responder a los requerimientos del mercado y las necesidades de empleo (el segundo autor) y la ciudadanía global (el tercero). Bastidas (2007) complementa estas ideas, pues explica que, para fortalecer la competitividad de la economía, se requiere diversificarla, formar y actualizar el capital humano, así como educar a los niños para una sociedad cambiante, aspectos del talante de la educación y la educación superior.

En este sentido, Fernández Sorolla (2019) explica algunos cambios de la educación superior actual para responder a estos requerimientos. Indica que los programas y modelos educativos se han diversificado para tener una mayor vinculación con el sector productivo y la sociedad. Desde la internacionalización, la educación se ha vuelto menos localista y más internacional. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje y la investigación se han expandido gracias a las TIC.

7.2.3. ¿Qué es la internacionalización?

La definición de internacionalización está profundamente conectada con el contexto de las IES y los países. Fernández Sorolla (2019) señala que, en las IES, la internacionalización “está

sujeta a las particularidades económicas, políticas y sociales de cada país, al desarrollo de los sistemas educativos nacionales, las condiciones sociales de producción de conocimientos, a la consolidación y alcance de la propia institución educativa” (Fernández Sorolla, 2019, p. 13).

Como se explicó previamente, la internacionalización de la educación superior se da en el contexto de la **globalización y de la sociedad del conocimiento**. Por ejemplo, Valdés (2019) señala que es una respuesta proactiva del mundo académico a la globalización, pues protege las particularidades locales.

Históricamente, varios autores señalan que la internacionalización de la educación superior es una actividad que lleva varias décadas desarrollándose y que ha tomado fuerza recientemente. Valdés (2019) y Stromquist (2008) indican que se introdujo sistemáticamente en la década de 1980, como respuesta a la globalización. Pol (2017) señala que su auge se fortaleció a partir de la década de 1990. Didou (2017) indica que, en la década de 2000, las IES fomentaron aún más la internacionalización, con el apoyo de agencias multilaterales, gobiernos y asociaciones académicas. Abdie (2009) coincide en que la internacionalización se ha dinamizado. Finalmente, Schelotto (2009) describe un escenario global de las IES marcado por la creciente internacionalización, el desarrollo de alianzas, la educación virtual, las industrias de servicios educativos, el desarrollo del conocimiento científico y la economía de redes.

En cuanto a la definición de internacionalización, Abdie (2009) señala que este término ha llegado a convertirse en un lugar común y cita a de Wit (2002) para explicar que con esta expresión se denomina todo lo que sea internacional. No obstante, otros autores concretan el término. Anzola-Pardo (2014) indica que la definición de mayor acogida es la Knight (2003):

[la] Internacionalización, en los niveles nacionales, sectoriales e institucionales es definida como el proceso mediante el cual se integra la dimensión internacional, intercultural o global, en el propósito, función o enseñanza de la educación postsecundaria (Knight, 2003: 2). (Anzola-Pardo, 2014, p. 115).

Adicionalmente, Anzola-Pardo (2014), Fernández (2017), Abdie (2009) y Moncada Cerón (2011) coinciden en que la internacionalización trata de la incorporación del componente internacional a las funciones propias de la educación superior y de las IES. Para Fernández (2017) estas funciones o procesos sustantivos de las IES son: formación, postgrado, investigación y extensión o vinculación universitaria; y para Moncada Cerón (2011), son la docencia, la investigación y la extensión.

Aparte del componente internacional en las funciones propias de las IES, otras definiciones citadas por Anzola-Pardo aportan nuevos aspectos. Así, Sebastián (2005) indica que el componente internacional también se incorpora a la proyección de la oferta de las IES y a otras capacidades institucionales. Hudzik (2011) señala que no solo se trata del componente internacional, sino también de una perspectiva comparativa, y que la internacionalización afecta a la toda la institución y a su relacionamiento externo. Por esto habla de ***comprehensive internationalization*** o **internacionalización integral**.

Amador Fierros (2013) también se refiere a la internacionalización comprehensiva e indica que esta supera a la cooperación internacional, pues posibilita el mejoramiento de la calidad de las IES y el cumplimiento de sus funciones sustantivas. Aclara que esta cooperación es una herramienta o un instrumento de la internacionalización. De Wit (2013) también usa este término, pues considera que la internacionalización debe formar parte de las políticas institucionales y de

sus estrategias. Indica además que esta ha pasado de enfoques fragmentados a ser una estrategia integral.

De la misma forma, Valdés (2019) habla de la internacionalización comprensiva e indica que esta busca impactar tres niveles: el macro, desde el diseño de políticas y la toma de decisiones; el mediano, desde las políticas y el currículo; y el micro, desde el proceso de aprendizaje. Considera que solo esta transversalidad puede tener un impacto en el mejoramiento de la calidad. Moncada Cerón (2011) señala que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone aplicar las estrategias de internacionalización en esos mismos niveles.

Por su parte, Vieira de Sousa (2017), además de retomar la definición de Knight (2005), señala que la internacionalización en educación superior lleva a la apertura a relaciones exteriores, lo que favorece competencias educativas, científicas y tecnológicas.

En otro tema, varios autores se aproximan a la internacionalización como un **componente de la gestión de las IES**. Algunos consideran a la internacionalización como un eje transversal de las instituciones. Así, Abdie (2009) indica que el proceso de internacionalización requiere la incorporación de esta dimensión en las metas de las IES.

Fernández Sorolla (2019) la considera un proceso de cambio que requiere la voluntad política de los directivos, y la asume como estrategia, objetivo y proceso. En el primer caso señala que debe diseñarse desde los intereses, prioridades, función social y postulados institucionales de las IES. Igualmente, debe formularse teniendo en cuenta un diagnóstico de la situación actual y los desafíos de la globalización.

Como objetivo, Fernández Sorolla (2019) indica que la internacionalización remite al cumplimiento de sus funciones de formación para el ámbito internacional, así como a la resolución de problemas compartidos internacionalmente y de investigación.

Ahora bien, Romero & Téllez (2013) señalan que para expertos como Sebastián (2012), entre los objetivos y procesos implicados en la internacionalización están la ampliación de oferta en el exterior, nuevas modalidades de programas virtuales, además de comparabilidad y compatibilidad con los sistemas internacionales de educación superior. Sobre esto último, Landinelli (2009) indica que estas son fundamentales para el mejoramiento institucional y la innovación científica.

De otra parte, los autores coinciden en que la internacionalización trae distintas **ventajas**. Fernández Sorolla (2019) señala entre ellas: la visibilidad y el reconocimiento internacional; la internacionalización del currículo; además de la búsqueda de mejores niveles de calidad con estándares compartidos, lo que favorece el reconocimiento, así como el mejoramiento de la inserción en mercados laborales nacionales e internacionales.

Para Moncada Cerón (2011) otras ventajas de la internacionalización son el fortalecimiento de los grupos de investigación y el desarrollo de proyectos multilaterales, el mejoramiento de la formación de docentes e investigadores, además de la generación de vínculos entre pares.

Citando a Sebastián (2002), Amador Fierros (2013) señala que la internacionalización también es un medio para elevar el nivel de calidad de las IES, a través de actividades como la movilidad académica, la cooperación internacional, los grupos de investigación internacionales, etc.

Altbach et al. (2006) señalan como ventajas de la internacionalización el fomento de la investigación y la capacidad intelectual, además de la multiculturalidad. Igualmente, indican que, en las universidades tradicionales y en algunas públicas, la internacionalización favorece la solución de problemas de financiamiento al atraer recursos. No obstante, señalan que el lucro es una de las motivaciones para la internacionalización de la oferta.

Contradictoriamente, Lee (2007) indica que “la educación transfronteriza no siempre es de naturaleza comercial” (Lee, 2007, p. 146), pues los gobiernos desarrollan políticas y medidas para fomentar la internacionalización de la educación superior y la investigación, el intercambio académico, entre otros aspectos.

Otra ventaja de la internacionalización señalada recurrentemente por autores como Pol (2017), Siufi (2009), Valdés (2019) y Romero & Téllez Mendivelso (2013) es el fortalecimiento de la **visibilidad y la competitividad** de las IES. Como objetivos de la internacionalización, Fernández Sorolla (2019) señala el reconocimiento; y Valdés (2019), aumentar la relevancia en el contexto internacional.

Además, Sebastián (2017), Fernández Sorolla (2019), De Wit (2017), Jaramillo & Aponte (2014), Pedraza (2016), Didou (2017) y Pol (2017) relacionan la internacionalización, la visibilidad y la competitividad con los **rankings internacionales** de universidades. Un primer acercamiento tiene en cuenta que la internacionalización favorece la clasificación en estos. Así lo expresan Fernández Sorolla (2019) y Sebastián (2017). Por ejemplo, este último autor se refiere específicamente a un indicador incorporado en ellos: el número de estudiantes internacionales.

En la esfera de las políticas, de Wit (2017) señala que los rankings son un aspecto que muchos gobiernos e instituciones tienen en cuenta al desarrollar sus políticas de

internacionalización, como en el caso de Australia y Reino Unido, pues el reconocimiento y el prestigio son concebidos como un factor importante. Fernández Sorolla (2019) indica que los rankings les dan a las IES mayor visibilidad y reconocimiento.

De otra parte, Jaramillo & Aponte (2014), Pedraza (2016) y Didou (2017) se refieren a los rankings como un mecanismo de medición del desempeño de las IES, ligado a la internacionalización y a la visibilidad.

Finalmente, autores como Amador Fierros (2013) y Moncada Cerón (2011) se refieren a la **cooperación internacional**, pero la distinguen de la internacionalización. Para Amador Fierros (2013) la cooperación internacional es una herramienta o un instrumento de la internacionalización. Según Moncada Cerón (2011), es una “palanca” (p. 52) para el desarrollo, que en la educación favorece saltos cualitativos, pues permite sumar voluntades y compartir recursos. Así, en el contexto de la globalización, contribuye a la ampliación del acceso y la cobertura, además de la calidad.

Pol (2017) señala que hay una evolución del concepto de cooperación internacional a internacionalización. Desde lo estratégico, se busca este desplazamiento, pues la primera cuenta con lógicas individuales, dispersas y de bajo rendimiento; mientras que la segunda se trata de definir prioridades, racionalizar alianzas y favorecer los planes estratégicos y las políticas institucionales.

De hecho, Valdés (2019) indica que desde la década de 1990 se ha dado en el mundo un movimiento tendiente al establecimiento de acuerdos de asociación y cooperación académica para favorecer la movilidad docente y estudiantil, el desarrollo de proyectos conjuntos, impulsar la garantía de calidad, además de la internacionalización de currículo.

En síntesis, la internacionalización es considerada una respuesta de la educación a la globalización, pues la cooperación y el intercambio de conocimiento internacional tomaron auge y se fortalecieron con la globalización desde la década de 1990, fortaleciendo procesos de investigación e innovación, de formación para entornos multiculturales y globales, así como el desarrollo de proyectos de cooperación.

La internacionalización no solo se asocia con la globalización desde lo económico, sino también con el fortalecimiento de la sociedad del conocimiento, ya que favorece el flujo de conocimientos, la formación de personas para responder a la innovación y a las exigencias del mercado laboral transnacional, y al desarrollo de la ciudadanía global.

Las definiciones más aceptadas de internacionalización la asocian con la incorporación de la dimensión internacional a las funciones propias de la educación superior. Adicionalmente, se ha acuñado el término internacionalización integral (*comprehensive internationalization*) para referirse a su tratamiento en las IES como aspecto estratégico y transversal de la gestión, que impacta a todos sus niveles.

La internacionalización trae diversas ventajas a las IES y a la educación superior. Entre ellas, la visibilidad y el reconocimiento internacional, el fortalecimiento de la investigación, el desarrollo de proyectos en cooperación con otros países, el fomento de la multiculturalidad, la atracción de recursos internacionales, etc.

Sin embargo, existen **problemáticas** asociadas con la internacionalización. Una de ellas se refiere a la gestión de la internacionalización en las IES que, en algunos casos, se limita a actividades puntuales y aisladas, lo que lleva a que no se desarrolle una verdadera formación internacional e integral. Para ello sería ideal articular aspectos académicos dentro del currículo,

conocimiento de otros idiomas y posibilidades de intercambio con docentes y estudiantes de otros países. También es importante articular las actividades de internacionalización de la investigación y otras actividades de cooperación, de manera que sus beneficios permeen a toda la institución y contribuyan a mejorar su calidad. Tal como explicaron los autores consultados, la internacionalización de la educación superior es un aspecto estratégico y transversal en las IES.

Otras problemáticas, fueron mencionadas previamente desde el contexto de la globalización y el crecimiento de la oferta de la educación superior. Las asimetrías generadas por la globalización y la incapacidad de algunas regiones y países para responder a ella también se observan en la internacionalización de la educación superior. No todas las IES están en capacidad de gestionarla adecuadamente, ya sea por falta de recursos o de experiencia, o por las características del contexto que las hacen poco atractivas para el entorno internacional. Esto genera a su vez brechas y diferencias en la formación de los estudiantes y futuros egresados, que sin ella pierden la oportunidad de adquirir competencias y desempeños internacionales, requeridos para continuar en otros países sus carreras, tanto en lo académico como en lo laboral.

Otra problemática se refiere a que la globalización y la internacionalización de la educación superior han favorecido el desarrollo de proveedores y modalidades de oferta transnacional y se carece de regulaciones sobre su funcionamiento y calidad en los países receptores, por lo que existen casos de proveedores dolosos que afectan la formación y el futuro de los estudiantes.

7.2.4. Modalidades de internacionalización

La internacionalización puede desarrollarse de diversas formas. En un inicio, se asociaba únicamente con la movilidad estudiantil o docente, cuando en realidad incluye otras actividades y estrategias (Valdés, 2019; Romero & Téllez, 2013; Salmi, 2014). Sin la intención de

exhaustividad, a continuación, se incorporan algunas actividades asociadas actualmente a la internacionalización:

- La internacionalización de los estudios, los campus y las IES (Haug, 2010 en Valdés, 2019).
- La internacionalización del currículo y de la investigación, la movilidad de profesores y la evaluación internacional (Romero & Téllez, 2013).
- La modalidad off shore y los OVC (por sus siglas en inglés: *Overseas Validated Courses*) en los que el estudiante toma clases desde su país de origen y obtiene su grado en una universidad extranjera (Stromquist, 2008).

La **clasificación de las modalidades** de internacionalización en la educación superior puede variar de acuerdo con el enfoque de cada autor. Algunos categorizan estas actividades desde lo comercial (Bastidas, 2007 y Stromquist, 2008); otros desde de la circulación de personas y de programas (Sebastián, 2017). A continuación, se listan otras clasificaciones de las actividades de internacionalización. Posteriormente se profundizan.

Las actividades de internacionalización se pueden categorizar así:

- Las que promueven la movilidad física de las personas; las de cooperación académica entre investigadores, docentes y alumnos; y las de asociación entre universidades de varios países (Vieira de Sousa, 2017).
- La internacionalización en casa y la internacionalización “hacia afuera” o las formas educativas fuera de las fronteras nacionales (de Wit, 2013, p. 17).
- La inclusión de estudiantes extranjeros en la matrícula, la exportación de servicios educativos y el desarrollo de procesos de aprendizaje fuera de las fronteras (Bennell y Pearce, 1998 en Stromquist, 2008).

- Según los tres niveles en los que se da la internacionalización en la IES: el micro (proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas), el medio (el plan de estudios) y el macro (políticas y estrategias institucionales). (OCDE en Moncada Cerón, 2011).

7.2.4.1. Los tipos de internacionalización según el GATS

Bastidas (2017) y Stromquist (2008) señalan que el GATS (por sus siglas en inglés, *General Agreement on Trade in Services*) define ciertos tipos de internacionalización, según sus modalidades:

- Modalidad 1. Comercio transfronterizo o provisión más allá de las fronteras nacionales. Se refiere por lo general a la educación a distancia.
- Modalidad 2. Movilidad del consumidor o comercio en el exterior. Remite al movimiento de estudiantes para estudiar en otro país.
- Modalidad 3. Presencia comercial internacional. Se relaciona con las sedes de universidades en el exterior o sucursales.
- Modalidad 4. Movilidad del proveedor o movimiento de docentes para enseñar en el exterior (asesorías, programas conjuntos, etc.).

7.2.4.2. Educación transnacional (oferta transnacional)

Sebastián (2017) considera a la educación transnacional como la mayor expresión de la internacionalización en el contexto de la globalización. Explica que tiene dos dimensiones: una relativa al desplazamiento de estudiantes a otros países o lo que otros autores denominan movilidad estudiantil. La segunda dimensión se refiere a la circulación internacional de IES y programas.

Autores como Sebastián (2017), Didou (2017), Vázquez (2015) y Altbach et al. (2006) citan algunas modalidades, así:

- Universidades tradicionales que abren delegaciones y campus satélite en otros países (Sebastián, 2017, Didou, 2017 y Altbach et al., 2006).
- “Ramas” de campus internacionales concebidas como bases educativas o *hubs*. (Vázquez, 2015).
- IES independientes con modelos extranjeros.
- Programas tradicionales en el exterior.
- Franquicias de programas (Altbach et al., 2006).

De otra parte, Sebastián (2017) y Altbach et al. (2006) se refieren a los nuevos proveedores de educación superior. Según los autores, son organizaciones que operan internacionalmente y por lo general a través de la TIC. Altbach et al. (2006) clasifican entre los nuevos proveedores a las universidades corporativas y los conglomerados internacionales que desarrollan actividades tanto en lo virtual como en lo presencial.

7.2.4.3. Internacionalización a través de la educación virtual

Directa o indirectamente, Didou (2017), Sebastián (2017), Vázquez (2015), Valdés (2019) y Altbach et al. (2006) se refieren a la educación virtual como una forma de internacionalización.

Las **TIC y la Internet** han favorecido la virtualización. Altbach et al. (2006) señalan que favorecen la comunicación, el almacenamiento, selección y difusión del saber, lo que contribuye al desarrollo de programas virtuales de todo tipo. Además, Vázquez (2015) indica que la Internet

ha generado cambios en la oferta de educación superior, como la capacidad de acceder a contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Para Valdés (2019), la **virtualización es un factor determinante**, pues facilita la internacionalización de la educación a distancia. Cita a Rama (2019), quien indica que en la actualidad la educación en red es una exigencia, esto dentro de un aprendizaje flexible y de carácter global.

Didou (2017), Sebastián (2017) y Vázquez (2015) reconocen como un tipo de internacionalización la educación virtual transnacional y señalan que se ha comenzado a extender. Por tanto, Sebastián (2017) indica que existe una amplia oferta de programas y cursos *online*, algunos de libre acceso y dirigidos a grupos internacionales específicos. Didou (2017) y Vázquez (2015) señalan dentro de esta oferta a los MOOCS (por sus siglas en inglés, *Massive Online Open Courses*).

De otra parte, desde la circulación de estudiantes, Sebastián (2017) denomina a este tipo de educación **movilidad virtual** y explica que es una alternativa a la movilidad física, especialmente por los costos que esta acarrea. Se caracteriza por la flexibilidad, así como otras posibilidades de las TIC, como actividades grupales internacionales.

7.2.4.4. Movilidad internacional

La movilidad internacional se refiere a los desplazamientos de estudiantes, docentes, investigadores y administrativos a IES de otros países. Sebastián (2017), Moncada Cerón (2011), Fernández Sorolla (2019), Didou (2017), Téllez & Romero (2013), Eaton (2007b) y Salmi (2014), entre otros, se refieren a ella.

La movilidad estudiantil es la más dinámica y a la que aplican mayor número de personas (Fernández Sorolla, 2019). Esta ha sido fomentada por la UNESCO (Moncada Cerón, 2011). En América Latina y el Caribe se ha promovido a través de préstamos, créditos y donaciones, lo que aumentó el número de estudiantes que aplicaron a esta oportunidad, especialmente en actividades cortas (Didou, 2017).

Este tipo de movilidad se desarrolla con el fin de estudiar un programa y obtener un título, cursar créditos o participar en programas de doble titulación, hacer estancias investigativas o proyectos de cooperación, entre otras. Actualmente, las IES buscan atraer estudiantes internacionales, pues es un factor que se incluye en las acreditaciones y los rankings, y que hace más atractivas a las universidades (Sebastián, 2017). Sebastián (2017) plantea la importancia de integrarla a los programas de formación y a su formalización en los procesos de internacionalización de currículo.

En otro tema, la **movilidad docente** remite a la internacionalización de profesores. Se refiere a la contratación o atracción de docentes extranjeros (por lo general prestigiosos o con experiencia internacional) por medio de becas o incentivos para que se desempeñen como docentes en la IES receptora (Fernández Sorolla, 2019).

De otra parte, en la movilidad **internacional de administrativos** o *staff mobility* los administrativos encargados de la gestión de la internacionalización intercambian experiencias y prácticas, asisten a reuniones y a capacitaciones sobre el tema (Fernández Sorolla, 2019).

7.2.4.5. Internacionalización de currículo

Valdés (2019) define la internacionalización del currículo como la incorporación de la dimensión internacional en los cursos para formar egresados con capacidades laborales y sociales para entornos internacionales.

Gartner (2013) no se refiere directamente a la internacionalización del currículo, pero sí explica que los requerimientos de la sociedad actual necesitan la apertura de los planes de estudio a los contextos globales, pues deben desarrollar competencias para que estudiantes y egresados puedan vivir y trabajar en una sociedad multicultural, interdependiente, competitiva, virtualizada y sin límites entre países.

Por su parte, Malagón, Rodríguez & Machado (2019) se refieren a este tipo de internacionalización como las acciones que se toman desde la dimensión académica para el desarrollo de las competencias globales en los estudiantes.

Valdés (2019) también señala que este tipo de internacionalización requiere la implementación de estándares internacionales de calidad, con el fin de facilitar la homologación de estudios, el reconocimiento de títulos y, en últimas, la movilidad laboral en ámbitos internacionales.

7.2.4.6. Internacionalización de la investigación

Según Sebastián (2017), la dimensión internacional es una característica y un componente intrínseco de la investigación y el desarrollo tecnológico. La internacionalización para la investigación es la colaboración entre investigadores de IES de distintos países para el desarrollo de proyectos conjuntos o de redes. Por lo general se combina con actividades docentes (Fernández, 2019).

7.2.4.5. Internacionalización en casa

Se refiere a aquellas actividades que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades internacionales, además de la comprensión de lo internacional (de Wit, 2013). Altbach et al. (2006) se refieren a ella como un enfoque en que la internacionalización que se da dentro de los campus, a partir del apoyo a lenguas extranjeras o espacios de diálogo transcultural.

7.2.4.6. Redes internacionales y espacios académicos comunes

Como se explicó en otros numerales, la globalización ha generado procesos de integración académica, en algunos casos apoyados en acuerdos económicos regionales. Puede decirse que la constitución de estos espacios y redes favorece el desarrollo de distintos tipos de internacionalización, como la movilidad estudiantil y docente, además de la internacionalización de la investigación y del currículo.

Un ejemplo latinoamericano es la AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo) en el marco del Mercosur. Esta se creó en 1991 con la participación de ocho universidades públicas de Paraguay, Argentina, Brasil, y Uruguay. Luego llegó a 22 universidades y se unieron Chile y Bolivia (Schelotto, 2009).

El programa ESCALA desarrollado en la AUGM es una muestra de movilidad estudiantil y docente. En el primer caso, se promueve que los estudiantes regulares cursen un periodo académico en otra universidad de la asociación. Estos estudios son reconocidos y las universidades apoyan los gastos de desplazamiento, estadía y manutención (Campodónico, 2009). Por su parte, el programa SCALA docente promueve la movilidad de profesores e investigadores. En un periodo fue financiada por la UNESCO y luego por las universidades. Se apoya en núcleos disciplinarios y comités académicos para la creación de investigaciones conjuntas, lo que a su vez favorece los

programas de posgrado. Además, se realizan otras actividades como jornadas de jóvenes investigadores o en formación y cátedras de distintos temas, lo que contribuye a la movilidad estudiantil.

De otra parte, Altbach et al. (2006) acuñan el término internacionalismo europeo para referirse al impulso de la integración académica en el contexto de la Unión Europea, que inicialmente trataba del aprovechamiento de experiencias académicas en países distintos al de origen y que, se amplió con el proceso de Bolonia, llegando a la armonización de los sistemas de créditos y los ciclos educativos, aspectos que favorecen la internacionalización debido al reconocimiento de créditos y de títulos. El Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia son referentes en el tema de la internacionalización de este nivel.

En síntesis, la internacionalización de la educación superior se desarrolla a través de diversas actividades y modalidades que pueden clasificarse desde distintas perspectivas: desde los fines comerciales y las modalidades del GATS (modalidades de este tratado), desde la circulación de personas y proveedores (movilidad de actores y ubicación de proveedores) y desde los tipos de oferta (virtual, a distancia, transnacional).

Las modalidades de la internacionalización no pueden clasificarse desde una sola perspectiva. De hecho, se entrecruzan y solapan. A pesar de ello, sí es posible determinar cuáles son las más comunes: la educación virtual que se ha expandido y consolidado con las TIC y la Internet, y que se desarrolla a través de OVC, MOOCS y otros dispositivos; la educación transnacional comprendida como la circulación de IES y programas, que ha dado paso a las sucursales de universidades, campus satélite, *hubs*, etc.; la movilidad internacional de estudiantes y docentes, la más común y conocida; la internacionalización del currículo, que incorpora en la

formación aspectos internacionales; la internacionalización de la investigación que favorece el desarrollo de redes de conocimiento y proyectos conjuntos; además de la generación de espacios de educación superior y redes transnacionales de universidades, que generan escenarios favorables para la internacionalización.

Si bien la internacionalización ha tomado auge en los últimos años y ha tenido un importante desarrollo, existen **problemáticas** relativas a la incompatibilidad de los sistemas educativos de los países, lo que puede dificultarla. Como se observó en otros apartes, esta es una problemática que la Unión Europea enfrentó a través del proceso de Bolonia con la unificación de ciclos, sistemas de créditos, titulaciones y hasta perfiles de los programas. Todo ello facilita y agiliza la homologación de asignaturas cuando hay movilidad estudiantil.

Otra problemática de las modalidades de la internacionalización se refiere al aseguramiento de calidad de la oferta transnacional y virtual. Como se ha descrito en otros apartes, esta oferta, por su novedad y sus condiciones, puede ser desarrollada por proveedores dolosos y llegar a incumplir los mínimos de calidad exigidos para la educación superior. A esto se aúna la falta de claridad frente a esos mínimos en el caso de la educación virtual, y a la carencia de regulaciones sobre estos proveedores y su calidad en los países receptores.

Este aspecto también limita la internacionalización, pues actividades de movilidad estudiantil y docente, de cooperación investigativa, entre otras, se facilitan cuando existe confianza entre las IES y la garantía de calidad es una forma de generar esa confianza. De ahí que cobre importancia la acreditación internacional.

Otra problemática reiterativa se refiere al acceso de los estudiantes a las oportunidades de internacionalización de la educación superior. Por sus costos y otros requerimientos como las

visas, no todos los alumnos pueden acceder a todas ellas, especialmente a las de movilidad. Esto hace que las IES deban prestar atención a las actividades de movilidad en casa y de internacionalización del currículo, de tal forma que, desde un contexto local, los estudiantes puedan acceder a experiencias de contacto con personas de otros países y contenidos de avanzada internacional.

7.2.5. Desafíos de la internacionalización

La internacionalización de la educación superior plantea varios dilemas y desafíos. De Wit (2017) insta a repensarla, teniendo en cuenta que: esta no siempre responde a la realidad; se desarrolla a través de actividades fragmentadas y no estratégicamente; el cambio del rol de los países en desarrollo y economías emergentes en la internacionalización, el cual ha dejado de ser reactivo. De igual forma, el poco conocimiento y participación de otros actores en la internacionalización, como los empresarios y estudiantes; la internacionalización se ha centrado más en los niveles nacionales e institucionales, y ha dejado de lado importantes dimensiones de los programas, como el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje; su evaluación a partir de indicadores cuantitativos, en vez de cualitativos; la falta de debates sobre sus riesgos y consecuencias éticas; y el hecho de concebir a la internacionalización simplemente como un proceso entre países, cuando también involucra el intercambio cultural y una relación entre lo local y lo global (De Wit, 2017, p. 72).

Egron Polak (2017) y de Wit (2017) señalan que la Declaración de 2014 del Diálogo Global sobre internacionalización de la educación superior definió una agenda futura en el tema, con aspectos como: fortalecer la calidad y la diversidad de programas de movilidad estudiantil, además de centrarse en la internacionalización del currículo y los resultados de aprendizaje.

De manera general, Moncada Cerón (2011) señala que se deben tener en cuenta desafíos relativos a la acreditación de calidad de programas y nuevos proveedores, incluidos los de educación virtual. Así mismo, se debe trabajar en el reconocimiento de calificaciones y la transferencia de créditos.

Fernández Sorolla (2019) señala como retos de la internacionalización para las instituciones: la consolidación de su imagen y reconocimiento internacional, su posicionamiento en los rankings, el diseño de oferta internacional atractiva, el reconocimiento de títulos, la acreditación internacional y la gestión estratégica del binomio reputación-calidad, entre otros.

Igualmente, la autora llama la atención sobre cómo los modelos educativos, perfiles, competencias y currículos que se formulan desde la lógica transnacional no siempre responden a las necesidades reales del contexto, especialmente en países con menor nivel de desarrollo.

Vázquez (2015) describe la situación reciente de la internacionalización, al tiempo que se plantea como un reto para las IES:

Ya no se trata solo de intercambiar estudiantes sino de compartir programas. Ya no se han de plantear como una experiencia de estancia en otra universidad sino como una sucesión de ellas. Ya no se trata solo de enviar sino de tener capacidad de atraer estudiantes. Ya no se mueven solo los estudiantes sino los programas y las enseñanzas en un contexto de aumento de la educación transnacional, de extensión de los campus internacionales de prestigiosas universidades por todo el mundo y de ruptura de distancias y barreras a través del “*on line*”. (Vázquez, 2015, p. 23).

Finalmente, es necesario llamar la atención sobre algunos de los riesgos asociados a la internacionalización. Abdie (2009), Gartner (2013) y Vieira de Sousa (2017) señalan la fuga de

cerebros y la generación de fábricas de títulos que, por lo general, están a cargo de proveedores de baja calidad. Abdie (2009) añade la mercantilización de los programas educativos, aspecto que, como se vio en el apartado sobre el crecimiento de la oferta de educación superior, es una preocupación común entre los expertos de este nivel.

7.2.6. Internacionalización y calidad

La internacionalización y la calidad de la educación superior están ampliamente relacionadas. Muchos de los autores consultados tocan ambos temas, para explicar uno u otro. Algunos, como Molano & Anzola (2013); Téllez Mendivelso & Langebaek (2014); Pedraza (2016); Moncada Cerón (2011); Vieira de Sousa, 2017; Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013a); Amador Fierros (2013); Romero & Téllez Mendivelso (2013); Sebastián (2017); Altbach, Knight & Godinas (2006); Haddad (2007); Fernández Sorolla (2019); Schelotto (2009); Martínez (2014); Michavila & Zamorano (2007); Días Sobrinho (2007); Van Ginkel & Rodríguez (2007); Uvalic Trumbic (2007); Barreyro & Camargo (2018); Arranz Val (2007); Stromquist (2008); Valdés (2019); Malagón, Rodríguez & Machado (2019) los relacionan de manera más explícita, ya sea de manera interdependiente, desde los aportes de la internacionalización a la calidad o viceversa, o desde la importancia del aseguramiento de la calidad de la educación transfronteriza.

7.2.6.1. Internacionalización y calidad: una relación interdependiente

Entre la calidad y la internacionalización de la educación superior existe una relación interdependiente. Como se verá en los siguientes apartes, hay autores que consideran que la internacionalización favorece la calidad y otros opinan que la calidad es una condición que promueve la internacionalización. Sin embargo, no es posible ni conveniente darle prelación a una

u otra. Sus relaciones son tan profundas -más en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento-, que lo conveniente es determinar esas relaciones.

Amador Fierros (2013) indica que entre la calidad y la internacionalización existe un **“círculo virtuoso” (p. 44, negrillas propias)**. Citando a Navarro (2006), señala que en el contexto del establecimiento de relaciones de los países latinoamericanos con las economías en crecimiento se notó que las políticas educativas centradas únicamente en la cobertura y el acceso no eran suficientes, pues esto no garantizaría la competitividad económica. Entonces:

Se dibuja también un círculo virtuoso mediante el cual la cooperación internacional es reconocida implícitamente como un factor que ayuda al crecimiento económico, y a elevar la calidad, pero también se necesita elevar la calidad interna como prerequisite para ganar o conservar ‘cooperantes o socios de calidad’, para ser competitivos.

(Amador Fierros, 2013, pp. 44-45).

Además, autores como Gartner (2013), Salmi (2014) y Martínez (2014) se refieren a esta relación. La primera señala que la pertinencia y la internacionalización son aspectos fundamentales dentro de la globalización; en tanto los dos últimos indican que la internacionalización es fundamental para superar los desafíos de calidad y pertinencia de la educación superior colombiana.

7.2.6.2. La internacionalización favorece la calidad

Una primera manera de observar este dilema es aclarar que **la internacionalización favorece la calidad**, pues la cooperación académica entre universidades de distintas partes del mundo contribuye al enriquecimiento de la formación y la investigación. Por ejemplo, el acceso de los estudiantes a docentes visitantes extranjeros fortalece su formación disciplinar e

internacional, y en algunos casos puede favorecer el desarrollo de un segundo idioma. Igualmente, el intercambio de docentes enriquece los currículos, sus niveles de formación, así como sus capacidades formativas e investigativas. Finalmente, el desarrollo de investigaciones conjuntas contribuye al aprendizaje cruzado, a la unión de recursos y al desarrollo de innovaciones.

Moncada Cerón (2011), Vieira de Sousa (2017), Georges Haddad (2007), Altbach et al. (2006), Téllez Mendivelso & Langebaek (2014), Sebastián (2017), Romero & Téllez (2013), CNA (2013) y Amador Fierros (2013) señalan que la internacionalización es un aspecto que contribuye al mejoramiento de la calidad.

Amador Fierros (2013) indica que, “Incluso, el tipo de **logros académicos** a los que pueden conducir los procesos de internacionalización son calificados por algunos autores como parte del concepto mismo de calidad y excelencia educativa en el contexto del siglo XXI” (Amador Fierros, 2013, p. 36, negrillas propias).

Vieira de Sousa (2017) y Sebastián (2017) señalan que la internacionalización es un **dinamizador de la calidad** en las IES y los programas, ya que esta es un elemento transversal a las funciones de las instituciones (formación, investigación, proyección). En este último sentido, Sebastián (2017) plantea una tensión entre comprender la internacionalización como factor indirecto de la calidad, más que un factor directo.

7.2.6.3. El aseguramiento de calidad favorece la internacionalización

La relación entre calidad e internacionalización puede observarse desde otro punto de vista: el aseguramiento de la calidad favorece la internacionalización. Por ejemplo, Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) señalan que la importancia actual de la internacionalización es un reto para los responsables nacionales estatales del aseguramiento de la calidad, ya que la inserción de

programas e IES en el contexto internacional depende en buena medida de los **mecanismos de aseguramiento y fomento de calidad** que estos definan.

Al respecto, pueden observarse varias tendencias en las que el aseguramiento de la calidad crea las condiciones que facilitan la integración educativa entre países y otras modalidades de internacionalización; fomenta el fortalecimiento de esta; favorece la visibilidad y el reconocimiento internacional de las IES; regula la oferta transnacional y salvaguarda a los estudiantes y la sociedad de proveedores dudosos.

De esta forma, el aseguramiento de calidad genera condiciones que favorecen modalidades de internacionalización como **la movilidad académica y laboral, además de la internacionalización del currículo y la investigación**. Por tanto, Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) explican que la acreditación de calidad (nacional o internacional) es indispensable para el establecimiento de convenios, la doble titulación, el desarrollo de proyectos conjuntos, entre otras actividades de internacionalización.

Adicionalmente, Fernández Sorolla (2019), Moncada Cerón (2011) y Schelotto (2009) mencionan el **reconocimiento de créditos y títulos**, indispensable para la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores. Además de esto, Altbach et al. (2006) mencionan la movilidad laboral. En estos temas, Schelotto (2009) y Uvalic Trumbic (2007) describen y resaltan los esfuerzos realizados por organismos supranacionales y regionales para el reconocimiento de títulos, como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como la Unión Europea con el Convenio de Lisboa.

En esta misma línea, Barreyro & Camargo (2018), desde la constitución del Sector Educativo del Mercosur (SEM), se refieren a la importancia de la calidad de la educación superior para la integración de los países de este bloque, especialmente en cuanto al tránsito de los trabajadores titulados. Los Ministros de Educación de los Estados miembros concluyeron que, para lograrlo, era necesario establecer criterios de comparabilidad entre países y garantizar el cumplimiento de estándares de calidad, lo que llevó a los procesos descritos en el apartado sobre Mercosur.

Otra tendencia radica en que el aseguramiento de la calidad y la acreditación **fomentan el fortalecimiento de la internacionalización**. Así lo consideran Molano & Anzola (2013), ya que las demandas de los modelos de calidad estimulan a las IES a fortalecer sus proyectos y estrategias de internacionalización. Según estos autores, como en el caso del fortalecimiento curricular y de la docencia, se esperaría que la incorporación del factor visibilidad nacional e internacional en los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia, produzca “resultados que mejoran la calidad de la oferta educativa de las universidades a través de los procesos de internacionalización” (Molano & Anzola, 2013, p. 26).

En esta misma línea, Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) señalan que la acreditación sirve para validar las actividades de internacionalización que realizan las IES y los programas, incorporándolas dentro de los lineamientos de este tema. Los autores indican que David Woodhouse ha denominado este hecho: “calidad de la internacionalización”.

Fernández Sorolla (2019) muestra otra tendencia, en la que el aseguramiento de calidad y la acreditación **generan prestigio e imagen** internacional y favorecen el desarrollo de convenios

y proyectos en común. Incluso, Pedraza (2016) señala que la acreditación de calidad y los rankings son factores determinantes para la internacionalización y visibilidad de la gestión de las IES.

Existe otra tendencia en la que, dadas las exigencias de la globalización y el auge de los procesos de internacionalización, **las prácticas de acreditación deben internacionalizarse**. Así lo proponen Pedraza (2016) y Téllez Mendivelso & Langebaek (2014).

Los últimos autores señalan que, aunque el aseguramiento y la acreditación de calidad son desarrollados generalmente por agencias nacionales, es necesario que estas tengan incidencia internacional y transnacional. Como se explicará a profundidad en el aparte sobre acreditación internacional, se busca contribuir a la creación de criterios, estándares y procesos comunes entre países que favorezcan la comparabilidad y compatibilidad de la IES y sus programas. Esto requiere que las agencias nacionales interactúen en redes y otros espacios, donde sus decisiones sean reconocidas y validadas.

Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) indican que las actividades internacionales del CNA, incluido su sometimiento a evaluaciones externas por parte de redes y agencias internacionales, le han permitido validar sus procedimientos y estándares con otras agencias, y se ha generado reconocimiento y aceptación del sistema de aseguramiento de calidad colombiano en el mundo.

Según estos autores, en términos de internacionalización, estos reconocimientos son un valor agregado para las IES y programas con acreditación del CNA, pues al ser de una agencia aceptada y reconocida en el mundo, sus acreditaciones también lo son.

Además, citando a Jesús Sebastián (2002), los autores señalan algunos aspectos importantes sobre las agencias de acreditación y su internacionalización: estas deben asegurar la

calidad de la oferta transnacional y generar mecanismos para ello; contribuir a consolidar las actividades de internacionalización con impacto directo en la calidad de la educación; y adoptar procedimientos y estándares de calidad usados por otras agencias internacionales, con el fin de generar confianza mutua.

En otro tema, Sobrinho (2007), Moncada Cerón (2011), Van Ginkel & Rodríguez (2007), Uvalic Trumbic (2007) y Altbach et al. (2006) señalan otra dimensión: **el aseguramiento de la calidad de la nueva oferta transnacional e internacional que ha cobrado auge en los últimos años**. Según estos autores, se requiere que esa oferta y sus proveedores estén registrados o reconocidos tanto en sus países de origen como en los receptores, y deben ser evaluados para garantizar su calidad y evitar así ofertas fraudulentas. Este último, aspecto también mencionado por Didou (2017).

En el aseguramiento de la calidad de proveedores internacionales se ha avanzado poco, con excepciones como Hong Kong, Malasia, Sudáfrica e Israel, que por ser receptores tienen sistemas de registro y monitoreo de calidad de esta oferta; y Reino Unido y Australia que controlan la calidad de oferta transfronteriza que ofrecen (Altbach et al. 2006).

En resumen, la relación entre la internacionalización y la calidad puede observarse desde diversas perspectivas: una en la que son interdependientes, otra en la que la primera favorece la segunda y una última, en la que sucede lo contrario.

En el segundo caso, se asume que la internacionalización contribuye a la calidad de aspectos como los logros académicos y que, al ser transversal a las IES, dinamiza su investigación, formación y proyección social.

En el tercer caso, surgen diversos argumentos para mostrar como la calidad favorece la internacionalización, pues genera condiciones para la movilidad académica y laboral. Así, el aseguramiento de la calidad permite el reconocimiento de títulos y créditos, fomenta las actividades de internacionalización, y genera prestigio e imagen. Adicionalmente, se reconoce que las prácticas de acreditación deben internacionalizarse para que las decisiones nacionales en este aspecto sean reconocidas por otros países. Igualmente, es necesario el desarrollo de la acreditación para la nueva oferta transnacional y virtual.

Las relaciones entre la calidad y la internacionalización plantean algunas **problemáticas**. Inicialmente, el propósito que la acreditación con validez internacional tiene para las IES. Si bien esta otorga prestigio y fortalece la competitividad de las instituciones en los mercados, no debe olvidarse que el objetivo de los procesos de calidad no es externo a las IES, sino interno: el mejoramiento continuo. Por tal motivo, se requiere una reflexión al interior de las instituciones sobre este tema y decisiones de carácter estratégico, teniendo en cuenta, además, el desarrollo de la formación de sus estudiantes y de la investigación, así como el futuro de sus egresados.

De otra parte, y como se desarrollará a profundidad más adelante, el auge de la acreditación y la acreditación internacional ha llevado al establecimiento de agencias de acreditación y acreditaciones doloas. Por lo que la revisión de los reconocimientos de las agencias, así como su proceder ético son aspectos fundamentales a tener en cuenta antes de iniciar un proceso de este estilo. Afortunadamente, para contrarrestar esta problemática, las mismas agencias han generado mecanismos como registros de información de estas y redes de acreditadoras que velan por la calidad de sus miembros.

Finalmente, surge un cuestionamiento sobre la comparabilidad de la calidad en el ámbito internacional. Si, como se ha visto hasta ahora, la globalización y la internacionalización generan asimetrías entre los países por sus condiciones de llegada a estos fenómenos y las capacidades de las IES para enfrentarlos, cabe reflexionar sobre las posibilidades de utilizar criterios únicos mundiales para asegurar la calidad, pues esto no tendría en cuenta, ni las condiciones del contexto de las IES, ni sus exigencias a la educación superior, lo que de antemano contradice la noción de que la calidad de la educación superior también se relaciona con la pertinencia al entorno. Más adelante se ampliará este debate y algunas propuestas de diversos autores para generar flexibilidad en esos criterios, de manera que el aseguramiento de calidad y la acreditación no se conviertan en formas de exclusión.

7.2.7. Políticas de internacionalización

Dada la importancia de la internacionalización de la educación superior en el contexto educativo, laboral y económico, los países, incluido Colombia, han desarrollado políticas para fomentarla.

Gartner (2013); Vieira de Sousa (2017); Anzola-Pardo (2014); Salmi (2013); Salmi (2014); Sebastián (2017); Martínez (2014); Anzola-Pardo (2014); Didou (2017); Malagón, Rodríguez, & Machado (2019); Landinelli (2009); Jaramillo & Aponte (2014) se refieren a las políticas públicas en este campo desde sus antecedentes, su diagnóstico o sus desafíos.

7.2.7.1. Influencia de la globalización en las políticas

El contexto de las políticas de internacionalización es la globalización, hecho que marca varias de sus líneas y acciones (Gartner, 2013; Vieira de Sousa, 2017; y Salmi, 2014).

Gartner (2013) señala que la pertinencia y la internacionalización de la educación son ineludibles en la globalización. Vieira de Sousa (2017), citando a Steger (2003), caracteriza las sociedades globalizadas como espacios que demandan constantemente **intercambios (nacionales e internacionales) de conocimiento** para contribuir a la interrelación entre las culturas y la investigación.

Además, citando a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), Salmi (2014) señala que la generación y aplicación de conocimientos es indispensable para la competitividad económica de los países, por lo que se requiere que sus intelectuales participen activamente en redes y en investigaciones colaborativas internacionales. Por tanto, la internacionalización de la educación superior es un factor determinante para lograr objetivos de **crecimiento económico y competitividad**, así como combatir la pobreza, con base en el fortalecimiento del capital humano como pilar esencial de la política de desarrollo del país.

Adicionalmente, Malagón, Rodríguez & Machado (2019) señalan que desde la década de 1990 la tendencia a la **expansión y la integración internacional** de la educación superior se ha generalizado, con base en políticas públicas en este tema y en el aseguramiento de la calidad. En la actualidad, estas políticas se dan en un contexto de integración del “mercado educativo global” (p. 288), respondiendo a fuerzas políticas, así como a impulsos económicos y conceptuales.

7.2.7.2. Tendencias de políticas de internacionalización

Los antecedentes mundiales, regionales y nacionales de las políticas de internacionalización se describen a continuación, con base en autores como Salmi (2013 y 2014); Sebastián (2017); Martínez (2014); Anzola-Pardo (2014); Didou (2017); Malagón, Rodríguez & Machado (2019); y Gartner (2013).

En el contexto mundial actual, la generación y aplicación de conocimientos son indispensables para la competitividad económica de los países. Además, el número de estudiantes que estudian en otros países se ha duplicado en la última década y llegó a casi el 4% de los nuevos estudiantes (Salmi, 2014, citando a OCDE, 2012 y 2013, p. 19).

En términos de reformas educativas, en la primera década de siglo XXI los países de la OCDE las desarrollaron en diversas líneas, incluida la internacionalización: estrategias de desarrollo de la educación superior dentro de la visión de desarrollo y competitividad de los países; reformas de gobernabilidad (relacionadas con la rendición de cuentas y el aseguramiento de la calidad); innovaciones organizacionales en lo curricular y lo pedagógico; y promoción de la internacionalización, a partir de acciones de movilidad académica, becas de capacitación en el exterior y adopción del inglés como idioma de la investigación y la enseñanza. (Salmi, 2013).

Ya en Latinoamérica, en 2008 la UNESCO convocó la Segunda Conferencia Regional sobre Educación Superior en Colombia y en su declaración se definieron varios objetivos de internacionalización, entre ellos: fortalecer la acreditación regional; aumentar la compatibilidad de los programas y construir un sistema de créditos común; consolidar la movilidad estudiantil en la región; regular los proveedores transnacionales y apoyar la educación virtual; disminuir la fuga de cerebros; articular los sistemas de información; e incrementar la asociatividad en América Latina. (Didou, 2017).

Sin embargo, Didou (2017) señala que estos propósitos se cumplieron parcialmente: no se crearon dispositivos de reconocimiento y transferencia de créditos entre países, ni se estandarizó la duración de los programas para favorecer la movilidad. Tampoco se superó el monoligüismo, ni se regularon los proveedores transnacionales y las agencias internacionales de acreditación.

Además, no se hizo seguimiento a los programas de cooperación ni a los indicadores en el tema. Pocas universidades solicitaron una acreditación internacional con agencias internacionales o rankings. La acreditación regional avanzó poco, excepto por los lineamientos de la RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior) y la RANA (Red de Agencias Nacional de Acreditación del Mercosur Educativo), que favorecieron la implementación de programas homogeneizados en algunas profesiones. (Didou, 2017).

Al mismo tiempo, Latinoamérica muestra rezagos en movilidad estudiantil y académica, alianzas con IES extranjeras y currículos internacionalizados. También se encuentra rezagada en la incorporación de otro idioma, aspecto importante para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Esto limita las oportunidades de alianzas entre universidades, así como la movilidad académica. (Salmi, 2014).

7.2.7.3. El diagnóstico del país

En las últimas décadas, la educación superior colombiana ha mostrado varios logros y buenas prácticas: un aumento importante del acceso y la cobertura, universidades con procesos formativos e investigativos de calidad y experiencias innovadoras como el Icetex, las pruebas Saber Pro y el Observatorio del Mercado Laboral. (Salmi, 2014).

No obstante, Salmi (2014) señala algunas falencias de este nivel:

el sistema adolece de graves desigualdades, mala calidad de la enseñanza y la investigación, un nivel de producción científica muy bajo, una gobernanza inadecuada y una gran carencia de recursos. Ninguna universidad colombiana aparece en el ranking de Shanghai de las mejores 500 universidades del mundo, ni de las 400

universidades top del *Times Higher Education*, los dos rankings de mayor reputación en el mundo. (Salmi, 2014, pp. 23).

Adicionalmente, Malagón, Rodríguez & Machado (2019) señalan que el sistema de educación superior del país adolece de un grupo interinstitucional que movilice la agenda pública y los recursos suficientes para la educación superior, como campo estratégico para el desarrollo social y la competitividad económica del país en el escenario internacional.

Ante este panorama, Salmi (2014) indica que la internacionalización es uno de los componentes que contribuiría a la calidad y la pertinencia de la formación y la investigación. Sin embargo, Jaramillo & Aponte (2014) señalan que, en los últimos años, la internacionalización de la educación superior del país ha carecido de una política pública de fomento de esta en las IES y de inserción de este nivel en el contexto internacional.

De hecho, hasta 2009 Colombia no tenía una política de apoyo a la internacionalización. Evaluadores de la OCDE encontraron

pocos programas con la dimensión internacional integrada en los planes de estudio, escasa movilidad estudiantil y docente, un proceso excesivamente burocrático de reconocimiento de títulos y créditos académicos de universidades de otras partes del mundo. En 2010, solamente 1.500 estudiantes extranjeros estaban registrados en las universidades colombianas, representando el 0,1% de la población estudiantil total. (Salmi, 2014, p. 21).

Además, Martínez (2014) señala como uno de los problemas críticos de la internacionalización, las dificultades para armonizar estructuras curriculares, pues no hay claridad

sobre los perfiles, los resultados de aprendizaje y las titulaciones, lo que dificulta la homologación de estudios, la convalidación de títulos y por ende la movilidad y las dobles titulaciones.

7.2.7.4. Retos y desafíos de las políticas de internacionalización

Con base en el diagnóstico, autores como Salmi (2014), Didou (2017), Jaramillo & Aponte (2014), Bastidas (2017) y Martínez (2014) definen algunos retos y desafíos para la internacionalización de la educación superior y sus políticas.

En Latinoamérica, Didou (2017) advierte que, aunque la internacionalización forma parte de la retórica sectorial e institucional, aún no está institucionalizada como objeto legítimo de las políticas públicas. En tanto, en Colombia, Martínez (2014) señala que si bien existen iniciativas de internacionalización a favor del sistema, se carece de una propuesta nacional que las incorpore y que dé lineamientos claros sobre el rumbo a seguir.

Ahora bien, en Colombia, los retos y desafíos encontrados son:

- La internacionalización del currículo (Salmi, 2014 y Martínez, 2014).
- La incorporación y el dominio de la lengua extranjera (Salmi, 2014 y Martínez, 2014).
- el fortalecimiento de la movilidad estudiantil (Salmi, 2014 y Martínez, 2014).
- La atracción de estudiantes extranjeros (Salmi, 2014).
- El fomento de la acreditación de alta calidad como elemento fundamental para la internacionalización (Martínez, 2014).
- El fortalecimiento de la información y el diagnóstico sobre la internacionalización en el país (Jaramillo & Aponte, 2014).

- El uso de mediciones nacionales e internacionales para posicionar a las IES como destino atractivo para estudiantes extranjeros y aliado idóneo para IES del exterior (Jaramillo & Aponte, 2014).

7.2.7.5. Formulación de políticas de internacionalización

En la formulación de una política de internacionalización se deben tener en cuenta distintos aspectos, que van desde su enfoque, hasta su estructura, líneas estratégicas y acciones de apoyo.

Inicialmente, Bastidas (2017) advierte sobre cómo, con el proceso de Bolonia, se genera una nueva forma de diseñar políticas públicas educativas teniendo en cuenta tres niveles que interactúan: el supranacional, el nacional y el institucional. También señala que este proceso legitimó la internacionalización de la Educación Superior.

Vieira de Sousa (2017), (Sebastián, 2017) y Landinelli (2009) se refieren a la concepción de internacionalización que deben tener las políticas en este ámbito. En general consideran que esta debe pasar de una visión pasiva y fragmentada, a un enfoque activo e integral. Así, Sebastián (2017) considera que las políticas públicas deben observar la internacionalización desde un enfoque estratégico y no como una simple facilitadora.

Landinelli (2009) señala que en un contexto de colaboración, comparabilidad y compatibilidad es necesario renovar estratégicamente los temas de cooperación y superar los modelos asistencialistas, asimétricos y unidireccionales, por formatos proactivos, solidarios, sustentados en la confianza y el beneficio mutuo.

Finalmente, en la formulación de una política de internacionalización de la educación superior, se deben tener en cuenta aspectos como los diversos enfoques de actores nacionales y

extranjeros, el diagnóstico de este nivel, el contexto socio-económico del país y las tendencias internacionales. Igualmente, los retos del país en aspectos como calidad, sistemas de información, producción investigativa, fortalecimiento de las IES, etc. (Jaramillo & Aponte, 2014).

De otra parte, los autores señalan varios tipos de **ejes o componentes** de las políticas de internacionalización de la educación superior. De manera general, Sebastián (2017) indica que, estas políticas pueden estructurarse en dos ejes: uno relacionado con el mejoramiento del entorno de la educación superior para generar condiciones favorables para la internacionalización, y otro relativo al fomento de procesos de internacionalización en las IES para facilitar el desarrollo de planes específicos en esta instancia, dentro de su autonomía y de forma que respondan a sus propios objetivos.

En cuanto a **áreas específicas** que deben contemplar las políticas de internacionalización, varios autores proponen objetivos, líneas estratégicas o componentes, algunas para todo el sistema de educación superior y otras dirigidas a las IES. Estos componentes se relacionan con:

- Los criterios de competitividad y visión futura de los países. (Anzola-Pardo, 2014).
- El fortalecimiento de la educación superior en conjunto y en las IES. (Sebastián, 2017).
- El mejoramiento en rankings internacionales. (Sebastián, 2017).
- La promoción de la oferta universitaria e investigativa en el exterior. (Sebastián, 2017; Malagón, Rodríguez & Machado, 2019).
- Las políticas y programas de autorregulación de la demanda y de la oferta educativa. (Malagón, Rodríguez & Machado, 2019).

- El mejoramiento de la calidad de la oferta de educación superior. (Jaramillo & Aponte, 2014 y Anzola-Pardo, 2014). Jaramillo & Aponte (2014) señalan que esto implica el cumplimiento de estándares y características internacionales contextualizados en la realidad y las necesidades locales. Así mismo, la evaluación continua de la calidad, a través de rankings internacionales, acreditación de alta calidad, sistemas nacionales de información y evaluación internacional de estudiantes.
- El reconocimiento de títulos. (Anzola-Pardo, 2014).
- El trabajo en redes. (Anzola-Pardo, 2014).
- La atracción de estudiantes internacionales. (Sebastián, 2017).
- El fortalecimiento institucional para que las IES desarrollen atributos como la flexibilidad administrativa, docente e investigativa, lo que a su vez favorece la movilidad. (Anzola-Pardo, 2014; y Malagón, Rodríguez & Machado, 2019).

De otra parte, Sebastián (2017), Salmi (2014) y Jaramillo & Aponte (2014) coinciden en que las políticas de internacionalización deben contemplar **líneas que busquen generar las condiciones necesarias para facilitar la internacionalización**, las cuales pueden depender de otros sectores y ser de carácter estructural o normativo. Algunas de estas líneas son:

- La garantía de la calidad y la pertinencia de los programas de educación superior (Jaramillo & Aponte, 2014 y Salmi, 2014).
- La legislación que facilite las dobles titulaciones, el reconocimiento de títulos, la cooperación internacional, la movilidad (de estudiantes, de docentes, profesores visitantes) y la contratación de docentes. Esto incluye la política de visas. (Sebastián, 2017 y Salmi, 2014).
- La construcción de un proyecto de país (Jaramillo & Aponte, 2014).

- Acciones de ciencia y tecnología (Jaramillo & Aponte, 2014).
- Las políticas de competitividad y productividad económica (Jaramillo & Aponte, 2014).
- Las relaciones exteriores (Jaramillo & Aponte, 2014).
- Las políticas de visibilidad, con estrategias tendientes al mejoramiento de la imagen del país internacionalmente y la promoción de la educación superior en el exterior (Jaramillo & Aponte, 2014).
- Además de lo anterior, la promoción de la educación superior, la ciencia y la tecnología, como objetivos de la política exterior de los países y de bloques regionales, como el caso de la Unión Europea (Anzola-Pardo, 2014).

7.2.7.6. La política colombiana

Jaramillo & Aponte (2014), Anzola-Pardo (2014) y Martínez (2014) describen las políticas de internacionalización colombianas más recientes. Sin embargo, Jaramillo & Aponte (2014) señalan que en Colombia las acciones al respecto son recientes y que el tema educativo solo se incorporó intencionalmente en la agenda internacional del país, desde el año 2010.

Históricamente, la internacionalización se estableció como prioridad en la Ley 30 de 1992, y a partir de esta se crearon organismos para su fomento y regulación. (Anzola-Pardo, 2014). Luego, la internacionalización se definió como prioridad en el Plan Sectorial 2011- 2014 lo que ha llevado a su incorporación en las IES. (Anzola-Pardo, 2014; Jaramillo & Aponte, 2014; y Martínez, 2014).

Anzola-Pardo (2014) indica que este plan tiene dos objetivos estratégicos relacionados con la internacionalización de la educación superior. Uno de ellos remite al mejoramiento de la calidad en todos los niveles, por lo que, para fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad,

el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) incorporó en los lineamientos de acreditación un factor independiente que trata sobre la visibilidad nacional e internacional.

El otro objetivo se relaciona con la pertinencia y la innovación, e incorpora el fomento de la internacionalización y el fortalecimiento del desarrollo de competencias en lengua extranjera. En este eje se definen acciones como: el acompañamiento a las IES en sus procesos de internacionalización, la consolidación del país como un espacio de integración regional, la consolidación de la internacionalización de la educación superior, el desarrollo de acuerdos de homologación y la convalidación de títulos, además de acuerdos de cooperación en temas de calidad y cobertura en este nivel.

Así se crea un proyecto de inversión para el fomento de la internacionalización que, como lo explica Anzola-Pardo (2014), se encarga de asesorar a las IES en el tema, promover la educación superior nacional en el exterior y establecer alianzas que fortalezcan las políticas nacionales.

A su vez, Martínez (2014) explica que, para fortalecer la movilidad académica, armonizar los sistemas de educación superior y de calidad internacionales, y facilitar la convalidación de títulos, el Ministerio trabaja en el establecimiento de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos. Estos acuerdos se han trabajado principalmente con los países priorizados en la política de relaciones exteriores y aquellos que son los principales destinos de estudio de los colombianos.

Así, entre 2010 y 2014 se suscribieron acuerdos con Mercosur, Chile, España y Portugal. Estos se suman a los ya existentes con Argentina y México. Estos acuerdos se fundamentan en el reconocimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad de los países, por lo que el reconocimiento internacional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) fue de suma

importancia. Como se verá en detalle más adelante, el CNA ha trabajado en su acreditación con redes internacionales de agencias, además de la adhesión a proyectos internacionales de acreditación de calidad de programas conjuntos. (Martínez, 2014).

Aparte del Plan de Desarrollo 2010-2014, Jaramillo & Aponte (2014) mencionan como directriz de la internacionalización de la educación superior lo formulado en el documento “2019 Centenario Visión Colombia II”, que incorporaba aspectos como el establecimiento de convenios de reconocimiento mutuo con agencias internacionales de acreditación y garantizar la oferta de programas de IES nacionales en el exterior.

Adicionalmente, el documento Acuerdo por lo Superior 2034 plantea propuestas para el desarrollo de la internacionalización de la educación superior en temas como la transformación curricular; la promoción del país como destino académico; el fortalecimiento de la movilidad, la internacionalización de la investigación, las competencias en lengua extranjera; y el posicionamiento internacional del sistema de aseguramiento de calidad nacional. (Martínez, 2014).

En resumen, la internacionalización de la educación superior se sitúa en el contexto de la globalización, que marca las políticas públicas en este ámbito. Inicialmente, porque se requiere fomentar el intercambio de conocimientos para el fortalecimiento de la investigación, la ciencia y la tecnología, además del crecimiento económico y la competitividad, basados en el fortalecimiento del capital humano de los países.

Por lo anterior, en este siglo se han generado reformas educativas tendientes a la calidad y la rendición de cuentas, la innovación pedagógica y curricular, la internacionalización, entre otras. A pesar de las directrices de organismos como la UNESCO, en Latinoamérica las políticas y acciones tendientes al fomento de la internacionalización

avanzaron poco en este siglo, pues no se consolidó en el continente la acreditación internacional regional, ni la movilidad; tampoco se alcanzó el bilingüismo.

Este diagnóstico se da de manera similar en Colombia, con agravantes como la baja producción científica y baja calidad de la educación superior, lo que le impide figurar en los rankings de las universidades más importantes del mundo. Aunque la internacionalización de este nivel figura como una opción para mejorar su calidad, el país aún requiere que la internacionalización se gestione integral y transversalmente en las IES, que se fomente la internacionalización del currículo, el uso del inglés, los sistemas de información sobre el tema, la acreditación de calidad nacional e internacional, la aparición en rankings, la movilidad estudiantil y docente, todo esto con base en la armonización del sistema educativo colombiano con los sistemas de otros países.

Para ello, las políticas de internacionalización deben tener en cuenta dos áreas: una relacionada con acciones de políticas no educativas que favorecen la internacionalización de la educación en cuanto a legislación, relaciones exteriores, estrategias económicas, etc.; y otra relativa al fomento de la internacionalización en las IES, donde debe concebirse de manera integral, transversal y estratégica.

Esta situación genera **tensiones**, pues si bien no se puede negar que la educación superior es estratégica para el bienestar y el desarrollo social, político, cultural y económico de la sociedad, alcanzar estos objetivos requiere de condiciones que se generan por fuera del sector educativo. La internacionalización es una muestra de ello. Por ejemplo, el desarrollo o la pertenencia a un espacio regional de educación superior tiene como trasfondo, por lo general, una política económica o de relaciones exteriores que favorece el desarrollo de

tratados y convenios que cohesionan a los países, contribuye a los consensos entre ellos y dinamiza las actividades diplomáticas y regulatorias requeridas para armonizar sistemas educativos.

Aunque no se dé dentro de un espacio regional de educación superior, la internacionalización también requiere líneas estratégicas desde las políticas del Estado. Específicamente en el caso de la acreditación internacional, no existe aún en el país una directriz política que permita a las IES determinar los países o regiones del mundo hacia donde esta actividad debe dirigirse, de manera que se pueda realizar de manera estratégica, tanto para los estudiantes y egresados, como para las IES y el país.

En efecto, como se ha explicado, agilizar la movilidad laboral y académica es uno de los fines de la acreditación internacional. Si el país definiera cuáles son los países y las regiones del mundo hacia donde debiera dirigirse esa movilidad, las IES podrían determinar de manera más direccionada sus planes de internacionalización y diversas acciones del gobierno en otros campos les servirían de apoyo. Todo esto contribuiría al desarrollo de estas actividades, no solo de manera ágil, sino también, estratégica, multiplicando sus impactos positivos y beneficiando a muchos de los actores de la educación superior del país.

7.3. Calidad

Comprender la noción de calidad en la educación superior es complejo, especialmente porque es un concepto que aún no se ha definido. Como se explica más adelante, es polisémico y relativo. No obstante, una buena aproximación a este término requiere contextualizarlo histórica, económica y políticamente en el entorno donde se desenvuelve.

7.3.1. La noción de control y calidad en la historia de la educación superior

Si la noción de calidad se asocia con el concepto de control, puede decirse que esta ha existido desde los inicios en la educación superior. A continuación, se describe brevemente la historia de la universidad, debido a que en sus raíces pueden observarse características que hoy tienen influencia, tanto en la conformación de los sistemas de educación superior, como en la acreditación internacional. Esto se hará con base en Brock (2007).

Históricamente, las universidades y la educación superior siempre se han desarrollado en entornos donde fuerzas políticas, económicas y religiosas compiten por el control. Justamente, la garantía de la calidad remite al “control de los criterios de contenido, impartición y validación” (Brock, 2007, p. 25).

Brock (2007) señala que: “desde el principio, el fenómeno de ‘la universidad’ ha sido esencialmente instrumental, sirviendo a las necesidades de poderosas élites urbanas -políticas, religiosas y comerciales. Esta misión práctica implicó la regulación del contenido y las normas de la práctica de la enseñanza en la forma pública de reconocimiento” (Brock, 2007, p. 26). El autor indica que la noción moderna de garantía de calidad se originó en las universidades prerrenacentistas, a través de los requisitos exigidos por su patrocinador.

De igual forma, Brock (2007) señala que, como institución social, la universidad de la edad media se vio en medio de reivindicaciones competitivas y esfuerzos de control, especialmente de la iglesia católica, que buscó ese control a través de la regulación. En el siglo XIV, en parte por la influencia jesuítica, se generó cierto carácter internacional, criterios comunes y migración estudiantil entre Europa. No obstante, no había unidad entre las denominaciones y los conflictos

entre la iglesia y las nuevas monarquías feudales crecieron. Luego, se dieron el Cisma de finales del siglo XIV, la reconquista del siglo XV y la Reforma luterana del siglo XVI.

Posteriormente, por más de 300 años, la universidad tuvo una relativa estabilidad con la aparición del imperio de Habsburgo, dado que sus gobernantes concibieron a la educación secundaria y la superior como instrumentos de control social y político. Esto llevó a la separación de ambos niveles y las universidades se centraron en las facultades de derecho y medicina, campos que favorecían ampliamente el control. (Brock, 2007).

La aparición del estado prusiano durante el siglo XVIII tuvo gran influencia en la universidad, pues se promulgó un código legal en 1794, el cual la vinculaba al Estado, dejando de lado a la iglesia. Además, en 1788 se introdujo el examen Abitur al finalizar los estudios secundarios, el cual separó este nivel de la universidad y trajo los requisitos de ingreso a ella. (Brock, 2007).

Sin embargo, entre los siglos XVII y XIX, en universidades de élite controladas por el Estado, como Cambridge y Oxford, había corrupción y bajos requisitos. Aunque estas satisfacían los intereses de las élites políticas y religiosas, no respondían a los intereses innovadores de la revolución industrial ni a los de las iglesias protestantes y academias de las ciudades del norte, que desafiaron el poder de la clase dominante y dieron origen a las universidades seculares del siglo XIX, las cuales tenían sus propios reglamentos y control de calidad. Además, las grandes revoluciones políticas y los conflictos bélicos masivos entre los años de 1770 y 1830 impulsaron las reformas radicales de la educación superior. (Brock, 2007).

De otra parte, históricamente se han dado dos modelos de universidad: el francés y el alemán. En Francia, el poder de la iglesia católica y su proximidad al Estado llevaron a una

tradicción universitaria de carácter nacional. Las universidades se consideraban instituciones del Estado y sus programas buscaban responder a las necesidades de mano de obra determinadas por la burocracia. Este modelo influyó internacionalmente cuando el país fue la nación más poderosa y potenciaba la economía. (Brock, 2007).

Luego, Napoleón recreó este modelo bajo un formato distinto, dentro de la centralizada reforma del estado francés. En 1806, la derrota de Prusia por parte de los franceses mostró que su futuro dependía de la calidad de sus recursos humanos. (Brock, 2007).

En América Latina y el Caribe español, se crearon universidades e instituciones con fuerte orientación católica en el siglo XVI, las cuales respondían al modelo francés y mostraban un enfoque de autoridad directa, con una fuerte centralización y regulación del Estado. (Brock, 2007).

El otro modelo es el alemán, que se le atribuye a von Humboldt en el siglo XIX. La geopolítica alemana era muy distinta a la francesa, pues producto de la Reforma se dividió entre protestantes y católicos. Además, antes de Napoleón, tenía más de 300 estados principescos, algunos con universidades que respondían a intereses locales. “La disparidad, la diversidad y una relativa libertad dieron lugar a la innovación intelectual en universidades como Gotinga y Halle” (Brock, 2007).

Humboldt hacía una distinción entre academias y universidades. Consideraba a las primeras responsables de la reputación de la ciencia alemana y que las segundas cumplían un importante rol social, además de trabajar en colaboración con el Estado (Ertl, 2006 en Brock, 2007).

El modelo de universidad alemana de Humboldt tuvo gran influencia en la universidad inglesa y americana mientras se convertían en los modelos mundiales que son actualmente. (Brock, 2007).

El modelo inglés se caracterizaba por la independencia frente a la iglesia, tenía apoyo local y algo de influencia del Estado. Este tenía el poder de otorgar las licencias de los títulos de grado, a través de cédulas reales y, desde finales del siglo XIX, brindaba becas y otras ayudas. También apoyó la financiación de nuevas instituciones de ciencia y tecnología. En 1919, con la creación de la Comisión de Subvenciones Universitarias, el Estado se convirtió en el centro del sistema, con el fin de ejercer control sobre las universidades. (Brock, 2007).

Las universidades en Canadá a principio del Siglo XX tenían un legado colonial. En sus funciones estaban ser escuelas de conducta, investigación, servicios cívicos, además de organismos de examen y validación. El control de calidad allí se debe a la influencia de la Universidad de Londres, que guiaba el desarrollo de las universidades provinciales de Inglaterra. (Brock, 2007).

En Estados Unidos, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, se dio una gran influencia del sector privado en la escuela pública, incluida la educación superior. Además de donaciones en infraestructura y otros recursos de aprendizaje, este sector transmitió prácticas organizacionales, de donde surgieron nuevos enfoques de dirección. Esto, junto a los ideales democráticos de acceso a este nivel generaron una cultura universitaria abierta e innovadora, con los ideales y normas académicas europeas. Estas se unieron a las nociones de control y garantía de calidad provenientes de la empresa. (Cuban, 1988 y 2000 en Brock, 2007).

La democracia y el crecimiento de la población llevaron a un aumento de la demanda de educación superior y a la creación de sistemas de educación nacionales. En Estados Unidos, las tradiciones democráticas y de libertad desembocaron en la acreditación de la educación superior, como “dispositivo para la autorregulación”, esto en colaboración con agencias. (Brock, 2007).

La universidad continúa teniendo importancia y cierto poder en la era de la información y el conocimiento. Sin embargo, con la privatización y la mercantilización de la educación superior se diversificaron los métodos docentes, algunos sin criterio académico. Dado que los Estados no pueden controlarlos por sí solos, se requiere un marco que describa las reglas y mecanismos de control. (Brock, 2007).

7.3.2. Demanda, oferta, privatización y calidad

El aseguramiento de la calidad en la educación superior está asociado con el crecimiento de la cobertura de la misma y los fenómenos que esto ha traído consigo: un aumento de la oferta y en algunos casos una oferta de baja calidad, razón por la cual, tanto los Estados nacionales como los organismos supranacionales comenzaron a enfocarse en la manera de evaluar esta oferta y garantizarles a los estudiantes, a sus familias y a los países en general, que las IES y programas de este nivel tienen calidad y son pertinentes para el contexto en el que se desarrollan.

Como se observó en el capítulo dedicado a la contextualización de la educación superior, Fernández Lamarra (2009); Bastidas (2017); Arranz Val (2007); Cruz, Escrigas, López-Segrera, Sanyal & Tres, (2007); Sanyal & Martin (2007); Uvalic Trumbic (2007); Brock (2007); Malagón, Rodríguez & Machado (2019); Fernández Sorolla (2019); UNESCO IESALC (2020); y López Segrera (2007) coinciden en que la ampliación de la demanda de la educación superior, así como el aumento de su oferta y de la oferta privada marcan el auge de la garantía de calidad en este nivel.

Arranz Val (2007) y Cruz et al. (2007) señalan que, de manera general, el papel del Estado se ha reducido en la educación superior y ha cobrado más importancia el mercado. Indican que algunos consideran que este hecho influye negativamente en la calidad de la educación superior. Paralelamente, se han diversificado las instituciones (públicas, privadas, mixtas, con o sin ánimo de lucro, internacionales, proveedores de educación superior, etc.).

Por su parte, Brock (2007) señala que el mercado ha llevado a la mercantilización, la cual se manifiesta a través de la competencia entre los sectores público y privado, y dentro de ellos. Así mismo, a que las autoridades estatales busquen regular los mercados emergentes. La privatización es otra consecuencia del mercado, especialmente en los países en desarrollo (África, Latinoamérica y el Caribe), pues como el Estado no puede satisfacer la demanda de la educación superior, ha aumentado en número de IES privadas.

Fernández Lamarra (2009) muestra algunos indicadores que describen esta situación en Latinoamérica: un crecimiento de la matrícula del 6% anual desde 1990, mayor en las universidades privadas que en las públicas. Además, alrededor del 60% de las universidades de la región son privadas, mientras que, en la década de 1980, la mayoría eran públicas.

Brock (2007) señala que el aumento de las IES privadas ha dejado dudas sobre su calidad. Adicionalmente, UNESCO IESALC (2020) indican que la explosión de la oferta y la demanda de educación superior generaron profundas diferencias en la calidad de los programas y las IES. Sobre esta heterogeneidad, Fernández Lamarra (2009) indica que una de las razones de ello es que el crecimiento y masificación de la oferta privada no se hizo con base en criterios preestablecidos, ni atendiendo niveles de calidad y pertinencia.

Además del crecimiento de la oferta y su diversificación, para López Segrera (2007) otros factores que influyeron en el auge de la garantía de calidad y la acreditación son: la formalización y reglamentación de la asignación de las partidas presupuestarias y el aumento de la presión del mercado que le exige a las IES posicionarse en contextos competitivos, nacionales e internacionales.

A parte de lo señalado, Sanyal & Martin (2007) indican que también emergen en el escenario actual instituciones transnacionales y otras en línea que agravan la situación, pues pueden ser “vulnerables a la corrupción” (p. 5).

Como perspectivas futuras, Vásquez (2015) señala que la demanda de la educación superior seguirá creciendo, especialmente en la educación transnacional, no solo por motivos demográficos, sino por el desarrollo de las economías emergentes y la inclusión social. La diversificación continuará, por lo que habrá nuevas formas de organizar la enseñanza y programas más flexibles para atender a la demanda de nuevas cualificaciones. También crecerá la educación internacional, debido a oferta insuficiente en algunos países, así como a la necesidad de reputación en el mercado universitario. Además, se ampliará la brecha entre las universidades de élite y las demás.

Sanyal & Martin (2007) resumen la situación planteada frente a la oferta y la demanda de la educación superior y su calidad:

... a principios del siglo XXI se está ofreciendo una amplísima oferta de educación superior. Una parte de ella está motivada por la demanda de los consumidores, pero otra parte se debe al surgimiento de nuevos productores. Algunos son entidades

comerciales con un ínfimo compromiso social. ¿Y qué hay de su calidad? (Sanyal & Martin, 2007, p. 4).

Por tanto, Cruz et al. (2007) explican que en el artículo 11 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción se reconoció la importancia de la calidad en la educación superior, así como el desarrollo de mecanismos para garantizarla.

Uvalic Trumbic (2007) y UNESCO IESALC (2020) coinciden con el reconocimiento de la importancia de la calidad de este nivel, debido a las problemáticas de oferta, diversificación y privatización. Incluso, Uvalic Trumbic (2007) indica que la agenda del Banco Mundial le ha dado prioridad a la garantía de la calidad.

Así, se han generado reformas educativas para mejorar la calidad (Arranz Val, 2007). UNESCO IESALC (2020) señalan que se han diseñado medidas de control de calidad en los sistemas nacionales y en la actualidad, los sistemas de gestión de calidad se han profesionalizado y protocolizado en todo el mundo.

Cruz et al. (2007) y Arranz Val (2007) indican que en estos sistemas, la acreditación es uno de los mecanismos más aceptados y reconocidos. El último autor señala que su papel consiste en la regulación y el reconocimiento, con la garantía de que las IES y sus programas cumplen los criterios establecidos.

Por su parte, Brock (2007) señala que la acreditación y la garantía de calidad son conceptos “relativamente modernos, pero reflejan versiones y procedimientos contemporáneos relacionados con el control, aunque en una gama de entornos sociales diferentes” (Brock, 2007, p. 25).

Ya en Latinoamérica, Bastidas (2017) señala que los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) surgen en la década de 1980 junto a las preocupaciones por la equidad. En la década de 1990, se da una segunda reforma universitaria, con la que se desarrollan procesos de evaluación de la educación superior, inicialmente implementados en Chile. Luego los SAC se extienden por el continente, con el fin de dar garantía pública de calidad a partir de la evaluación de las carreras.

Fernández Lamarra (2009) también sitúa el origen del Estado evaluador en Latinoamérica en la década de 1990, como consecuencia del crecimiento de la población estudiantil, el aumento del gasto en educación y de las IES privadas, así como las demandas de la industria y las políticas de racionalización de los sistemas educativos, incluida la educación superior.

En cuanto a la oferta de educación superior transnacional, Grifoll y otros (2012) señalan que, en la Unión Europea, a pesar del fomento al desarrollo de este tipo de programas: “aún no son claras las perspectivas nacionales sobre la exportación e importación de educación superior, ni sus procedimientos de garantía de calidad” (Grifoll y otros, 2012, p. 22). Así mismo indican que, en una encuesta realizada a las agencias nacionales europeas de calidad, el 56% consideran que es muy necesario trabajar en el reconocimiento internacional de los procesos de calidad nacionales.

Además, Malagón et al. (2019) consideran que la educación transnacional conlleva la problemática de la pertinencia, pues las IES y programas internacionales en algunos casos no responden a las características y los requerimientos del sector laboral local y real.

7.3.3. La calidad en la educación superior

El concepto de calidad proviene del sector productivo de Estados Unidos y Japón (Bastidas, 2017), donde existía una marcada tendencia a finales de siglo XX por la calidad de los productos y los servicios (Arranz Val, 2007).

Arranz Val (2007) considera que el concepto de calidad llegó a la educación superior debido a las políticas gubernamentales tendientes al aumento del acceso y la cobertura de este nivel en todos los sectores sociales, especialmente en las décadas de 1980 y 1990. Una vez alcanzado este objetivo, se buscó mejorar su calidad. En primer lugar, porque su crecimiento no estuvo acompañado de ella y, en segundo lugar, porque las IES se vieron avocadas a rendir cuentas a la sociedad que las financia.

La calidad se considera actualmente un aspecto estratégico de las universidades, no solo por lo expuesto, sino porque el desarrollo de sistemas de calidad en las universidades es necesario para la asignación de recursos, la mejora continua, el control, la información pública, además de la visibilidad y el posicionamiento nacional e internacional. (Arranz Val, 2007).

Bastidas (2017) considera que el concepto de calidad ingresó a la educación superior a través de programas de negocios, aunque la aplicación de las estrategias de calidad total se hizo de manera descontextualizada frente a las particularidades del sector educativo.

De otra parte, Arranz Val (2007) describe algunas adaptaciones de los modelos de calidad al sector educativo. Las normas ISO, en sus diferentes versiones, han sido adaptadas a la educación, e incluso agencias españolas de calidad y certificación de la educación han profundizado en este tema. También se han observado adaptaciones de las normas ISO en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Argentina. De igual forma, en Estados Unidos se adaptó el Modelo del Premio Malcolm Baldrige del NIST (*National Institute of Standards and Technology*) a la educación, labor realizada en 1999, 2004 y 2006; y el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) también ha sido adaptado a las instituciones educativas en diversas oportunidades y España es uno de los países donde más se ha desarrollado.

Arranz Val (2007) advierte que en ellos no se desarrollaron cambios estructurales, sino que estos remiten al lenguaje y a la incorporación de aspectos específicos de la educación. Entre las características comunes de esas adaptaciones menciona: no especifican el tipo o el nivel de instituciones a las que van dirigidos; mantienen la estructura original y los criterios, solo introducen cambios en el lenguaje y algunos aspectos relacionados con los resultados del sector educativo; el liderazgo es un aspecto fundamental del sistema de garantía de calidad; en algunos modelos, los criterios con mayor ponderación son los relacionados con los resultados; la evaluación se hace a la institución educativa en general, no a programas específicos, por lo que su principal aplicación es la gestión de la organización. El autor también aclara que la implementación de cualquier modelo de calidad en la educación superior estará condicionada por el sistema organizativo, la legislación nacional y las normas internacionales.

En resumen, históricamente, en la educación superior la noción de calidad se ha unido a la de control. Además, la universidad en sus inicios servía a los intereses políticos, económicos y de control social de Estados y organizaciones religiosas.

De otra parte, el desarrollo de la educación superior ha estado marcado por dos vertientes de universidad: una centralizada y fuertemente controlada como la francesa y que se ha extendido en el mundo, incluso hasta Latinoamérica; y otra descentralizada con mayor importancia de la autorregulación, como la alemana y con fuerte influencia en Inglaterra, Estados Unidos y Canadá.

En Estados Unidos la influencia del sector privado se inició a finales del siglo XIX. Esto, junto a los ideales democráticos de la sociedad, llevó a una universidad más abierta e innovadora, con raíces europeas, pero con la influencia de las nociones de control y calidad de la empresa.

Luego se amplió la demanda de la educación, lo que llevó a la creación del sistema nacional, con la acreditación de calidad como medida de autorregulación.

En la sociedad actual, la universidad continúa siendo una institución social de importancia. Sin embargo, la reducción del papel del Estado en la educación superior; el aumento, diversificación y privatización de la oferta; la competitividad que exige el mercado; la formalización de los presupuestos públicos para la ES marcan el auge de la garantía de calidad en la educación superior.

A lo anterior se suma que el crecimiento de la oferta también generó diferencias en la calidad entre IES, ya que este se dio sin atender a niveles de calidad y pertinencia, ni criterios preestablecidos, además de la creación de nueva oferta transnacional, posibilitada en parte por la globalización.

Ante este panorama, existe consenso y acuerdo internacional y académico en que una de las soluciones es el control de calidad. Lo que ha dado pie a los sistemas de garantía y aseguramiento de calidad nacionales y regionales de educación superior, que cuentan con la acreditación como mecanismo más común de reconocimiento de calidad y regulación frente a criterios preestablecidos. En Latinoamérica la garantía de calidad en la educación superior se inició en la década de 1980 ante la preocupación por la inequidad. Desde la década de 1990 aumentó su importancia.

En la actualidad, la noción de calidad en la educación superior es considerada estratégica, pues favorece a las IES en aspectos como la asignación de recursos, la mejora continua, la visibilidad y el posicionamiento nacional e internacional. El concepto ingresó a las IES a través de

programas de administración y negocios, y se han producido adaptaciones de modelos empresariales a la educación, aunque de manera descontextualizada frente a sus particularidades.

Existen diversas **problemáticas** asociadas a la calidad de la educación superior, algunas ya desarrolladas en apartes anteriores, por lo que acá solo se enunciarán. Como parte del contexto mundial y de la educación superior actual, el crecimiento, diversificación y privatización de la oferta de este nivel, incluida recientemente la educación transnacional y virtual, se dio sin tener en cuenta un marco y unos criterios que aseguraran la calidad de los nuevos proveedores y “servicios”. Esto llevó, no solo a la generación de una oferta dolosa, sino también a importantes brechas en la calidad de la educación superior, lo que profundiza las inequidades existentes en términos de acceso.

De otra parte, la oferta transnacional, además de los problemas asociados a la calidad ha conllevado, en algunos casos, problemas de pertinencia educativa, pues puede formularse y diseñarse sin tener en cuenta las particularidades del contexto en el que se aplicará, por lo que no responde a las necesidades de la sociedad, la academia, ni el sector privado, lo que lleva a que los conocimientos y competencias de sus egresados no estén alineadas con los requerimientos del mercado laboral.

Otra tensión que aflora en el tema de la calidad en la educación superior se refiere a la incorporación de modelos y estándares de calidad sin tener en cuenta las características propias del sector educativo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la evaluación en la formación, ni de la gestión educativa. Como se observará más adelante, el concepto de calidad es relativo, pues varía de acuerdo con el actor que la lee y con el contexto en el que se lee. Así, nunca será lo mismo la calidad en una empresa para un directivo; que la calidad observada por un estudiante en

una institución educativa. Por tanto, y tal como lo ha hecho el sector educativo desde hace ya varios años, es necesario que los modelos y estándares de calidad se construyan con base en el diálogo entre los actores educativos, que no solo permitan los consensos sobre los ideales de la educación, sino que estos estén ajustados a los entornos donde se desarrolla, de manera que esos ideales no estén desfasados de la realidad, ni de las IES, ni de los sistemas educativos de los países. Finalmente, cabe resaltar también que las lógicas empresariales varían de las educativas.

La educación no responde a la producción en línea, pues el proceso educativo actúa en seres humanos, y somos esencialmente distintos, con ritmos de aprendizaje diversos y requerimientos diferentes. De ahí que la calidad de la educación no pueda ser juzgada según estándares productivos que privilegien resultados a partir de indicadores cuantitativos. Por el contrario, como se explicó, debe observarse de manera contextualizada, desde una visión más hermenéutica y menos positivista, capaz de combinar ambas perspectivas.

7.3.4. La calidad, un concepto esquivo, relativo y multidimensional

No existe una definición única de calidad. Los expertos coinciden en ello y en que este es un concepto **relativo** que depende tanto del actor como de su contexto. Es justamente esta característica una de las razones por las que establecer un modelo o unos estándares universales se convierte en un tema complejo. Algunas definiciones de calidad abogan justamente por la relatividad.

Así, Hopper (2007) indica **que no existe una definición de calidad de la educación superior aceptada universalmente debido** a la heterogeneidad de IES, programas, títulos y sistemas educativos. Por tanto, Días Sobrinho (2007) indica que no existe consenso sobre la noción

de calidad y Vieira de Sousa (2017) señala que es un concepto polisémico dentro de la educación superior.

Además, Van Ginkel & Rodríguez (2007) consideran que no existen definiciones claras de calidad por lo que abunda el subjetivismo. En un intento de concretar el concepto, ENQA et al. (2015) señalan que, si bien es un concepto difícil de definir, la calidad “es principalmente el **resultado** de la interacción entre profesores, estudiantes y el entorno de aprendizaje institucional” (ENQA et al., 2015, p. 8, negrillas propias).

Por estas complejidades, en el marco teórico de esta tesis se observó que autores como Arranz Val (2007), Fernández Lamarra (2009), Bastidas (2017), Pedraza (2016) y GUNI (2007) señalaban que la calidad es un concepto **multidimensional y relativo**. Al ampliar la búsqueda sobre, estas afirmaciones son reiteradas por autores como Galán (s. f.), Sanyal & Martin (2007), Van Ginkel & Rodríguez (2007), Hopper (2007), Haddad (2007), Uvalic Trumbic (2007), ENQA, et al. (2015), Vieira de Sousa (2017), (Sebastián, 2017) y UNESCO IESALC (2020).

Incluso, Sebastián (2017) considera a la calidad como un concepto líquido, debido a que su carácter multidimensional y relativo se expresa en sus múltiples enfoques, componentes, métricas y contextos.

A continuación, se explican los principales hallazgos, con base en lo establecido en el marco teórico. Allí se mencionó que Bastidas (2017), Pedraza (2016) y Westerheijden (1990) (citado por Arranz Val, 2007) definían a la calidad como un concepto **multidimensional y multesignificante**.

Según Capelleras (en Arranz Vals, 2007), la **multidimensionalidad del concepto** de calidad está relacionada con dimensiones como: el concepto de excelencia (reputación); el

contenido (currículo, sistema pedagógico, docentes); el cumplimiento de aspectos normativos (para entrar en funcionamiento), estándares de calidad, objetivos; la disponibilidad y uso de recursos; el valor añadido; la satisfacción de los usuarios; y la capacidad de cambio para responder a las demandas de la sociedad.

Van Ginkel & Rodríguez (2007) y Uvalic Trumbic (2007) señalan que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, no solo se señaló que es un concepto pluridimensional, sino que además se determinó que comprende todas las funciones de la educación superior y la "...enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario" (UNESCO, 1998 en Van Ginkel & Rodríguez, 2007, p. 38).

Adicionalmente, Haddad (2007) también se refiere a la complejidad del concepto y a su carácter multidimensional. Indica que incorpora diversos enfoques, desde la cultura, la economía, el empleo, la sociedad, el desarrollo, el individuo y la ciudadanía. Recientemente, también debe agregarse la globalización. (p. xxxiv)

La **relatividad del concepto de calidad** se refiere a aspectos externos a la institución educativa. Por tanto, la calidad debe analizarse desde el contexto (Westerheijden, 1990 en Arranz Val, 2007) y sus referentes políticos, económicos o socioculturales, así como los objetivos y los actores de los sistemas de educación superior. Dado lo anterior, la noción de calidad puede variar: es una cosa para un estudiante, otra para un empleador, otra para Estado (Fernández Lamarra (2009). Además, el concepto de calidad es una construcción social y puede variar según los intereses de cada actor, por lo que refleja las características de la sociedad y debe construirse en consenso (Días Sobrinho, 1995 en Fernández Lamarra, 2009).

Vieira de Sousa (2017) también se refiere a la relatividad del concepto y coincide con Fernández Lamarra (2009) en su subjetividad, pues depende de las concepciones del mundo y de la educación superior. Por lo anterior, este autor aboga por su permanente actualización, así como por su comprensión contextualizada y crítica en un contexto histórico y social.

De esta forma, ENQA et al. (2015) indican que las múltiples finalidades de la educación superior (formación de estudiantes para la ciudadanía y el empleo, desarrollo personal, investigación e innovación) hacen que cada grupo de interés vea la calidad de una manera distinta. Además, Pedraza (2016) señala que, dada la gran cantidad de actores implicados en la educación superior, el concepto de calidad también varía.

Sanyal & Martin (2007) coinciden en que el concepto de calidad varía según el actor involucrado, al tiempo que señalan algunas dimensiones del concepto. Así, indican que:

Hemos identificado diez definiciones de calidad: que proporciona excelencia; que es excepcional; que proporciona una buena relación calidad-precio; que se ajusta a las especificaciones; que hace las cosas bien a la primera; que satisface las necesidades de los clientes; que no tiene defectos; que ofrece un valor añadido; y que presenta adecuación para el objetivo. (Sanyal & Martin, 2007, p. 5).

Por la relatividad y multidimensionalidad del concepto, se retoma la definición de calidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 1998), que sintetiza la encontrada en varios informes nacionales: la calidad es “la adaptación propia y las tareas realizadas para **alcanzar el deber ser** de la educación superior” (Lamarra, 2009, p. 489. traducción propia). También se toma la definición del CESU (Consejo Nacional de Educación Superior) colombiano, que por varios años ha señalado que la alta calidad remite a las

características que permiten valorar la **cercanía entre el óptimo esperado y lo que hace** una institución o programa. En su reciente actualización, indica que este accionar se da en el marco del mejoramiento continuo y se deben tener en cuenta los logros alcanzados y los impactos generados por instituciones y programas. (CESU, Acuerdo 2 de 2020).

En los procesos de acreditación de calidad, y desde una visión externa a la institución o programa, la *Global University Network for Innovation* (GUNI) indica que:

El término calidad se refiere a la '**adecuación al objetivo**', es decir, reunir o cumplir unas condiciones que gozan de una aceptación general y que han sido definidas por un organismo acreditador o de garantía de la calidad. (GUNI, 2007, p. 404, negrillas propias).

Otros acercamientos a la calidad de la educación superior se refieren a la **pertinencia y equidad** de este nivel. Galán (s. f.) indica que la formación de calidad permite obtener diversos beneficios sociales y, además, favorece a las IES en cuanto a su relevancia social. Adicionalmente, señala que la calidad no solo se refiere a altas tasas de aprobación y egreso, sino también, a altas tasas de egresados con formación de alto nivel.

Bastidas (2017) señala que se busca la calidad en las IES para asegurar la pertinencia de los procesos educativos, la docencia, la investigación. En cuanto a la definición del tema, señala que el ARCUSUR (Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el Mercosur) comprende la calidad educativa en un sentido amplio, pues con ella busca asegurar el acceso con equidad, a través de la evaluación, la fiscalización y el apoyo a las IES.

7.3.5. Calidad por objetivos

A pesar de la relatividad y la multidimensionalidad del concepto de calidad se han establecido dos aproximaciones a ella y a la acreditación de la educación superior: una tiene en cuenta unos estándares, criterios o lineamientos, a partir de los cuales se evalúa la IES o el programa de educación superior; mientras en la otra, las IES definen autónomamente su misión y sus objetivos, de manera que su “grado” de calidad se evalúa a partir de su capacidad para lograrlos.

Arranz Val (2007) indica que, en este último caso, la calidad se define como la **adecuación a un objetivo**. En otras palabras, como la eficacia para alcanzar los objetivos y las metas que una IES o programa se han propuesto.

De igual forma, Sanyal & Martin (2007) señalan que la calidad de la educación está determinada por el nivel en el que una IES o un programa cumplen su misión y sus objetivos, a esto lo han denominado: adecuación para el objetivo.

Por ejemplo, Amador Fierros (2013) señala que, en la legislación mexicana, el concepto de calidad está más asociado a la “idoneidad de los fines” que a la excelencia. Esto permite que esos fines se establezcan dentro del contexto institucional y que se asuma que la calidad queda demostrada cuando se alcanzan.

Además, Sebastián (2017) asume la concepción de calidad desde la interpretación del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), es decir, como “el grado de ajuste entre las políticas, acciones y resultados con los objetivos y propósitos nacionales o institucionales” (Sebastián, 2017, p. 138). Cabe resaltar de esta definición, que esos objetivos son formulados externamente a la IES.

7.3.6. Calidad por resultados/ estándares

La siguiente aproximación al concepto de calidad se refiere a los **resultados o estándares**. Así, Sanyal & Martin (2007) indican que en este “enfoque de calidad” (p. 5), esta se juzga por la medida en que una IES o programa satisface unos estándares mínimos establecidos.

De igual forma, Bastidas (2017), Van Ginkel & Rodríguez (2007) y Arranz Val (2007) indican que “la calidad se puede entender como conformidad con unos estándares” (Arranz Val, 2007).

Bastidas (2017) señala que cuando la definición de calidad se centra en las acciones y resultados que se obtienen, se entendería que “se tiene calidad de la educación, cuando un programa o una institución, cumple con los estándares previamente establecidos por un ente regulador superior” (Bastidas, 2017, p. 21). En este mismo sentido, Van Ginkel & Rodríguez (2007) consideran que la excelencia en la educación superior significa que, en un alto grado, se tienen las características determinadas en los estándares, es decir, que se cumplen los resultados deseados.

Días Sobrinho (2007), por su parte, se refiere a los estándares como un instrumento para medir objetivamente la calidad. Indica que, dada la falta de consensos sobre la definición de calidad, por lo general los organismos de acreditación desarrollan lineamientos o propuestas operacionales de calidad, lo que facilita las prácticas de acreditación. Tomando como ejemplo la definición de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), indica que

alcanzar la calidad significa satisfacer las expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación. Cuanto

más se aproxima una institución a normas o estándares ejemplares, mayor se considera su grado de calidad. Y si alcanzan los grados más elevados, logra la excelencia. En consecuencia, la calidad se mide objetivamente. (Días Sobrinho, 2007, p. 282).

Días Sobrinho (2007) advierte, sin embargo, que el desarrollo de estándares por parte de organismos externos a las IES representa un desplazamiento parcial de su **autonomía**. Así mismo, Van Ginkel & Rodríguez (2007) indican que esta definición genera inquietudes e interrogantes como: “¿cuáles son esos estándares?, ¿en qué se basan?, ¿quién los define?, ¿de dónde proceden?” (Van Ginkel & Rodríguez, 2007, pp. 41-42).

No obstante, desde una perspectiva más propositiva, Sanyal & Martin (2007) consideran que, los estándares deben tener un **denominador común**, que permita incluir a todos los actores. Igualmente, además de estándares mínimos se deben tener en cuenta estándares de buenas prácticas como situaciones ideales a las que se debería aspirar.

De hecho, Ilyas (2019) señala que el énfasis en estándares establecido por las agencias de acreditación ha llevado a las IES a orientarse más al aprendizaje y el conocimiento, así como a los procesos y resultados de la educación, en vez que a sus “productos”.

De otra parte, Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París, 1998 se sugirió a las IES definir sus misiones junto con los actores de la sociedad y de su comunidad. Este mecanismo serviría para el desarrollo de estándares **en vez de utilizar modelos externos descontextualizados** frente a las IES y a la sociedad a la que pertenecen. De hecho, Sanyal & Tres (2007) indican que la GUNI se preocupa por la definición de calidad en distintos contextos, como forma de enfrentar el reto del compromiso social de la educación.

Incluso, Uvalic Trumbic (2007) hace énfasis en que la CMES 1998 “subrayaba el respeto por los contextos institucional, nacional y regional, para tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad sin perder la dimensión internacional. (Uvalic Trumbic, 2007, p. 59).

En cuanto a la definición de las **misiones** de las IES, Van Ginkel & Rodríguez (2007) también indican que esto serviría para introducir un elemento de comparabilidad adaptado a cada institución y según su misión definida de manera autónoma. Al mismo tiempo, y dado que en esta definición participan actores de la sociedad, favorecería la pertinencia educativa, así como observar cuál es la respuesta de la IES a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, sigue primando la tendencia a la adopción de estándares como instrumento para alcanzar la calidad.

7.3.7. Calidad/ mejoramiento/ excelencia

Estos tres conceptos se interrelacionan en tanto, la evaluación de calidad (interna o externa) favorece el desarrollo de acciones de mejora que pueden llevar a la excelencia e, incluso, a una cultura institucional que propicie su alcance. Así, Sanyal & Martin (2007) y Sanyal & Tres (2007) indican que la acreditación favorece el **mejoramiento de la calidad** de las IES. Además, para Días Sobrinho (2007) la autoevaluación es considerada una estrategia de mejoramiento y Fernández Lamarra (2009) señala que asegura el compromiso de la IES con su propio mejoramiento.

Además, UNESCO IESALC (2020) señalan que la garantía externa de calidad debe crear condiciones para que IES y programas se responsabilicen interna, colectiva y continuamente por mantener el nivel de los estándares, garantizar y mejorar la calidad, para lo que se requiere la evaluación externa y auditorías sobre el impacto de los procesos en asignaturas y programas.

De otra parte, Grifoll y otros (2012) señalan que el mejoramiento es una de las prioridades del aseguramiento de la calidad por parte de las agencias externas europeas, especialmente en lo

relacionado con los mecanismos de mejora. El modelo europeo incluye procedimientos y recomendaciones a las instituciones que promueven el desarrollo de planes de mejoramiento en las IES. Las agencias han desarrollado cambios en estos mecanismos. Por ejemplo, algunas hablan de efectividad del aseguramiento de calidad interno. Otras trabajan en la identificación de referentes que se acompañan con la descripción de nuevos objetivos y buenas prácticas. Otra estrategia de algunas agencias es el desarrollo de un sistema de monitoreo de los programas que permite hacer seguimiento a su evolución y acciones de mejora.

Incluso, UNESCO IESALC (2020) señala varios aspectos que han mejorado como producto de la garantía de calidad externa de calidad en temas como gobernanza interna y gestión estratégica, así como debate sobre los planes de estudio. Además, en países como Reino Unido se han mejorado indicadores de rendimiento.

Ahora bien, se asumiría que **la excelencia** es una consecuencia del mejoramiento continuo. Grifoll y otros (2012) explican que es el objetivo máximo de los mecanismos externos de aseguramiento de calidad en la educación superior, aunque es una noción general, más que una actividad específica. Las agencias europeas trabajan para alcanzarla a partir de procesos de mejoramiento y buenas prácticas ligadas a ella.

7.3.8. Estándares de calidad/ criterios

Si la calidad se asume como el grado de acercamiento a lo óptimo esperado (CESU, 2020), como las tareas realizadas para alcanzar el deber ser (UNESCO (1998) en Fernández Lamarra, 2009) sería necesario determinar cuál es ese ideal, a lo que llamaré estándares o criterios de calidad.

Al igual que el concepto de calidad, no existe una definición específica sobre qué son los estándares de calidad en la educación superior, aunque es un término de uso generalizado entre los

autores consultados, ya sea en el contexto de la internacionalización, de la calidad o de su acreditación. Este término es usado, entre otros, por Van Ginkel & Rodríguez (2007); Arranz Val (2007); Bastidas (2017); Días Sobrinho (2007); Sanyal & Martin (2007); Amador Fierros (2013); Sebastián (2017); Pedraza (2016); UNESCO IESALC (2020); Hopper (2007); Robledo & Caillón (2009); ENQA et al. (2015); Malagón, Rodríguez & Machado (2019); Sanyal & Tres (2007); Galán, s. f.); Téllez Mendivelso & Langebaek (2014); Eaton (2007b); Llavori (2007); Singh (2007); Schelotto (2009); Fernández Sorolla (2019); Michavila & Zamorano (2007); CNA (2008 y 2013); ECA (s. f.); y Fernández Lamarra (2009).

Este concepto no aparece en los glosarios sobre calidad de la educación de la GUNI (2007) ni en el de la RIACES (2020). Sin embargo, muchos de los autores consultados también se refieren a un término que, de alguna manera, utilizan con sentido similar al de estándares: **criterios**. La GUNI los define como "... unos elementos determinados con los que se realiza una valoración" (GUNI, 2007, p. 404).

Si se asume esta definición, puede decirse que, de manera general, en la calidad de la educación superior los estándares son un aspecto determinado a partir del cual se evalúa el grado de calidad de una IES, un programa o una asignatura.

De hecho, Robledo & Caillón (2009) señalan que, dado que la esencia de un sistema de aseguramiento de la calidad es la evaluación, este proceso

debe tener un **patrón de comparación**, estableciendo un estado deseable contra el cual contrastar el objeto de la evaluación. Estos parámetros de comparación tienen un componente objetivo, sobre todo en cuanto a evaluación de programas se refiere. Se

contemplan para ellos estándares de calidad independientemente del contexto en que se desarrolla el programa. (Robledo & Caillón, 2009, p. 82, negrillas propias).

A continuación, se presentan las **principales características** de los estándares/criterios de calidad en la educación superior mencionadas por los autores, luego se identifican las áreas o factores comunes mencionados por ellos y finalmente se exponen ejemplos de sistemas de criterios de agencias europeas, americanas y australianas.

Días Sobrinho (2007) indica que existe gran consenso en la **necesidad del cumplimiento** de estándares mínimos, aunque se considere valiosa la diversidad de los sistemas de educación. De hecho, UNESCO IESALC (2020) señalan que los sistemas de garantía de calidad y acreditación institucional en el mundo convergen en la definición central de esos estándares.

Esto se debe a que **la calidad puede definirse a partir de los estándares** (enfoque de estándares) (Van Ginkel & Rodríguez, 2007). Así, Arranz Val (2007), Días Sobrinho (2007), Sanyal & Martin (2007) y Bastidas (2017) ligan ambos conceptos: una IES o programa tiene calidad cuando desarrolla sus actividades según unos estándares. Días Sobrinho (2007) añade que, mientras más se aproxima una IES o un programa a esos estándares, tiene mayor calidad. Considera entonces, que los estándares permiten medirla objetivamente.

Además, Van Ginkel & Rodríguez (2007) y Días Sobrinho (2007) definen **la excelencia** desde el cumplimiento de estándares: la excelencia se logra cuando se reúnen en alto grado las características expresadas en los estándares o cuando se está muy cerca de cumplirlos.

Entonces, Sanyal & Martin (2007) indican que el **enfoque de estándares** trata de los distintos aspectos de calidad de las IES o programas a los cuales se les asignan estándares e

indicadores. Desde este enfoque se asegura el cumplimiento de requisitos mínimos, aunque también puede asegurar estándares de alto nivel.

De otra parte, los estándares se ligan con la **garantía interna y externa de calidad**, pues estas determinan si se cumple o no con esos estándares, que son preestablecidos (Sanyal & Martin, 2007). También se asocian a la cultura de calidad que busca el mejoramiento continuo para alcanzarlos. (UNESCO IESALC, 2020).

En este orden de ideas, la **definición de acreditación** gira en torno de los estándares. Así lo consideran López Segrera (2007), Llavori (2007), Singh (2007), Galán (s. f.), UNESCO IESALC (2020) y Sanyal & Tres (2007). Estos últimos indican que la importancia de la acreditación radica justamente en garantizar que se cumplan y mejoran estos estándares. De hecho, autores como Eaton (2007 b) se refieren a ellos dentro de la primera fase de acreditación, la cual busca justamente su definición.

Esos estándares tienen varias **características**. Para Galán (s. f.) son predeterminados, transparentes y aceptados ampliamente; según Bastidas (2017), un organismo regulador superior los define previamente. Para Días Sobrinho (2007), su definición depende una agencia u organismo de acreditación. Un requisito básico de los estándares es que deben tener un “denominador común” para todos los actores y, simultáneamente, deben dejar espacio para los objetivos y prioridades propios de las IES (Sanyal & Martin, 2007).

De otra parte, según Sanyal & Martin (2007) en la acreditación la comprobación de estándares se realiza a partir de **datos cuantitativos y cualitativos**. Los datos cuantitativos se relacionan con insumos, procesos y resultados, los cuales permiten hacer comparaciones con otras IES o programas. Dado que aspectos como políticas y estrategias de aprendizaje no pueden

evaluarse numéricamente, también se realizan análisis cualitativos y opinión paritaria con base en entrevistas y sondeos de opinión.

En otro tema, los **estándares mínimos de calidad** se asocian generalmente al otorgamiento de títulos y licencias de operación (Arranz Val, 2007; UNESCO IESALC, 2020; y Sanyal & Martin, 2007). Estos últimos indican que los sistemas de acreditación obligatorios se ocupan justamente del cumplimiento de estos estándares.

Sin embargo, los estándares no están exentos de **controversias**, pues constantemente se cuestiona “¿cuáles son esos estándares?, ¿en qué se basan?, ¿quién los define?, ¿de dónde proceden?” (Van Ginkel & Rodríguez, 2007, pp. 41-42).

Una controversia radica en que los estándares son los mismos y al utilizarlos no tienen en cuenta las particularidades de los contextos donde se aplican, cuestión que se ensancha al hablar de estándares internacionales, pues los entornos de la educación superior varían bastante en el mundo.

Por ejemplo, Sanyal & Martin (2007) señalan que no es conveniente evaluar a todas las IES y programas con los mismos estándares, pues estos atienden a poblaciones específicas y actúan dentro de sistemas educativos diversos. Específicamente en el caso de la acreditación internacional, Fernández Sorolla (2019) indica que dentro de esta algunas IES pueden estar en posición de desventaja para cumplir estándares internacionales que pueden estar desarticulados con la realidad local.

7.3.8.1. Criterios generales.

Varios autores han encontrado cierta convergencia en los criterios generales de acreditación o indican algunas áreas que deben tenerse en cuenta: Sanyal & Martin (2007), Eaton (2007b), Schelotto (2009) y Singh (2007) señalan criterios, áreas, factores o temas en los que se debe centrar la acreditación. Además, UNESCO IESALC (2020) estudiaron los criterios en diversos países y hallaron convergencias entre estos, los cuales se ampliarán en los apartados sobre acreditación institucional y de programa.

Los **criterios más comunes**, señalados por todos los autores son los relativos a los docentes (recursos humanos, personal, profesorado, personal académico); y dirección, administración y recursos (humanos, económicos, de aprendizaje y de infraestructura). Otros criterios bastante coincidentes (mencionados por 4 o 5 autores, de los 6 revisados) son: misión y direccionamiento estratégico (fines, objetivos, denominación y caracterización de programas), estudiantes (admisión, permanencia y éxito estudiantil), aspectos académicos (estándares académicos, planes de estudio, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación de estudiantes, etc.), investigación, relaciones con la comunidad, además de gestión y mejora de la calidad. Solo tres criterios tenían atención particular de un solo autor: graduados y bienestar (Schelotto, 2009), y programas educativos (Sanyal & Martin, 2007).

Algunos comentarios particulares sobre los criterios o estándares de acreditación se muestran a continuación. Igualmente se amplía información sobre los **criterios europeos además de algunos ejemplos americanos y australianos**.

De esta forma, Schelotto (2009) comenta que durante la conformación de la red académica ARQUISUR, compuesta por 24 facultades y escuelas de arquitectura de países del Mercosur, y en

la labor de acreditarlas, se desarrollaron componentes de acreditación compuestos por los varios de los aspectos ya mencionados en el análisis comparativo.

De otra parte, Singh (2007) señala que en los países existen diferencias entre los criterios y su **priorización**, así como entre los requeridos para IES y para programas, aunque hay convergencias como las descritas. Indica además que se están incorporando criterios relativos a la planeación, la internacionalización y transferencia de créditos, el relacionamiento con las comunidades y la sensibilidad social, divulgación de información y resultados de acreditación, entre otros. Este autor también señala que, aunque existen esfuerzos por volver más genéricos los criterios para facilitar comparaciones internacionales y reconocimiento de títulos, las prioridades nacionales de acreditación siguen teniendo un fuerte peso en estos procesos, por lo que las autoridades nacionales continúan con objetivos divergentes en sus sistemas de acreditación: los nacionales y los transnacionales.

7.3.8.2. Los estándares y lineamientos europeos.

ENQA et al. (2015) se refieren a los lineamientos y criterios europeos (ESG, por sus siglas en inglés: *European Standards and Guidelines*), los cuales son una experiencia de desarrollo y aplicación de criterios comunes para varios países. Como se observó en el apartado relacionado con el Proceso de Bolonia, estos criterios, junto a la creación de una red de agencias de acreditación, marcaron las estrategias de aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Según ENQA et al. (2015), dentro del Proceso de Bolonia, estos criterios y lineamientos fueron adoptados en Bergen 2005. Su propuesta fue preparada por la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) en cooperación con la ESU (*European*

Student's Union), la EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) y la EUA (*European University Association*).

Luego se realizaron diversas consultas públicas dentro del EEES. Así, en 2010 se desarrolló el Proyecto MAP-ESG, en el que agencias e IES de todos los países analizaron los criterios. Esto teniendo en cuenta los cambios en el aseguramiento de calidad y otras acciones del proceso de Bolonia, como los marcos de cualificaciones, el uso de resultados de aprendizaje, el paradigma de educación centrada en el estudiante. Igualmente, se tuvieron en consideración otros cambios de la educación superior, a partir del uso de nuevas tecnologías y de la educación transnacional o transfronteriza.

Entre los objetivos de los ESG están: favorecer el entendimiento común del aseguramiento de calidad en los países del EEES, contribuir al aseguramiento y mejoramiento de la calidad, favorecer la confianza mutua (agilizan el reconocimiento de títulos y la movilidad) y facilitar información sobre el aseguramiento de calidad en el EEES.

Adicionalmente, se buscó que los ESG fueran una base para el desarrollo de los sistemas nacionales e institucionales de aseguramiento de la calidad. No obstante, ENQA et al. (2015) aclaran que son orientativos, pues ni definen la calidad, ni determinan cómo se implantan los procesos de aseguramiento. De hecho, Sanyal & Martin (2007) explican que son “principios generales más que requisitos específicos para la acreditación... se centran más en lo que debería hacerse y no en cómo debería hacerse” (Sanyal & Martin, 2007, p. 8).

Estos criterios cubren las áreas fundamentales para una oferta de educación superior de calidad. Se centran en la

enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, incluyendo el entorno de aprendizaje, así como las conexiones pertinentes relacionadas con la investigación y la innovación. Además, las instituciones tienen políticas y procesos para asegurar y mejorar la calidad de sus otras actividades, tales como la investigación y gestión. (ENQA, 2015, p. 8).

ENQA et al. (2015) señalan que sus criterios y directrices, explican la importancia de cada criterio y describen cómo implementarlos, aunque permiten diferentes formas de aplicación. Debido a que la educación superior europea es diversa, los criterios se plantean de manera genérica y se basan en su aceptación general. Esos criterios se relacionan con aseguramiento interno, aseguramiento externo y agencias de aseguramiento, los cuales se interrelacionan. Debido a que presentan los criterios para las agencias, permiten que todas cumplan los mismos principios y los moldeen según las exigencias de sus contextos.

En términos de internacionalización y acreditación, ENQA et al. (2015) aclaran que los ESG se aplican en los países del EEES, incluida la oferta transnacional y transfronteriza. En la siguiente tabla pueden observarse esos criterios.

Tabla 4. Criterios y lineamientos de ESG

Aseguramiento interno	Aseguramiento externo	Agencias acreditadoras
Política de aseguramiento de calidad	Importancia del aseguramiento interno de la calidad	Actividades, política y procesos de aseguramiento de la calidad
Diseño y aprobación de programas	Diseño de metodologías adecuadas a sus fines	Estatus oficial
Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante	Implantación de procesos	Independencia
Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes	Pares evaluadores	Análisis temáticos
Personal docente	Criterios para fundamentar los resultados	Recursos
Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes	Informes	Aseguramiento interno de la calidad y ética profesional
Gestión de la información	Reclamaciones y recursos	Evaluación externa cíclica de las agencias
Información pública		
Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas		
Aseguramiento externo de la calidad cíclico		

Fuente: elaboración propia con base en ESG (ENQA et al. 2015).

7.3.8.3. Algunos casos particulares.

De otra parte, en el contexto americano, Kristoffersen (2019) señala que, en Estados Unidos la información más común que solicitan las agencias, tanto para programas como para IES, se refiere a los resultados de los estudiantes, con el fin de observar si terminaron sus estudios y la situación laboral de los graduados. La mitad observa información sobre las finanzas institucionales o de programas. Por ejemplo, viabilidad y sostenibilidad financiera, pues muestran la efectividad y el alcance de los resultados de aprendizaje.

La Acreditadora de Escuelas Vocacionales y Colegios (ACCSC, por sus siglas en inglés *Accrediting Commission of Career Schools and Colleges*) se basa en criterios centrados en resultados e incluye un informe de datos relacionados con los logros y resultados estudiantiles, tales como retención, empleabilidad, graduación, exámenes de certificación, etc. (Kristoffersen, 2019).

Otra agencia, el WASC, (por sus siglas en inglés *Senior College and University Commission*, California) solicita datos sobre el progreso de los estudiantes hasta finalizar sus estudios y sobre graduación y retención. Incluso, desarrolló una especie de tablero de control con tasas de egresados y de graduación. Este es un elemento de análisis durante el desarrollo de las acreditaciones, a partir de datos como inserción laboral, retención y graduación. El informe anual de las instituciones debe contener estos datos. También solicita otros indicadores y utiliza otros tipos de información para tomar las decisiones sobre acreditación. (Kristoffersen, 2019).

Kristoffersen (2019) también describe algunos criterios del TEQSA australiano (por sus siglas en inglés, *Tertiary Education Quality and Standards Agency*). Señala que el enfoque regulatorio de esta agencia se sustenta en tres principios: riesgo, necesidad y proporcionalidad. En el primer principio incluye 11 indicadores, cuatro de ellos relacionados directamente con los resultados de los estudiantes. Entre esos indicadores están: tasas de progreso, deserción y graduación, destinos de los graduados, satisfacción de los graduados, relación docente-estudiante, contratación docente, viabilidad y sostenibilidad financiera.

Un aspecto fundamental del enfoque de evaluación de la TEQSA es que contextualiza los indicadores para comprender aquellas situaciones que ponen en riesgo lo que el indicador debe captar. La agencia realiza una evaluación de riesgos que comparte anualmente con las IES. Cuando encuentran riesgos significativos se discuten con ellas para que brinden información adicional y de contexto, así como estrategias para controlarlo.

En resumen, no existe una única definición de calidad en la educación superior. Los expertos coinciden en que es un concepto subjetivo y diverso. Según conferencias mundiales, no solo es polisémico, sino que comprende todas las funciones de la educación.

La relatividad del concepto se refiere al contexto donde se da y al actor que la define. Por su carácter relativo, la definición de calidad debe ser actualizada permanentemente y analizarse de forma contextualizada y crítica. Además, debe ser una construcción social a partir del consenso.

La calidad de la educación superior puede medirse y observarse desde dos perspectivas: como adecuación a objetivos, que por lo general son definidos por la misma IES; o como cumplimiento de estándares que son vistos como resultados. Desde un punto de vista operativo, estos se conciben como una herramienta de medición de calidad, que permiten hacer valoraciones objetivas. Por lo general son externos a las IES.

De otra parte, la calidad se asocia con el mejoramiento y la excelencia. Estos tres conceptos se articulan, en tanto, la evaluación de calidad (interna o externa) favorece el desarrollo de acciones de mejora que pueden llevar a la excelencia y a la generación de una cultura de mejoramiento continuo. La acreditación y la garantía externa también favorecen el mejoramiento. Por ello, las agencias de acreditación han desarrollado mecanismos y estrategias que lleven a él. Finalmente, la excelencia es considerada el objetivo máximo del aseguramiento de calidad.

En otro tema, los estándares de calidad son un término común entre los expertos, aunque también carecen de un significado compartido. Se suelen asociar con el término criterio, que a su vez es definido como un elemento sobre el cual se realiza una valoración. Así, los estándares podrían definirse como un aspecto determinado a partir del cual se evalúa el grado de calidad de una IES o un programa. Algunos los consideran un patrón de comparación que marca un ideal.

La noción de calidad suele asociarse a los estándares. Estos permiten observar el grado de calidad: mientras más cercanía se tiene con los estándares, se tiene más calidad. Además, permiten

medirla de manera objetiva. Por lo anterior, se asocian a la garantía y el aseguramiento de calidad y la acreditación, ya que permiten observar si se cumplen.

Otras características de los estándares son: son preestablecidos, deben ser aceptados ampliamente, suelen ser desarrollados por un externo, se comprueban a partir de datos cualitativos y cuantitativos. Además, deben tener un denominador común para todos los actores y, simultáneamente, dejar espacio para la particularidad. También existen estándares mínimos, que se asocian con las licencias de funcionamiento y operación. Suelen ser obligatorios.

Por otro lado, existen consensos sobre las áreas en las que los estándares de educación superior deben girar: misión y direccionamiento estratégico; estudiantes; aspectos académicos; docentes; investigación; relaciones con la comunidad; dirección, administración y recursos; además de gestión y mejora de la calidad.

Los estándares y lineamientos europeos son un buen ejemplo de desarrollo y aplicación de criterios comunes para varios países, respetando las particularidades nacionales. Por tanto, se les consideran orientativos y se centran más en lo que debería hacerse que en cómo hacerlo. Además, tratan las áreas de calidad comunes y cuentan con estándares para aseguramiento interno, externo y agencias de acreditación. Estos últimos, contribuyen a que sus fundamentos se cumplan de igual forma en todos los países, al tiempo que se moldeen a las particularidades nacionales.

Agencias en Estados Unidos y Australia utilizan especialmente estándares e indicadores relacionados con el desempeño y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retención y graduación, los graduados y su empleabilidad, la financiación y recursos, entre otros.

La calidad en la educación superior está asociada a algunas **problemáticas**. La primera se relaciona con su carácter relativo y multidimensional, pues implica una labor permanente de

diálogo y discusión, con el fin de llegar a consensos sobre lo que significa en un contexto y un tiempo determinado, lo cual puede traer ciertos contratiempos relativos a la participación de actores en ese consenso, a la representatividad de esos actores en la definición que se asuma, a los actores convocantes a estos diálogos y a la pertinencia social y académica de esta definición. Aspectos todos estos que influyen en su legitimidad, aceptación y aplicación en las IES y en los sistemas de calidad nacionales.

Otra tensión que se genera en relación con la calidad remite a los estándares a partir de los cuales se valora. Al desarrollarse externamente a las IES, pueden ser concebidos como una manera en que se menoscaba la autonomía universitaria. La utilización de estándares genéricos puede dejar de lado las características del contexto, de los países y de las propias IES. Así, no solo pueden ser poco pertinentes, sino generar un escenario en el que algunas instituciones y países lleguen en situación de desventaja.

Por tanto, varios autores consideran que los estándares no deben ser rígidos, sino permitir un espacio para su adecuación a las IES y su entorno. También deben concebirse como ideales y buenas prácticas.

7.3.9. Importancia de la garantía y el aseguramiento de la calidad

Las inquietudes sobre la calidad han hecho que la garantía y el aseguramiento de la calidad de la educación superior cobren importancia. Sanyal & Tres (2007) señalan que para la GUNI la calidad es fundamental para la **protección de los actores** implicados en la educación superior, especialmente de los estudiantes.

Según Ilyas (2019), eso puede deberse a que hay una mayor comprensión de que una de las **responsabilidades de las IES con la comunidad y sus actores** radica en entregarles una

educación de calidad que desarrolle los conocimientos, competencias y capacidades requeridos por el mercado. Es por esto que las IES emplean agencias de aseguramiento de la calidad en todo el mundo para el desarrollo de actividades de auditoría, que a través de métodos, herramientas y prácticas que las preparan para la acreditación.

Incluso, Galán (s. f.) señala que la importancia de la calidad en la educación superior radica en que además de los beneficios sociales que esto conlleva, las IES tendrán una mayor relevancia social.

Por tanto, Malagón et al. (2019) señalan que las IES deben estar en constante interacción con el entorno y diversos sectores de la sociedad, pues la calidad no es una característica inherente a las IES, sino que es un atributo que le atribuyen quienes se benefician o sufren su desempeño social y productivo. Indican que uno de los objetivos de las políticas educativas actuales

es la adaptación de las instituciones de educación superior a una perspectiva de evaluación de la calidad que se centra en la capacidad de resolución y de flexibilidad institucional para adecuarse y responder a las exigencias de las sociedades complejas de la información y del conocimiento... [así como a] a las exigencias que representa la continua variación e innovación de las demandas productivas y laborales de la actual sociedad del conocimiento. (Malagón et al., 2018, p. 285-286).

En parte, la preocupación por la educación radica en el crecimiento de la oferta de este nivel. Como ya se mencionó, López Segrera (2007) indica que la importancia de la garantía de calidad y la acreditación se asocian con el **aumento del número de IES y programas**, su diversificación, los procedimientos de asignación de presupuestos y el aumento de la presión del mercado. Específicamente, Sanyal & Tres (2007) señalan que existe una preocupación

generalizada sobre el tema en los países en desarrollo, pues sus gobiernos tienen menores capacidades de negociación frente a los nuevos proveedores.

De otra parte, Ilyas (2019) indica que, según Stensaker (2008), la era del entusiasmo en educación superior ha pasado a la era del realismo, con la introducción de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad, pues, según Westerheijden et al. (2007 en Ilyas, 2019), estos sistemas no solo requieren capacidad técnica, sino también, evidencias de buenas prácticas. Además, de acuerdo con Beerkens (2018 en Ilyas, 2019), cada vez más se observa que el aseguramiento de calidad se ha convertido en un objetivo estratégico que se orienta a la consecución de la acreditación de calidad.

7.3.10. Gestión de calidad / garantía de calidad/ aseguramiento de calidad

Al hablar de calidad y acreditación aparecen términos como garantía, aseguramiento y gestión de calidad. Sin embargo, como lo menciona Uvalic Trumbic (2007), existe “una miríada de definiciones de diferentes redes y organismos” (p. 60) y discrepancias entre las definiciones inglesas y americanas de garantía de calidad y acreditación, lo que se agrava cuando se intentan traducir a otros idiomas. De igual forma, existen solapamientos “en términos como normas, control de calidad, gestión de la calidad, garantía de la calidad, evaluación de la calidad, *benchmarking*, etc.” (Uvalic Trumbic, 2007, p. 60).

La problemática expuesta por Uvalic Trumbic también se observó en esta investigación. Gestión, garantía y aseguramiento de calidad parecen usarse indiscriminadamente. Así mismo, sus tipos, mecanismos, métodos, modelos o instrumentos. A continuación, se presentan los **aspectos característicos** encontrados.

Dado que autores como Singh (2007), UNESCO IESALC (2020), Uvalic Trumbic (2007), Arranz Val (2007) y Vieira de Sousa (2017) remiten a la evaluación como un componente indiscutible de la gestión, la garantía y el aseguramiento de la calidad, inicialmente se define este concepto. Luego se tratan otros conceptos comunes en la revisión, como evaluación interna/ autoevaluación, evaluación externa y auditoría.

7.3.10.1. Evaluación de calidad

Como se ha esbozado, la calidad requiere alguna manera de establecer su estado, nivel o grado. Es decir, es necesario medirla. Es por esto que el concepto de acreditación se asocia con el de evaluación, pues a partir de esta se establece ese grado de calidad.

Por su parte, Fernández Lamarra (2009) señala que las **definiciones de evaluación y acreditación** son tan diversas como las de calidad. Para algunos el énfasis está en la emisión de un juicio de valor que lleve a la mejora; para otros el foco está en los procesos de decisión, como en el caso de la UNESCO; y otros ponen su acento en los aspectos éticos, es decir, en la evaluación al servicio de los valores públicos y de intereses legítimos. Asumir cualquiera de estas perspectivas afecta el proceso, tanto en la construcción del objeto de evaluación, como en la conceptualización con la cual se interpretan los resultados. Así mismo, influye en la retroalimentación y en el papel formativo de la evaluación. A pesar de estas diferencias, los enfoques coinciden en que la calidad y la excelencia son los propósitos perseguidos y en que la calidad de la educación es un factor determinante en la competitividad de los países.

Dias Sobrinho (2010) (en Vieira de Sousa, 2017) indica que existen dos grandes **corrientes en la evaluación**: una utilizada con fines de regulación y control, basada en instrumentos estandarizados; y otra, ubicada en una corriente emancipadora, cuyo fin es la comprensión y el

perfeccionamiento de las prácticas institucionales. Desde este punto de vista, la evaluación tiene un carácter formativo y participativo, así como efectividad social y científica. Por tanto, la evaluación estimula el desarrollo de los procesos institucionales y requiere la divulgación de los resultados entre la comunidad académica para fomentar cambios.

Vieira de Sousa (2017) también se refiere a la evaluación institucional e indica que incluye aspectos como supuestos teórico-metodológicos, curriculares, pedagógicos, administrativos y orientadores de las IES. De esta manera, representa la oportunidad de conocer la realidad de las IES (sus debilidades y potencialidades), al tiempo que es una forma de rendición de cuentas.

De otra parte, Pedraza (2016) señala que el objetivo de la **evaluación de la calidad** es determinar si se cumplen los estándares aceptados. Así, puede definirse como “una revisión de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados, basada en un estudio detallado de los programas de estudio, la estructura y la efectividad de una institución o programa” (Pedraza, 2016, p. 47).

Para Sanyal & Martin (2007), la evaluación de la calidad se refiere al estudio, evaluación y valoración de la calidad de procesos, prácticas y programas, a través de mecanismos pertinentes. Tiene en cuenta el contexto, los métodos, los niveles y áreas evaluadas, así como objetivos y prioridades de los actores. Cuando es positiva, lleva a la **garantía de calidad** y genera confianza, aunque, a diferencia de la acreditación, no otorga una especie de sello de calidad. Finalmente, Michavila & Zamorano (2007) señalan que la evaluación de calidad de las universidades de los países bajos está muy desarrollada y sistematizada. Se realiza cada seis años.

Ahora bien, autores como Uvalic Trumbic (2007) y Van Ginkel & Rodríguez (2007) indican que la CMES 1998 hizo énfasis en el desarrollo de la **autoevaluación interna y la revisión externa** por expertos independientes. Posteriormente, en Berlín 2003, en la reunión de ministros

Europeos, se propuso que para 2005, los sistemas nacionales de garantía de calidad de los países del continente debían abarcar estos dos tipos de evaluación. (Michavila & Zamorano, 2007). Por tanto, Llavori (2007) señala que, según la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación española), esos dos procesos forman parte de la metodología del proceso de acreditación.

En Latinoamérica y el Caribe, Días Sobrinho (2007) señala que los procesos de acreditación también incluyen estos dos tipos de autoevaluación. De hecho, Robledo & Caillón (2009) indican que se aplican dentro de los procedimientos del Mercosur.

Evaluación interna, garantía interna y autoevaluación.

Autores como Singh (2007) y Sanyal & Martin (2007) hablan de los ejercicios de evaluación interna de las IES. El primero desde la gestión de calidad y el segundo desde la garantía de calidad. Específicamente, como parte de los procesos de acreditación, Sanyal & Martin (2007) y UNESCO IESALC (2020) se refieren simplemente a los procesos de autoevaluación.

No existe una definición concreta de estos términos. Sin embargo, con base en los autores mencionados, puede decirse que este tipo de evaluación es realizado autónomamente por la IES o el programa. A continuación, se exponen algunas características.

Sanyal & Martin (2007) consideran que la garantía interna de calidad “asegura que una institución o programa tiene en funcionamiento políticas y mecanismos para garantizar que cumple sus propios objetivos y estándares” (p. 5). Además, estos autores consideran que la autoevaluación es clave en la acreditación. Indican que se lleva a cabo con base en criterios y se desarrolla en tres pasos: suministro de información y datos, análisis de la situación según criterios y preparación de un informe sobre su cumplimiento.

UNESCO IESALC (2020) coinciden con estos autores en que la autoevaluación es fundamental y en que se desarrolla de acuerdo con estándares o criterios. Añaden que con ella se determina hasta qué punto se cumple la misión y los objetivos fijados, y se puede desarrollar una planeación para mejorar. También señalan que es un procedimiento con tradición en Estados Unidos y que en Europa se incluye “en el 94% de los procesos de evaluación” (ENQA, 2003, en Sanyal & Martin, 2007, p. 26). Igualmente, que su uso es común como mecanismo de acreditación en Latinoamérica.

Días Sobrinho (2007) coincide con esta última afirmación y añade que en la región existen diversas prácticas de autoevaluación. Así mismo, indica que es considerada como una estrategia de mejoramiento académico e institucional.

Días Sobrinho (2007) también señala que hay dos enfoques generales de autoevaluación en la región: en varias IES se orienta a la autorregulación y se desarrolla con metodologías, criterios y procedimientos autónomos. De hecho, señala que algunas IES la realizan con o sin el apoyo de ministerio o agencias externas. El otro enfoque se refiere a IES donde la autoevaluación se orienta principalmente a la acreditación, con guías y lineamientos de organizaciones externas. Incluso, el autor advierte que tiende a haber un desplazamiento de la autoevaluación y las evaluaciones cualitativas a los procesos de acreditación y evaluación externa.

De otra parte, Vieira de Sousa (2017) señala que la autoevaluación tiene como objetivo el autoconocimiento de las IES y es un indicativo de su trabajo, por lo que favorece la toma de decisiones. En general, abarca toda la institución y observa a la calidad como un principio de todas sus áreas de trabajo. Finalmente, UNESCO IESALC (2020) señalan que los principales impactos de la autoevaluación se dan en la cultura organizativa.

Evaluación externa.

En contraposición a la evaluación interna/ autoevaluación, Singh (2007), Sanyal & Martin (2007), Uvalic Trumbic (2007), Van Ginkel & Rodríguez (2007), además de UNESCO IESALC (2020) hablan de la evaluación externa, ya sea en el contexto de la gestión o de la garantía de calidad, o de la acreditación.

De manera general, puede decirse que esta es realizada por expertos externos a la IES o el programa, que pueden ser o pertenecer a agencias. También se realiza dentro de criterios o estándares externos.

Sanyal & Martín (2007) indican que en la garantía externa una organización ajena a la IES o el programa evalúa su funcionamiento y establece si cumple o no con los estándares definidos. Además, se da en tres niveles: institución, programa y curso.

Dentro de los procesos de acreditación de calidad, Sanyal & Martin (2007) y UNESCO IESALC (2020) indican que la evaluación externa es realizada por pares o personas contratadas por agencias.

Por su parte, UNESCO IESALC se refieren a la evaluación externa en el contexto de la gestión de calidad y la NPM (Nueva Gestión Pública), en la que se le considera un mecanismo de rendición de cuentas. De hecho, siguiendo a Costes et al. (2010, citado por UNESCO IESALC, 2020), la considera como el segundo nivel para la garantía de calidad de un sistema de educación superior, después de la autoevaluación.

Según, UNESCO IESALC (2020), la garantía externa de calidad ha afectado la gobernanza interna de las IES fortaleciendo la administración central e incorporando la calidad en la agenda. Igualmente, ha favorecido la gestión estratégica y la profesionalización de los procesos de calidad.

También ha contribuido al debate académico sobre los planes de estudio, lo que podría llevar a su mejoramiento. Además, en países como el Reino Unido, indicadores de rendimiento, como tasas de retención y graduación mejoraron.

Auditoría.

La auditoría es mencionada por autores como UNESCO IESALC (2020), Michavila & Zamorano (2007), Arranz Val (2007), Hopper (2007), Sanyal & Martin (2007) y Singh (2007). Los primeros cuatro autores la sitúan dentro de la garantía de calidad, aunque la definen como método o enfoque en el primer y segundo caso; y como modelo, en el tercero.

Sanyal & Martin (2007) indican que la auditoría verifica si una IES o un programa tiene suficientes sistemas y procedimientos para la garantía de calidad. Países como Noruega, Australia, y Sudáfrica utilizan este enfoque. En otras palabras, Singh (2007) indica que la auditoría es una forma de evaluación de la gestión de calidad.

De manera específica, UNESCO IESALC (2020) se refieren a la auditoría institucional. Señalan que con esta se demuestra la capacidad para garantizar la propia calidad y que se centra en procesos de monitoreo y mejora de calidad. La ENQA (citada por UNESCO IESALC, 2020) indica, además, que se respalda en evidencias y se orienta a la mejora.

Michavila & Zamorano (2007) añaden que la auditoría evalúa las fortalezas y debilidades de los mecanismos de garantía de calidad y que es una herramienta de monitoreo de las acciones, por lo que da cuenta del alcance de objetivos y estándares.

Una vez observados estos mecanismos, métodos o enfoques comunes, es necesario observar los conceptos de gestión, garantía y aseguramiento de calidad. Se advierte nuevamente que no hay unidad en sus definiciones.

7.3.10.2. Gestión de calidad (GC)

El auge de la Gestión de Calidad (GC) se debe al aumento de la demanda y el acceso a la educación superior, además del crecimiento y la privatización de la oferta. David D. Dill & Maarja Beerkens (2010 en UNESCO IESALC, 2020) añaden el aumento del gasto público en educación debido al aumento de la cobertura.

Otro factor que fomentó la GC en la educación superior es la agenda de la Nueva Gestión Pública (NPM), la cual presta atención prioritariamente al tema de la calidad. Con la NPM se amplió el monitoreo de resultados, así como los mecanismos de rendición de cuentas, a través de la evaluación externa y sumativa. De esta forma, la educación superior entró en el “estado evaluador”. El último factor que influyó en la GC es la necesidad de títulos universitarios comparables y válidos internacionalmente, como producto de la globalización. (UNESCO IESALC, 2020).

Singh (2007) indica que este término “engloba varias formas de evaluación interna y externa de la calidad, entre las que se incluyen tanto la auditoría como la acreditación, así como aspectos de rendición de cuentas y mejora” (Singh, 2007, p. 98). “Los propósitos de la GC incluyen cumplimiento, control, responsabilidad y mejora” (Harvey, 2018 en UNESCO IESLAC, 2020, p. 13).

De otra parte, con base en la *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE, 2013), UNESCO IESALC (2020) definen la gestión de calidad en

educación superior, como “el proceso de generar confianza en que la provisión de educación cumple con las expectativas o por lo menos cubre unos estándares mínimos” (UNESCO IESALC, 2020, p. 12).

Estos autores señalan que **fomenta esa confianza**, pues contribuye a que las IES desarrollen su rol social y puede dar garantía pública de la idoneidad de los títulos que otorgan. Adicionalmente, permite establecer puntos de referencia para la mejora de los sistemas de educación superior y puede ser una herramienta de autorregulación.

UNESCO IESALC (2020) resaltan que más de la mitad de los países del mundo han establecido mecanismos de garantía de calidad, los cuales son diversos (auditoría, acreditación, evaluación, clasificación y evaluación comparativa).

Ya en términos de organización y gobernanza de la gestión de calidad, Costes et al. (2010, citado por UNESCO IESALC, 2020), propuso cuatro niveles para garantizar la calidad global de un sistema de educación superior: 1. Mecanismo interno de gestión de calidad para autoevaluación⁶, 2. Revisión externa por parte de agencias, 3. Organismos de reconocimiento de Agencias (por lo general el Ministerio de Educación) y 4. Redes internacionales de gestión de calidad, que “se consideran los guardianes últimos de la calidad para ‘examinar a los examinadores’, es decir, escudriñan a los evaluadores de las agencias para determinar si sus

⁶ Por ejemplo, Ilyas (2019) indica que en el contexto saudí, debido al incremento de universidades, las instituciones han desarrollado sistemas internos de aseguramiento de calidad, con el fin de crear un ambiente tendiente al aseguramiento de la calidad, al mejoramiento continuo y al desarrollo de prácticas para afrontar retos y obstáculos de calidad.

prácticas se llevan a cabo de manera adecuada y de acuerdo con las normas internacionales” (UNESCO IESALC, 2020, p. 16).

Al igual que Singh (2007), UNESCO IESALC (2020) indican que la gestión de calidad da origen a tres tipos de productos: acreditación, evaluaciones o revisiones, y rankings. Estos se describen así:

- **Acreditación:** es una evaluación que aprueba o desaprueba una IES o programa. En el primer caso, les permite seguir operando o reconoce el cumplimiento de criterios de calidad públicos; en el segundo, puede existir un cierre o cambios que tengan en cuenta recomendaciones e indicaciones.
- **Evaluaciones o revisiones:** se consideran un proceso formativo, pues entregan información para mejorar y corregir.
- **Rankings:** pueden ser nacionales o internacionales. Sirven para ordenar las IES de mejor a peor y se realizan sobre un conjunto sencillo de factores. Por lo general, se dirigen a IES privadas.

UNESCO IESALC (2020) indican que la gestión de calidad también impacta a las IES. Citando a Brennan (2018) señalan que esta puede influir mediante recompensas y sanciones, modificación de políticas y estructuras internas, así como cambio de la cultura de la enseñanza.

7.3.10.3. Garantía de calidad

La gestión de calidad está relacionada con la garantía de calidad. En algunos casos, los autores consultados utilizan ambos términos con el mismo sentido o con significados completamente diferentes. A continuación, se presentan las principales definiciones y características de la garantía de calidad.

Como **contexto**, López Segre (2007) indica que se ha generado un cambio de perspectiva, pues se ha pasado del foco en la calidad (1995-1998) a la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003). Por su parte, Arranz Val (2007) señala que la garantía de calidad se extendió por todo el mundo debido al crecimiento de la educación superior y al gasto público en educación, por lo que no es una preocupación exclusiva de Europa y su Espacio de Educación Superior.

De hecho, Hopper (2007) señala que el Banco Mundial ha apoyado esfuerzos regionales para fortalecer las capacidades de las agencias de garantía de calidad emergentes, centrándose en redes regionales, con el fin de impactar a más países en aspectos como capacitación, revisión paritaria, consultoría, etc. Uno de los beneficiarios ha sido la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

Ahora bien, Uvalic Trumbic (2007) define la garantía de la calidad como el “proceso continuo y en curso de evaluación de la calidad de un sistema de educación superior, instituciones o programas” (p. 60). Hopper (2007) señala que, en los países industrializados, se busca incluir en los objetivos de garantía de calidad indicadores de proceso y de resultado; alcanzar estándares internacionales; así como rendir cuentas y entregar información para la toma de decisiones sobre financiación. Agrega que un requisito para la garantía de calidad es que esté apoyada por un marco legal. Igualmente, que cuente con incentivos.

La garantía/ gestión de calidad ha evolucionado en sus **perspectivas**. Hopper (2007) señala que antes de 1990 se centraba en insumos (infraestructura y recursos, por ejemplo). Sin embargo, se han generado sistemas normalizados con estándares que incluyen indicadores de proceso, como la relación docente-estudiantes; y de resultado, como los resultados de aprendizaje y los beneficios para el mercado laboral.

UNESCO IESALC (2020) marcan otro cambio de perspectiva de la gestión de calidad, pues señalan que, cada vez más, hace énfasis en productos, competencias y resultados de aprendizaje. De esta forma, se muestra que la gestión de calidad se centra en lo más importante: “lo que el proceso produce y consigue” (p. 43). Los autores presentan otros ejemplos de productos del proceso educativo, como graduados con mayores conocimientos y habilidades (resultados de aprendizaje) y empleabilidad de los egresados. Otras medidas relacionadas indirectamente con los productos de aprendizaje son las tasas de graduación.

De otra parte, Sanyal & Martin (2007) señalan que existen dos **tipos de garantía de calidad**: la interna y la externa. Además, la garantía de calidad se da en tres niveles: institución, programa y curso.

Adicionalmente, Arranz Val (2007) señala diferentes **modelos de garantía de calidad**, entre otros: evaluación y acreditación de programas; evaluación, auditoría y acreditación institucional. Dentro de estos, se llevan a cabo procesos como: revisión por pares, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, así como modelos cuantitativos, autorregulatorios, de excelencia y de umbral (cumplimiento de mínimos). De ellos se obtienen informes, recomendaciones, rankings y decisiones de acreditación.

En cuanto a los modelos de garantía de calidad, Grifoll y otros (2012) señalan que una encuesta realizada en 2008 por la ENQA muestra que en el Espacio Europeo existen varios modelos. Así, la acreditación y la evaluación de programas son las aproximaciones más comunes, seguidas de lejos por la acreditación y evaluación de instituciones y las auditorías. Además, la mayoría de las agencias de acreditación no utilizan un solo acercamiento, sino que usan varios de

ellos regularmente. La encuesta más reciente muestra que en este espacio, el desarrollo de la garantía de calidad continúa siendo diverso y dinámico.

De otra parte, Ilyas (2019) señala algunas problemáticas de la garantía de calidad y factores críticos para alcanzar la acreditación. Indica que, en el nivel de los programas, en las IES hay resistencia a este tema por parte de los miembros del staff. Además, muchas de las actividades de las áreas no se evalúan o reportan con base en los estándares de acreditación, por ejemplo, reportes anuales, encuestas a graduados y empleadores, etc., lo que impide la sistematización y automatización de información para la garantía de calidad y, por tanto, para preparar la acreditación. Adicionalmente, la resistencia a las actividades de garantía de calidad se debe, en parte, al desconocimiento de los sistemas de gestión de calidad y de las normas, estándares y criterios de acreditación.

Finalmente, Vázquez (2015) considera que la garantía de calidad debe convertirse en uno de los compromisos fundamentales de la educación superior.

7.3.10.4. Aseguramiento de calidad

Este término es utilizado por diferentes autores, en algunos casos, para referirse a características similares a las de la garantía de calidad. Bastidas (2017) señala que el **propósito** principal de los sistemas de aseguramiento de la calidad es dar garantía pública de ella, a través de la evaluación.

A su vez, ENQA et al. (2015) indican que las actividades de aseguramiento de calidad tienen un doble propósito: la **responsabilidad y la mejora**. Un sistema de aseguramiento de calidad puede proporcionar información que contribuya a generar confianza en las actividades (responsabilidad), mientras favorece el desarrollo de actividades de mejora. Así, el aseguramiento

y la mejora de calidad están interrelacionados. Además, los procesos de aseguramiento, al tiempo que demuestran la calidad, aumentan la transparencia. Por tanto, generan confianza mutua y mayor reconocimiento de cualificaciones y programas.

ENQA et al. (2015) también indican que, “El aseguramiento de la calidad debe garantizar un **entorno de aprendizaje** en el que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje y los recursos se ajusten a sus fines” (ENQA et al., 2015, p. 9). Además, consideran que el aseguramiento de calidad es clave porque contribuye a que las IES respondan a los cambios de la sociedad y que la formación de sus estudiantes esté incorporada como prioridad en la misión institucional.

En resumen, la importancia de la calidad y su aseguramiento radica en la protección de los actores, la responsabilidad de las IES con ellos, el compromiso social de la universidad y el fortalecimiento de su relevancia social. Las IES deben responder a los requerimientos de la sociedad, lo que les implica volverse más flexibles y dinámicas, pues estos son constantes y dinámicos. Además, la calidad de la educación superior la viven quienes entran en contacto e interactúan con sus egresados.

Como se ha observado, el aumento, diversificación y privatización de la oferta también han llevado a una preocupación generalizada por la calidad. Para responder a esta inquietud se han desarrollado mecanismos como la evaluación de calidad que es fundamental para medir el grado de calidad, dentro de procesos de acreditación.

La evaluación se puede observar desde distintos puntos de vista: desde el desarrollo de juicios que lleven a la mejora, desde juicios que favorezcan la toma de decisiones o desde los aspectos éticos de la evaluación, es decir, desde esta puesta al servicio de valores públicos. Tomar

cualquiera de estas perspectivas afecta el proceso, tanto en la construcción del objeto de evaluación, como en el análisis. Sin embargo, los enfoques mencionados coinciden en que el fin último de la evaluación son la calidad y la excelencia. También existen otras corrientes de evaluación: una basada en el control y la regulación; y otra en la emancipación o el aprendizaje institucional, que tiene carácter formativo y participativo.

La evaluación de calidad revisa aspectos como el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados, la efectividad de la institución, sus procesos y prácticas, etc. Por lo general, genera confianza y en algunos casos lleva a la acreditación.

Existe consenso en que la evaluación de la educación superior debe desarrollarse a partir de la autoevaluación y procesos de evaluación externa. La evaluación interna y la autoevaluación son desarrolladas autónomamente por las IES, dentro o fuera de procesos de acreditación. Demuestra que existen mecanismos de cumplimiento de objetivos, se lleva a cabo con base en estándares, favorece la planeación y tiene impacto en la cultura organizativa. Es un procedimiento muy común en Europa y Estados Unidos. En Latinoamérica también es utilizada.

La evaluación externa es desarrollada por expertos externos a las IES y también se lleva a cabo con base en estándares. En procesos de acreditación es realizada por pares. Para algunos, es considerada una forma de rendición de cuentas. Por su parte, la auditoría se refiere a la evaluación que busca determinar si se cuenta con sistemas y procedimientos para garantizar la calidad.

Otros aspectos clave al hablar de calidad son la gestión, la garantía y el aseguramiento de la calidad, aunque estos términos suelen usarse con el mismo sentido en algunas ocasiones. El auge de la gestión de calidad se debe al aumento de la oferta de educación superior, a su diversificación y privatización; al aumento en los presupuestos públicos debido al crecimiento de la cobertura; a

la necesidad de comparar y reconocer títulos de distintos países, debido a la globalización; además de la corriente de la nueva gestión pública y el Estado evaluador, centrados en la calidad, el monitoreo y la evaluación externa.

La gestión de calidad busca el cumplimiento, el control y la mejora. Es importante porque genera confianza, pues da garantía pública de la labor de las IES y permite establecer puntos de referencia para la mejora. También es una herramienta de autorregulación. Es muy común en el mundo, pues casi todos los países han establecido mecanismos de gestión de calidad, como la autoevaluación, la evaluación externa, la auditoría, la evaluación comparativa y la clasificación. La gestión de calidad da origen a tres productos: acreditación, evaluaciones o revisiones, y rankings.

En otro tema, la garantía de calidad está relacionada con la gestión de calidad. Se le considera un enfoque “nuevo”, pues se pasó de hablar de la calidad a la garantía de calidad. Su uso generalizado se debe a las razones expuestas previamente. También ha sido fomentada por organismos supranacionales como el Banco Mundial.

La garantía de calidad es considerada como un sistema continuo de evaluación que un sistema de educación superior aplica a IES y programas. Con ella se busca la rendición de cuentas. Suele estar apoyada en un marco legal y generar incentivos. En los países industrializados apoya la toma de decisiones sobre financiación. La garantía de calidad ha pasado del enfoque de insumos (infraestructura, recursos, por ejemplo) al de procesos y resultados-productos (resultados de aprendizaje, empleabilidad de egresados, etc.). Existen dos tipos de garantía de calidad: interna y externa; y se da en tres niveles: IES, programas y cursos.

Adicionalmente, la garantía de calidad tiene distintos modelos, como evaluación, auditoría y acreditación; da lugar a informes, recomendaciones, rankings y decisiones de acreditación. Se desarrolla a través de procesos como: revisión por pares, juicio basado en criterios y estándares, modelos cuantitativos, etc. Los anteriores no son los únicos, pues puede desarrollarse de diversas maneras.

De otra parte, el término aseguramiento de la calidad busca dar garantía pública de esta a través de la evaluación. Sus objetivos son el fomento de la responsabilidad porque demuestra transparencia y genera confianza; además del fomento del mejoramiento. El aseguramiento de la calidad debe garantizar los entornos y los resultados de aprendizaje. Además, se considera favorable para la pertinencia de la educación, pues contribuye a que esta responda a los requerimientos sociales, al tiempo que el accionar de las IES sea coherente con la misión y los objetivos institucionales.

Al abordar el tema de la evaluación, la gestión, la garantía y el aseguramiento de la calidad se pueden observar distintas **tensiones y problemáticas**. Persiste aquella relativa a la contraposición entre el aumento de la oferta y la cobertura de la educación superior, frente a la calidad de este nivel. De hecho, la calidad y sus formas de gestión y aseguramiento son consideradas la respuesta a la problemática de servicios, ofertas y proveedores dolosos.

Lo anterior, no solo ha llevado a la búsqueda de la calidad, sino también a reflexionar sobre la función social de la educación superior y su pertinencia. En este sentido, aflora otra problemática, pues la sociedad actual se encuentra en permanente cambio y la innovación constante es un requerimiento para su desarrollo social y económico. Sin embargo, en algunos casos, la educación superior y sus instituciones no pueden responder rápidamente a las necesidades

de conocimiento e innovación. Se requiere entonces estrechar el contacto con la sociedad y sus actores, así como generar capacidad de respuesta al entorno. Cabe recordar que la calidad de la educación también se asocia con la pertinencia social.

Otra de las problemáticas encontradas en la gestión, la garantía y el aseguramiento de calidad es la carencia de un marco conceptual y teórico que permita reconocer sus particularidades, mecanismos e instrumentos claramente. Esta carencia puede llevar a confusiones y malentendidos metodológicos que pueden afectar el desarrollo de acreditaciones regionales e internacionales. Se han documentado casos, especialmente en Estados Unidos, donde una sola institución debe responder simultáneamente a diversos modelos, requisitos e indicadores, lo que duplica la necesidad de recursos para los procesos de calidad internos y externos, además de menoscabar la cultura de calidad y mejoramiento que se busca generar en las IES.

Incluso, hay estudios que muestran que en las universidades existe resistencia frente al aseguramiento de la calidad, en parte por la desarticulación de enfoques y encargados del tema, que no integran el trabajo interno de las IES en garantía y aseguramiento de la calidad, frente a las exigencias externas de acreditación.

7.4. Acreditación de calidad

7.4.1. Orígenes

UNESCO IESALC (2020) indican que la acreditación se originó en los Estados Unidos, donde se introdujo en el sistema de educación superior durante la década de 1950. Luego, durante la década de 1990, se extendió a Europa donde los primeros programas nacionales de acreditación se dieron en el Reino Unido y los Países Bajos. La acreditación también llegó a América Latina, Asia y África.

De hecho, Sanyal & Tres (2007) señalan que para 2007, de 177 países, 88 tenían algún tipo de acreditación formal, 40 estaban adoptando un sistema de acreditación formal y 18 usaban algún mecanismo de evaluación.

Según López Segre (2007) y Sanyal & Tres (2007), tanto la acreditación institucional como la de programas predominan en Estados Unidos, Latinoamérica y el Caribe, Australia, India, los países nórdicos y del este de Europa, además de algunas naciones africanas (Nigeria, Sudáfrica y Sudán) y los países árabes. La acreditación institucional prevalece en Rusia y unos países africanos (como Etiopía y Tanzania); y la de programas, en Canadá.

El modelo de acreditación de Estados Unidos permeó a Latinoamérica. Middaugh, Silva, Ramírez & Reich (2008) señalan que, en ese país la acreditación se basa en una cultura de la evidencia y que esta llegó y se ha aplicado en Chile. Indican que IES públicas y privadas aplicaron la autoevaluación para distinguirse y que algunas visitaron IES de ese país para observar los nexos entre la evaluación y la acreditación.

Al igual que la garantía de calidad, la acreditación ha sufrido **cambios de enfoque**. UNESCO IESALC (2020) señala que en sus inicios se centraba en lo que “ofrecían las instituciones” (p. 46), por lo que usaba indicadores de entrada, como los relacionados con el número y la formación de los docentes, y la infraestructura. Posteriormente, se cuestionó este enfoque y se comenzaron a tratar también indicadores de productos y resultados, como graduados y empleo.

Señalan además que en la **evolución de la acreditación** ha pasado por distintas fases incrementales. Así, con base en Jeliaskova & Westerheijden (2002), UNESCO IESALC (2020) indican que estas se han centrado en la verificación o la promoción de: 1. Estándares, 2. Eficiencia,

3. Innovación, 4. Cultura de calidad y 5. Los graduados como indicador del desempeño de los planes de estudio y la calidad.

7.4.2. ¿Qué es la acreditación de calidad?

Aún no existe una definición de acreditación aplicable a todos los contextos y sistemas de educación superior. De hecho, (UNESCO IESALC (2020) señalan que “la acreditación en el sector de la ES sigue siendo un concepto bastante vago (Schwarz & Westerheijden, 2004)” (p. 45). Egron Polak (2007) añade, “... también es cierto que no existe ninguna definición común de este término. Efectivamente, como concepto o proceso está lejos de ser universal...” (Egron Polak, 2007, p. 165).

La acreditación se asocia a otros términos **polisémicos y confusos**: la gestión y la garantía de calidad. Como se observó, Singh (2007) y UNESCO IESALC (2020) la asocian con la gestión de calidad; en tanto López Segrera (2007), Arranz Val (2007), Sanyal & Martin (2007) y Grifoll y otros (2012), lo hacen con la garantía de calidad. Así, Eaton (2007b), indica que, si bien acreditación, garantía de calidad y mejora de calidad se refieren a procesos donde se examina o se establece el grado de calidad en la educación superior, “Estos términos no son sinónimos y el debate sobre hasta qué punto son intercambiables sigue abierto” (Eaton, 2007b, p. 159).

Al buscar la definición de acreditación en dos glosarios sobre calidad de la educación superior, esta se asocia con la **garantía de calidad**. La *Global University Network for Innovation* (GUNI, 2007) la define como:

el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una

institución o un programa acreditados con un sello, una puntuación o una calificación.

(GUNI, 2007, p. 403).

Por su parte, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2021) menciona su traducción al inglés (*quality assurance y validation*), lo que la liga a la garantía de calidad y la define así:

Proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada... Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador... En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa. (RIACES, 2021).

Estas definiciones dan un marco general para analizar las exposiciones de diversos autores sobre la naturaleza de la acreditación. Sin embargo, cabe advertir nuevamente que existen distintos acercamientos a este concepto.

Una definición o por lo menos algunas características de la acreditación de calidad en educación superior se encuentran en autores como: Eaton (2007 a - b), UNESCO IESALC (2020), Galán (s. f.), Barreyro & Camargo (2018), Van Ginkel & Rodrigues (2007), López Segrera (2007), Sanyal & Tres (2007), Fernández Lamarra (2009), Días Sobrinho (2007), Sanyal & Martin (2007), Arranz Val (2007) y Uvalic Trumbic (2007). A continuación, se enuncian las características

comunes según sus definiciones y luego se exponen algunos aspectos particulares que enriquecen el concepto.

Casi todos los autores mencionados coinciden con las definiciones de la RIACES y la GUNI en que cuando la acreditación es positiva otorga algún tipo de **reconocimiento**. Así, la acreditación es un reconocimiento **formal o una certificación** (Barreyro & Camargo, 2018; Van Ginkel & Rodrigues, 2007; Sanyal & Martin, 2007; y Uvalic Trumbic, 2007), que demuestra que la IES o el programa cumplen con unos estándares o criterios de calidad determinados (UNESCO IESALC, 2020; ANUIES de México en Fernández Lamarra, 2009; Sanyal & Martin, 2007). Además, otorga un reconocimiento **público** (UNESCO IESALC, 2020; Galán, s. f.; y Fernández Lamarra, 2009) y la capacidad de ejercer alguna función o de continuar operando (UNESCO IESALC, 2020).

Otra característica muy común entre los autores es que la acreditación se ocupa tanto de las **IES en general, como de los programas**. (Eaton, 2007a; UNESCO IESALC, 2020; Barreyro & Camargo, 2018; Van Ginkel & Rodrigues, 2007; López Segrera, 2007; Sanyal & Tres, 2007; y Uvalic Trumbic, 2007). Solo Sanyal & Martin (2007) agregan que también se ocupa de cursos y Días Sobrinho (2007) la asocia con la validación de titulaciones.

De otra parte, de manera común, los autores mencionan que la acreditación se realiza sobre **estándares, criterios o lineamientos**. (Eaton, 2007a; Galán, s. f.; López Segrera, 2007; Sanyal & Tres, 2007; ANUIES de México en Fernández Lamarra, 2009; Sanyal & Martin, 2007; Días Sobrinho (2007); y UNESCO IESALC, 2020). Algunos indican que estos criterios son predeterminados y transparentes, públicamente conocidos y definidos, además de aceptados

ampliamente. Solo UNESCO IESALC (2020) y Días Sobrinho (2007) indican que estos estándares son mínimos.

Otro rasgo de la acreditación es que es considerada como una **revisión o evaluación externa** a las IES o programas. Así lo señalan muchos de los autores consultados (Eaton, 2007a; UNESCO IESALC, 2020; Fernández Lamarra, 2009; Sanyal & Martin, 2007; Días Sobrinho (2007); y Uvalic Trumbic, 2007).

Adicionalmente, UNESCO IESALC (2020), Eaton (2007 a), Sanyal & Martin (2007), Días Sobrinho (2007) y Uvalic Trumbic (2007) se refieren a la acreditación como una **evaluación**. Los primeros caracterizan esta evaluación como un proceso planificado y sistematizado, e indican que lleva a una aprobación o desaprobarción. Eaton (2007 a) señala que esa evaluación es paritaria.

Otra característica de la acreditación mencionada por la mitad de los autores es que es **desarrollada por agencias u organizaciones externas** a las IES o programas. (Sanyal & Martin, 2007; Uvalic Trumbic, 2007; Eaton, 2007b; Días Sobrinho, 2007; Fernández Lamarra, 2009; y López Segrera, 2007). Los cuatro primeros autores señalan que estas organizaciones pueden ser privadas o estatales (gubernamentales). Sanyal & Martin (2007) las denominan agencias de acreditación. Fernández Lamarra (2009) y López Segrera (2007) indican que estas agencias son quienes emiten el juicio sobre la viabilidad de la acreditación.

Los autores consultados también establecen otras características de la acreditación:

“La acreditación es el método de **garantía externa de la calidad** más utilizado” (Sanyal & Martin, 2007, p. 6, negrillas propias). UNESCO IESALC (2020) indican que es usada en la mayoría de los sistemas nacionales de educación superior para garantizar la calidad.

En un contexto de diversificación de la oferta de educación superior, aparición de proveedores y títulos fraudulentos, además de un entorno competitivo para las IES, la **importancia de la acreditación** como garantía de calidad radica en que responde a la demanda de una educación certificada por parte de estudiantes, familias y empresarios, que permita a los graduados ingresar al mercado laboral o continuar estudiando. También es importante porque garantiza la calidad de proveedores y títulos; favorece el mejoramiento de la calidad de las IES; y asegura su control de calidad, la transparencia y la rendición de cuentas. (Sanyal & Martin, 2007). Singh (2007) añade que, la sociedad también demanda información clara y accesible sobre la calidad de la educación superior y agrega que se requiere garantizar el cumplimiento de estándares mínimos, debido a las grandes diferencias en calidad de las IES.

De otra parte, la acreditación también es importante porque permite controlar la oferta privada, especialmente con la introducción del GATS. De esta forma se garantizaría igualdad de condiciones para IES privadas y públicas, al tiempo que se lograría que todo tipo de IES y programas aportaran al cumplimiento de los objetivos nacionales de desarrollo (Sanyal & Martin, 2007).

La **aplicación de la acreditación** puede variar según los objetivos que se persigan con ella. Sanyal & Martin (2007) indican que esta puede ser obligatoria o voluntaria. En la mayoría de los países es voluntaria, aunque en otros países es un requisito para todas las IES y programas, y comprueba estándares mínimos. Por lo general se utiliza para otorgar licencias.

En el contexto de la globalización, la importancia de la acreditación radica en la **movilidad estudiantil**. (Sanyal & Martin, 2007; y Singh, 2007, negrillas propias). La acreditación permite el

reconocimiento de créditos en ámbitos institucionales, regionales, nacionales o internacionales, lo cual depende del alcance de la acreditación.

Igualmente, Uvalic Trumbic (2007) señala que los vínculos entre la acreditación y el reconocimiento de titulaciones han crecido, especialmente dentro del contexto político internacional. Además, se ha impulsado debido al interés en la movilidad regional y la compatibilidad de la educación superior, como en el caso del Espacio Europeo de Educación Superior. (Singh, 2007).

Las **funciones de la acreditación** son: garantizar la calidad de IES y programas a los estudiantes y a la sociedad, pues significa que se cumplen niveles mínimos de calidad; generar confianza en el sector privado, especialmente cuando se evalúan nuevos empleados o cuando se quiere apoyar su formación; y facilitar la transferencia de asignaturas entre programas e IES. (Eaton, 2007 a).

La acreditación **promueve el mejoramiento** (Sanyal & Tres (2007). Además, Sanyal & Martin (2007) señalan que les permite a las instituciones contar con información y monitorear el cumplimiento de metas y objetivos, de manera que puedan garantizar que responden a lo que la sociedad espera de ellas y a lo que ofrecen. Dado que favorece el mejoramiento de la calidad, Sanyal & Tres (2007) consideran que la acreditación no solo debe ligarse al control. La acreditación también contribuye a la **confianza pública** en la calidad de las IES y muestra que estas promueven y mejoran sus estándares. (Sanyal & Tres, 2007).

Adicionalmente, la acreditación tiene diversas **consecuencias**. Para (UNESCO IESALC, 2020), un juicio positivo de acreditación puede implicar que una institución continúe funcionando; y una negativa puede llevar a cambios dentro de las instituciones o programas, así como a su cierre.

Sanyal & Martin, 2007 indican que puede llevar a distintos tipos de reconocimiento, como una licencia operativa o un reconocimiento condicional, así mismo a un sello de calidad.

UNESCO IESALC (2020) agrega que, por lo general, la acreditación es un reconocimiento oficial de los títulos y sin ella no se puede obtener financiación pública.

En otro tema, la acreditación se aplica a distintos **tipos de IES**, no solo públicas y privadas, sino también a universidades, instituciones técnicas y tecnológicas, o especializadas. No obstante, para cada caso, los procedimientos y criterios pueden variar, al igual que las agencias y organismos acreditadores, que deben ser especializados. (Sanyal & Martin, 2007).

La acreditación trata **aspectos de las IES y los programas** como currículo, docentes, estándares académicos, servicios estudiantiles, instalaciones y financiación. (Eaton, 2007 b).

Así mismo, la acreditación se adelanta a través de **procesos** como la definición de estándares, la autoevaluación, la revisión paritaria y la decisión de calidad. (Eaton, 2007 b). Contempla varias tareas como la preparación de datos para demostrar que se cumplen los requisitos y la revisión de estos por parte de pares. Además, la acreditación no se concede de forma indefinida. (Eaton, 2007 a).

Finalmente, citando a Vidal, Mora y Fernández (2005), Arranz Val (2007) señala algunos **debates en la acreditación** de educación superior: la acreditación de IES simplifica procesos, pero la de programas es más específica; la acreditación de mínimos es obligatoria, pero la de excelencia marca a las que sobresalen; la obligatoriedad de la acreditación en manos del Estado o dependiente del mercado; la acreditación con consecuencias legales como el cierre o por prestigio, o que solo impide usar una distinción de calidad en un mercado; la diversidad de agencias (públicas, privadas, profesionales, de agencias) actuando en ámbitos nacionales e internacionales simultáneamente; la

acreditación centrada en procesos o en resultados; la acreditación genérica o por programas; la articulación entre la acreditación académica y la profesional; la temporalidad de la acreditación; y el cubrimiento de los gastos del proceso.

7.4.2. Demanda social de la acreditación: rendición de cuentas, autorregulación y transparencia

Puede decirse que la acreditación se ha convertido en una demanda social, pues el contexto socioeconómico de la educación superior ha llevado a la sociedad a preguntarse por el cumplimiento de los objetivos de la educación superior, los resultados de los estudiantes una vez que salen de ella, su aplicación en el mundo laboral, la idoneidad de las agencias acreditadoras, además del uso de los recursos públicos invertidos en ella. La acreditación, como mecanismo de la garantía y el aseguramiento de la calidad, favorece la transparencia y la rendición de cuentas por parte de IES y programas, al tiempo que promueve su autorregulación. De esta manera, se fortalece la confianza entre ellos y sus grupos de interés.

La **autorregulación** es la regulación voluntaria del desempeño de un sector o grupo, independientemente de la legislación que los vincule (Pierre & Peters, 2019 en UNESCO IESALC, 2000). Según UNESCO IESALC (2000) se ha convertido en un principio general en muchas actividades públicas y privadas.

Téllez Mendivelso & Langebaek (2014), UNESCO IESALC (2000) y Brock (2007) asocian la autorregulación de las IES con la acreditación. Los tres primeros indican que, a pesar de la autonomía universitaria y la tradición de la autorregulación de las IES como mecanismos de garantía de calidad, estos han sido sustituidos por mecanismos formales de aseguramiento de la calidad, que incorporan la evaluación externa. UNESCO IESALC (2020) se refiere a este proceso

como el paso de la autonomía autorregulada a la autorregulación basada en las expectativas promovidas por la acreditación (Krüger, Parellada, Samoilovich & Sursock, 2018, en UNESCO IESALC, 2020).

En este orden de ideas, Brock (2007) indica que en Estados Unidos, por su tradición de libertad y democracia, la acreditación de la educación superior en Estados Unidos se concibe como “un dispositivo para la autorregulación en colaboración con agencias ‘benignas’” (p. 24).

No obstante, la autorregulación de las IES varía: en Canadá hay menos supervisión, pues existe un alto grado de confianza en las instituciones y el Estado; “en países como Corea del Sur, donde el resultado de la evaluación forma parte de los mecanismos de financiación, el gobierno quiere tener más control de los procesos” (UNESCO IESALC, 2020, p. 8).

En Latinoamérica, hay dos orientaciones sobre los procesos de autorregulación: una se orientan únicamente a la autorregulación sin fines de certificación, con indicadores y procedimientos propios de la IES; y en otra, si bien hay autorregulación, se busca la acreditación, por lo que se usan las metodologías y criterios de las agencias evaluadoras (Días Sobrinho, 2007).

Finalmente, en Australia, Canadá, Corea del Sur y recientemente en el Reino Unido se ha pasado de la autorregulación a la co-gobernanza entre IES y agencias (UNESCO IESALC, 2020).

De otra parte, la acreditación debe comprenderse también dentro del concepto de **rendición de cuentas**. López Segrera (2007), siguiendo a la Declaración de Tokio, señala que el concepto de rendición de cuentas está muy unido al de calidad. Posteriormente, la Declaración de París de 1998, recomendó a las IES la rendición de cuentas y la evaluación interna y externa. Además, según Van Ginkel & Rodríguez (2007) la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) y otros organismos internacionales han defendido la

evaluación como mecanismo para la mejorar la calidad y la pertinencia, así como para aumentar la rendición de cuentas a la sociedad.

Sanyal & Martin (2007) indican que la acreditación asegura la rendición de cuentas y la transparencia. Asocian a esta rendición con el enfoque de estándares de la calidad, pues estos permiten garantizar su cumplimiento y la rendición de cuentas con base en ellos.

De otra parte, UNESCO IESALC (2020) explican que la intensificación del control de calidad en la educación superior se debe a la masificación de este nivel, al aumento de su matrícula y a la diversificación de su oferta, lo que llevó a cuestionamientos por la provisión de recursos para IES y programas, así como por el mantenimiento de su calidad. Dado el aumento de fondos públicos, el Estado fijó la mirada en la eficiencia del sector. Adicionalmente, la corriente de la Nueva Gestión Pública (NPM) introdujo más mecanismos de rendición de cuentas a partir de evaluaciones externas y monitoreo de resultados.

En este orden de ideas, Singh (2007) señala que los gobiernos prestan interés por los resultados de la acreditación, tanto en aspectos de financiación, como de toma decisiones. Por tanto, la gestión estratégica de la acreditación incorpora, además del mejoramiento, una rendición de cuentas social más amplia.

Así, Khawas (2007) señala que, en Canadá y Estados Unidos, para resolver presiones sobre los costos de la educación superior y la preocupación por la situación laboral de los graduados, se han implantado medidas que favorecen la eficacia y la rendición de cuentas de las IES, basados en indicadores de rendimiento.

En otra perspectiva, Kristoffersen (2019) se refiere a la rendición de cuentas desde la educación superior como bien público, noción que implica una mayor demanda de rendición de

cuentas para todas las organizaciones. Específicamente en educación superior, esta rendición se da en temas como acceso, costo-beneficio, graduados y empleabilidad, impacto socioeconómico.

Dada la función y las responsabilidades que cumplen dentro de la acreditación de calidad, existe un especial interés en la rendición de cuentas de las agencias acreditadoras. Kristoffersen (2019) define este concepto como la responsabilidad de las agencias de entregar evidencias confiables sobre el desempeño de las IES o programas acreditados o evaluados. Además, esta información debe estar disponible públicamente.

En este orden de ideas, y dado que se espera que las agencias desarrollen sus evaluaciones a las IES de manera crítica y objetiva, así como que tengan un impacto positivo en ellas, estas también son sometidas a procesos de evaluación externa. Según UNESCO IESALC (2020), a estos se les denomina rendición de cuentas de la acreditación.

Sanyal & Martin (2007) señalan que para que una agencia acreditadora se gestione eficazmente debe rendir cuentas a sus grupos de interés. La ENQA propone algunos procedimientos en este tema: publicar su política de garantía de la calidad, demostrar que cumple su misión y que lo hace sin conflictos de intereses, que tiene procesos de garantía interna de calidad y que se somete a evaluación externa periódicamente.

Del mismo modo, en Estados Unidos, uno de sus objetivos comunes de las agencias es proporcionar rendición de cuentas y datos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Sanyal & Martin, 2007). De esta forma, Singh (2007) e Eaton (2007 a) señalan que, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por su siglas en inglés, *Council for Higher Education Accreditation*) incorpora la rendición de cuentas como uno de sus criterios de acreditación de las agencias americanas. Desde las redes de agencias, Singh (2007) indica que las

directrices de la INQAAHE, junto con indicadores nacionales, pueden servir para la rendición de cuentas y la transparencia.

Otro tema, muy relacionado con la transparencia y la rendición de cuentas de la acreditación es la **información pública**, no solo sobre la capacidad de consultar los juicios de calidad sobre las IES o los programas, sino también los de la calidad de las agencias. Esto genera confianza en la calidad de todos ellos. En el caso del EQAR se puede confiar “plenamente” en la idoneidad de las agencias que aparecen en él. En otro nivel, se puede confiar “plenamente” en la calidad de los programas o IES, cuya acreditación de calidad está expuesta en diversos sistemas de información, ya sea del Estado o de las agencias.

Grifoll y otros (2012) señalan que, en una encuesta realizada a las agencias de calidad europeas, es posible observar que para estas la información pública contribuye a las funciones de rendición de cuentas y transparencia del aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, este autor señala que los países están adaptando sus marcos legales para favorecer la publicación de los resultados de la evaluación externa desarrollada por las agencias. Además, estas están desarrollando bases de datos y catálogos de revisiones y los están publicando en sus páginas web, lo que contribuye a la transparencia y a hacer más accesible la información al público. Otra estrategia es hacer más accesibles los resúmenes de los reportes o la introducción de los rankings de resultados de las revisiones adelantadas por las agencias. También pueden usar informes de seguimiento, lo que busca confirmar las medidas y acciones desarrolladas como consecuencia de la evaluación externa.

Adicionalmente, las agencias incluyen información sobre los sistemas nacionales de educación superior. Particularmente, vinculan los resultados de la evaluación a los marcos

nacionales de cualificaciones. Consideran que así se aumenta la transparencia que está en la naturaleza de los marcos de cualificaciones y se facilita a los estudiantes tomar decisiones mejor informadas.

Grifoll y otros (2012) señalan que se está creando un triángulo que incorpora la información sobre los procedimientos de aseguramiento de calidad de las agencias, el uso de los indicadores cuantitativos y un acceso más sencillo a esta información. El aumento del uso de sistemas de información cuantitativa lleva a que los *stakeholders* de la educación superior tengan acceso a datos en bruto y desarrollen sus propias clasificaciones (rankings). Aún más, un mejor acceso a la información genera nuevas oportunidades para que la calidad de la educación superior no solo esté en manos de las agencias de acreditación y los encargados de los rankings, sino también de las organizaciones de la sociedad civil.

En algunos casos, como el de Estados Unidos, estas estrategias de información pueden incluir indicadores específicos de las IES o programas, reportados en los procesos de acreditación, de manera que se puedan detectar sus atributos sobresalientes, así como aquellos en los que pueden mejorar.

Además, Sanyal & Martin (2007) señalan que los gobiernos deberían promover sistemas de información pública para proveedores transnacionales, con fin de proteger a los estudiantes y a las comunidades académicas nacionales.

Kristoffersen (2019) propone algunos aspectos a tener en cuenta en la comunicación entre las agencias de acreditación y los actores interesados en la educación superior: definiciones genéricas de los resultados de aprendizaje, indicadores de desempeño para medirlos, descripciones de esos indicadores, niveles aceptables, acciones tomadas cuando no se alcanzan esos resultados,

tendencias en resultados de aprendizaje consolidados entre las instituciones y vínculos con publicaciones sobre resultados institucionales. Adicionalmente sugiere desarrollar una estrategia de comunicación para entregar esta información.

En otro tema, Brock (2007) señala que lo que distingue la acreditación de la regulación del Estado es el **autogobierno y la autoevaluación**. Citando a Young, Brock (2007) indica que sus características son: es una **actividad voluntaria**, por lo que no puede obligar o controlar; es un ejemplo de autorregulación de las IES; busca “enjuiciar” a la calidad educativa, con base en criterios generales y variables, pues comprende la diversidad de la educación superior; se basa en procesos de evaluación y su foco está en la autoevaluación; y proporciona “consultoría externa” vinculada a la planeación.

Adicionalmente, Brock (2007) (con base en Young, 1983) indica que los fines de la acreditación son: fomentar la excelencia a partir del desarrollo de criterios para la evaluación; promover el mejoramiento a través de la autoevaluación y la planeación continua; garantizar a la sociedad que la IES o el programa cuenta con objetivos claros y adecuados, que puede alcanzarlos y que los cumple; brindar asesoría y asistencia a las IES y programas; estimular la diversidad en la educación superior y el cumplimiento de sus objetivos; y proteger a las IES de intrusiones negativas para su efectividad y libertad académica.

En síntesis, la acreditación se originó en Estados Unidos y se introdujo en la educación superior en la década de 1950. Luego, en la de 1990 se extendió a Europa y otras regiones del mundo, como Latinoamérica, Asia y África.

Al igual que la noción de calidad, gestión y garantía de calidad, no hay un consenso sobre la definición de acreditación. Algunos la asocian con la gestión y otros con la garantía de calidad.

La única coincidencia entre estas y la acreditación es que se asocian a la medición del nivel de calidad. Comúnmente, se asume que la acreditación se aplica a programas, IES y cursos; se desarrolla sobre estándares, criterios o lineamientos predeterminados, transparentes y públicos. Además, cuando es positiva, la acreditación otorga algún tipo de reconocimiento y este es público. En algunos casos, permite ejercer una función específica.

La acreditación es usada en la mayoría de los sistemas nacionales de educación superior para garantizar la calidad. Es considerada como una revisión o evaluación externa y paritaria, que responde a un proceso planificado y sistematizado, y que lleva a una aprobación o desaprobación. Es desarrollada por organizaciones externas, ya sean privadas o públicas, que se denominan agencias de acreditación. Estas emiten el juicio sobre la viabilidad de la acreditación. Así mismo, la acreditación se aplica a distintos tipos de IES: públicas, privadas; universidades, instituciones técnicas y tecnológicas, o especializadas. Es posible que, para cada caso, los procedimientos y las agencias varíen.

La acreditación evalúa diferentes áreas constitutivas de las IES y programas: aspectos académicos y currículo, servicios estudiantiles, docentes, objetivos y direccionamiento estratégico, sistemas de calidad y mejoramiento, recursos físicos e infraestructura, administración y gestión, financiación, entre otras.

Por otro lado, la acreditación se adelanta a través de procesos como la definición de estándares, la autoevaluación, la revisión paritaria y la decisión de calidad. No se concede de forma indefinida, sino por un periodo de tiempo determinado. Además, en la mayoría de los países, es voluntaria, aunque en otros países es un requisito. En el primer caso, se diferencia de la regulación del Estado, en tanto se basa en el autogobierno y en la autoevaluación. Así, es en últimas una

actividad voluntaria que favorece el autoconocimiento, el mejoramiento y la planeación. Cuando la acreditación es obligatoria, lleva a la obtención o renovación de permisos de funcionamiento.

La acreditación garantiza la calidad de IES y programas, pues significa que se cumplen ciertos niveles de calidad. Por tanto, genera confianza en la educación superior. También promueve el mejoramiento, ya que les permite a las instituciones contar con información y monitorear el cumplimiento de sus metas y objetivos. Así mismo, facilita la movilidad y la transferencia de asignaturas entre programas e IES, además del reconocimiento de créditos y títulos, aspecto muy importante en la era de la globalización.

En otro tema, la acreditación ha comenzado a tener una alta demanda social. Responde a la búsqueda de una educación certificada por parte de estudiantes, familias y empresarios; garantiza la calidad de proveedores y títulos; y asegura su control de calidad, la transparencia y la rendición de cuentas. Igualmente, garantiza el buen uso de los recursos que la sociedad invierte en la educación superior, asegurando una educación de calidad y pertinente para el desarrollo social y económico. También garantiza la idoneidad de las agencias acreditadoras que desarrollan este proceso.

De otra parte, la acreditación es concebida como una forma de autorregulación de las IES, así como un mecanismo de rendición de cuentas, que fomenta la transparencia, a partir del uso y cumplimiento de estándares públicos y compartidos, sobre los cuales se evalúa y se rinde cuentas a la sociedad. Así mismo, la acreditación favorece la rendición de cuentas sobre los recursos del Estado utilizados en la educación superior, los cuales aumentaron con el incremento de la cobertura de este nivel. Esto, aunado al enfoque de la nueva gestión pública, llevó a observar la eficiencia del sistema educativo y el uso de esos recursos, por lo que la acreditación se ha considerado como

una base para la toma de decisiones sobre la financiación y la entrega de recursos, al tiempo que una forma de rendición de cuentas sobre el uso de estos, máxime teniendo en cuenta que la educación superior es considerada un bien público y que las IES cumplen una función social.

Además del Estado y las IES, las agencias acreditadoras también deben rendir cuentas sobre su quehacer, dado su rol como evaluadoras e intermediadoras entre el Estado y las IES, por lo que se espera que desempeñen su papel de manera crítica y objetiva. Así, las agencias son evaluadas externamente, a lo que se le denomina rendición de cuentas de la acreditación. La información pública que suministran las agencias a sus grupos de interés y a la sociedad en general es considerada un aspecto clave para la generación de confianza en ellas, la transparencia de los procesos de acreditación y la rendición de cuentas.

La acreditación de calidad presenta algunas **problemáticas y tensiones**. Al igual que la noción de calidad, su garantía y aseguramiento, no existe una definición universal de acreditación. Dado que este proceso involucra diversos actores y sus resultados tienen consecuencias institucionales, sectoriales, nacionales y, recientemente, internacionales, es necesario establecer una base conceptual común entre todos los actores que intervienen en ella. Esto facilitaría el desarrollo de sus procesos; el establecimiento de consensos sociales sobre sus estándares, procesos, normativas, etc.; al tiempo que favorecería el reconocimiento de las decisiones de la acreditación en ámbitos regionales e internacionales.

Otra problemática asociada a la acreditación tiene que ver con la idoneidad de las agencias. Algunos autores reportan que, junto al auge de la acreditación de calidad, se han generado en el mundo procesos dolosos y fábricas de acreditación. Afortunadamente, a partir de la acreditación y el reconocimiento de agencias, así como mecanismos de rendición de cuentas e información

pública, se ha trabajado en superar este contratiempo. No obstante, las IES que deseen entablar procesos de acreditación con organizaciones privadas, deben asegurarse de su reconocimiento nacional e internacional, de tal manera que la acreditación que obtengan sea válida y aceptada en otros países.

Finalmente, la falta de consensos sobre lo conceptual de la acreditación y sus procesos llevan a tensiones sobre algunas formas que ha tomado, por ejemplo, si debe: ser solo para IES o para programas; ser obligatoria; desarrollarse sobre mínimos o sobre alta calidad; ser dependiente del Estado o de privados; enfocarse en procesos o resultados; responder a estándares nacionales, regionales o internacionales; entre otros aspectos. Resolver estos dilemas es necesario, en tanto favorece la comparabilidad de los resultados de las acreditaciones, aspecto fundamental en la internacionalización de la educación superior, especialmente en los casos de la movilidad laboral y académica.

7.4.3. Procedimientos de acreditación

Los autores coinciden en que la acreditación se lleva a cabo a través de los **procesos de evaluación interna y externa** (Eaton, 2007b; Barreyro & Camargo, 2018; UNESCO IESALC, 2020; Fernández Lamarra, 2009; y Hopper, 2007). En el primer caso, la IES o el programa realizan una autoevaluación; y en el segundo, se lleva a cabo una evaluación externa por parte de pares. Posteriormente se toma la decisión sobre el otorgamiento de la acreditación.

Además, Fernández Lamarra (2009) señala que la autoevaluación asegura el compromiso de la IES con su propio mejoramiento, pues contribuye a identificar ajustes necesarios y a generar un mejoramiento constante. La evaluación externa permite complementar los resultados de la

autoevaluación, los recontextualiza en perspectivas más amplias, valida los resultados y propone acciones para continuar.

En casi todos los países de Latinoamérica existen **guías de evaluación** institucional que coinciden, tanto en lo procedimental como en lo conceptual, aunque los procedimientos pueden variar según el tipo de evaluación: autoevaluación o evaluación externa; o las regiones. (Fernández Lamarra, 2009).

De otra parte, específicamente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) española señala que sus procesos de acreditación se desarrollan según una metodología que incorpora autoevaluación, evaluación externa, borrador de acreditación e informe al Ministerio de Educación, ya sea aceptando o manteniendo el programa, o cancelándolo. (Llavori, 2007).

Algunos autores tratan de manera particular otros elementos procedimentales de la acreditación. Así, Eaton (2007 b) y Fernández Lamarra (2009) tienen en cuenta la **definición de los estándares o criterios** frente a los cuales la IES o programa se van a comparar. Estos criterios pueden ser cualitativos o cuantitativos, o ambos. La CMES 1998 señalaba que debían crearse, prestando atención especial en evitar la uniformidad, por lo que sería necesario tener en cuenta las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales.

Adicionalmente, Sanyal & Martin (2007) señalan que en sistemas voluntarios de acreditación existe una condición previa que las IES deben cumplir antes que sean admitidas en un proceso de acreditación. Algunos criterios generales para esta admisión son: ofrecer programas que van a ser acreditados; para las IES nuevas, deben ser reconocidas por las autoridades; demostrar compromiso con la mejora continua y el desarrollo académico; cumplir requisitos de

auditoría de calidad (autoevaluación, planes de mejora) y estar preparadas para la evaluación externa.

7.4.3.1. La autoevaluación.

Varias de las características de la autoevaluación fueron desarrolladas en el apartado sobre la evaluación interna, la garantía interna y la autoevaluación, con base en autores como Singh (2007), Sanyal & Martin (2007), UNESCO IESALC (2020), Días Sobrinho (2007) y Vieira de Sousa (2017). Se resalta que, en general, los autores la consideran una etapa fundamental en la acreditación. De hecho, se desarrolla en “el 68% de los procedimientos de acreditación” (ENQA, 2003, en UNESCO IESALC, 2020, p. 26).

Sanyal & Martin (2007) indican que en ella se llevan a cabo tres pasos: el suministro de datos básicos, el análisis y evaluación de la situación según criterios determinados, y la preparación de un informe con estos datos. Incluso señalan que en esta etapa se hace un análisis DAFO en los criterios definidos.

7.4.3.2. Evaluación externa (paritaria).

Del mismo modo, la evaluación externa o paritaria se desarrolló en el aparte dedicado a este tema. Allí se toman diversas características explicadas por Singh (2007), Sanyal & Martin (2007), Uvalic Trumbic (2007), Van Ginkel & Rodríguez (2007), además de UNESCO IESALC (2020), en el contexto de la gestión o de la garantía de calidad.

Dentro de los procesos de acreditación de calidad, Sanyal & Martin (2007) y UNESCO IESALC (2020) indican que la evaluación externa es realizada por pares, con los conocimientos, lenguajes y códigos de la disciplina, profesión o tipo de institución a evaluar. Sin embargo,

UNESCO IESALC (2020) advierte que la noción de par puede variar. Así, citando a Woodhouse (2003), señalan que cada vez más los grupos de pares incluyen académicos y personas de otros países.

Los pares son contratados por la agencia de acreditación. Estos son expertos académicos con experiencia en la gestión institucional o en alguna disciplina específica. También pueden tener experiencia nacional o internacional. (Sanyal & Martin, 2007).

Sanyal & Martin (2007), así como Eaton (2011, citada por UNESCO IESALC 2020) indican que en la evaluación externa los pares realizan visitas in situ para verificar los informes de autoevaluación. Luego redactan un informe sobre esta actividad que incorpora fortalezas y aspectos a corregir. En algunos casos, las opiniones se expresan por medio de puntuaciones con referencia a indicadores específicos. Este informe es enviado a la IES o el programa para que lo complementen o corrijan.

7.4.3.3. Decisión.

Los resultados de la visita de pares llevan a un informe con base en el cual la agencia decide si recomienda o no que se acredite un programa o institución. A partir de esta decisión, la agencia recomienda a la autoridad competente la acreditación, la cual por lo general es un ministerio (Hopper, 2007; Sanyal & Martin, 2007). En España es el Ministerio de Educación y Ciencia (Llavori, 2007); en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional.

7.4.3.4. Seguimiento.

Algunos autores incorporan otra etapa dentro de los procedimientos relacionada con el seguimiento a IES y programas. Sanyan & Martin (2007) explican que esto se debe a que la

acreditación es temporal (se otorga por un tiempo determinado), debe renovarse y durante el proceso se entregan recomendaciones de mejoramiento. Estos autores mencionan que si la acreditación es condicional se hará seguimiento para establecer si pasado un tiempo determinado se puede recomendar.

Otras agencias especializadas también incorporan el seguimiento como parte de su quehacer. Kristoffersen (2019) señala que la Comisión Acreditadora de Escuelas Vocacionales y Colegios (ACCSC, por sus siglas en inglés: *Accrediting Commission of Career Schools and Colleges*) verifica anualmente los logros de los estudiantes de cada programa de las instituciones, no solo en cuanto tasas de graduación, sino también en empleabilidad. Si estos indicadores se ubican por debajo del promedio, esta agencia hace un seguimiento más detallado. De manera similar, en Australia la Agencia de Calidad y Estándares de Educación Superior australiana (TEQSA, por sus siglas en inglés: *Tertiary Education Quality and Standards Agency*) tiene un mecanismo de seguimiento y control de calidad y mejora, sobre el cual se toman las decisiones de renovación de registro o acreditación.

7.4.4. Niveles de acreditación

Como se ha mencionado, la acreditación también puede darse en varios niveles: en el institucional y en el de los programas. Así lo indican Sanyal & Martin (2007), UNESCO IESALC (2020), Brock (2007), Kristoffersen (2019) y Grifoll y otros (2012). Los dos primeros indican que además existen acreditaciones de cursos.

La acreditación de instituciones y programas son complementarias. En algunos países ambas están en un solo modelo (Sanyal & Martin, 2007; Grifoll y otros, 2012). A la acreditación de programas también se le denomina acreditación especializada y es otorgada por asociaciones

de profesionales. (Brock, 2007). También hay agencias que atienden procesos de uno u otro nivel o ambos al tiempo. (Kristoffersen, 2019).

7.4.4.1. Acreditación de instituciones.

De acuerdo con Sanyal & Martin (2007), en esta acreditación se evalúa a la institución como un sistema, por lo que observa superficialmente a los programas o unidades académicas. Además, UNESCO IESALC (2020) indica que la garantía de calidad en este nivel implica observar capacidad organizativa, políticas y prácticas de gestión, infraestructura, recursos humanos y sistemas internos de garantía de calidad, con el fin de desarrollar y mantener un plan académico avanzado y favorecer el bien común.

Todos estos autores indican que la acreditación institucional establece si la **misión** es adecuada y si se alcanzan los estándares de calidad. UNESCO IESALC (2020) señalan que la misión determina el tipo de estándares a utilizar, pues una IES centrada en investigación llevaría a estándares distintos a los de un instituto técnico, por ejemplo. Sanyal & Martin (2007) agregan que también se tienen en cuenta los recursos para hacerla realidad.

De otra parte, UNESCO IESALC (2020) señalan que no todos los países disponen de mecanismos de acreditación institucional. Además, que esta acreditación lleva a la **entrega de un estatus de reconocimiento**. Para estos autores, exponiendo los ejemplos de España y Colombia, la acreditación institucional remite al otorgamiento de una licencia de funcionamiento (autorización ex ante), especialmente para IES privadas. Para obtenerla se deben cumplir ciertos

estándares y estar supervisadas externamente para verificar que se cumplen. Luego la IES es completamente reconocida por el Estado o la agencia gubernamental designada⁷.

En cuanto a los **criterios de acreditación institucional**, algunos aspectos que tiene en cuenta este nivel de acreditación son: “misión, dirección, programas académicos, profesorado, recursos para el aprendizaje, estudiantes y servicios relacionados, infraestructura y recursos financieros” (Sanyal & Martin, 2007, p. 9-10).

Por su parte, UNESCO IESALC (2020) señala que existe cierto consenso internacional frente a las áreas y criterios a evaluar, debido en parte al trabajo de las redes internacionales de agencias de acreditación.

Los criterios cubren diferentes áreas funcionales, pero, en conjunto, proporcionan una imagen completa de la institución. Estas áreas funcionales interconectadas e interdependientes sostienen todo el proceso educativo y las actividades realizadas en el marco de este proceso comparten el objetivo de lograr la excelencia académica (Stukalina, 2018). (UNESCO IESALC, 2020, p. 57).

En la siguiente tabla pueden observarse las áreas y criterios más comunes de acreditación institucional en el ámbito internacional.

⁷ Es importante aclarar que, desde estos autores, la acreditación institucional parece hacer referencia al cumplimiento de estándares mínimos y no, como en el caso colombiano, a una acreditación de alta calidad, que no otorga un permiso de funcionamiento a las IES, sino que es voluntaria y da un juicio sobre su alta calidad.

Tabla 5. Criterios más frecuentes de acreditación institucional a nivel internacional

Área	Criterios
Misión y estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de objetivos al público • Estrategia integral • Revisión sistemática y actualización de la estrategia
Garantía interna de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso a nivel institucional por la calidad • Sistema para garantizar la calidad • Estructura administrativa en concordancia con el sistema • El sistema cubre todas las áreas • Revisión del sistema • Participación de los interesados en el proceso de revisión (interno y externo) • Garantizar la calidad externamente
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión efectiva • Participación de las partes interesadas • Distribución apropiada de responsabilidades • Transparencia
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de revisión de los planes educativos • Información pública sobre los planes educativos • Criterios públicos de admisión
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de investigación • Cumplimiento con los estándares internacionales • Instalaciones y equipo • Colaboración interna y externa en la investigación • Políticas de propiedad intelectual • Vínculos entre investigación y enseñanza • Estándares éticos • Prevención de conductas inapropiadas
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Contratación y trayectorias profesionales • Desarrollo profesional • Participación del profesorado en la investigación
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos financieros • Adecuación del presupuesto • Planificación de recursos a mediano plazo • Estándares de contabilidad • Auditorías financieras y evaluaciones de riesgo externas • Estrategia de gestión de riesgos
Compromiso con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación periódica de las necesidades • Disponibilidad de la información pública • Impacto comunitario definido • Vínculo con los egresados

Fuente: UNESCO IESALC. 2020. p. 57.

Además, hay tres **procesos comunes** en los países: “el uso de la autoevaluación como mecanismo para la acreditación, la definición central de estándares y la recuperación de costos, derivados de las actividades de las agencias y organismos acreditadores” (UNESCO IESALC, 2020, p. 49).

De otra parte, Sanyal y Martin (2020) exponen algunas **recomendaciones** para las IES que buscan esta acreditación. Por ejemplo, definir mecanismos de evaluación de programas según criterios predeterminados, desarrollar un sistema interno de evaluación, tener una política de información pública, disponer de los recursos necesarios para el proceso de autoevaluación y desarrollar acciones de aseguramiento de calidad interna. Expresamente aconsejan que, cuando se desarrolla algún tipo de convenio con una IES internacional, se verifique que cumple con los criterios nacionales de acreditación.

Finalmente, Grifoll y otros (2012) indican que una de las prioridades en el aseguramiento de calidad en las agencias europeas es el fortalecimiento o la reformulación de la acreditación en el nivel institucional.

7.4.4.2. Acreditación de programas (especializada).

Sanyal y Martin (2020) indican que esta acreditación está dirigida a **programas individuales** que preparan para una profesión específica. “La acreditación programática asegura que los programas satisfacen las expectativas para acceder a determinadas profesiones” (Sanyal & Martin, 2007, p. 10). Además, “asegura que el plan de estudios conducirá a una credencial significativa y relevante” (UNESCO IESALC, 2020, p. 47).

La acreditación programática se realiza porque cada programa puede contar con requisitos particulares en aspectos como admisión, evaluación, estrategias académicas y métodos de aprendizaje, además de lo requerido nacionalmente sobre esa titulación (Sanyal y Martin, 2020). Por tanto, en esta acreditación participan expertos en la disciplina o campo de estudio.

El **proceso de acreditación para programas** no es muy diferente del institucional. Puede existir una primera fase de autorización inicial para un piloto con una cohorte completa, que es

supervisada por la autoridad competente, ya sea el Estado o una agencia privada especializada. Luego se realiza una evaluación externa. En algunos casos, disciplinas específicas cuentan con estándares nacionales que marcan la acreditación. La autoevaluación y la revisión por pares externos son procedimientos comunes para el reconocimiento de títulos⁸. (UNESCO IESALC, 2020).

UNESCO IESALC (2020) señala que existe consenso internacional frente a las **áreas de acreditación de programa (tabla 6)**. También señala que los criterios se centran en el aprendizaje. En la acreditación se debe evidenciar que existen procesos y recursos de aprendizaje adecuados, con resultados que responden a los requerimientos de la sociedad; que existe un ambiente de aprendizaje apropiado para el logro de resultados (docentes, metodologías, recursos de aprendizaje); y que se logra que la mayoría de los estudiantes alcancen esos resultados de aprendizaje. Estos elementos se relacionan, en su orden, con los objetivos, los insumos, los procesos y los productos del proceso educativo. También se pueden observar los resultados de los graduados, no solo en términos educativos, sino de incorporación al mundo laboral.

⁸ Es necesario aclarar que UNESCO IESALC parece referirse en este caso a lo que en el país se considera Registro Calificado o el reconocimiento de condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas. Por tanto, aclara posteriormente que en Colombia la acreditación de programas es voluntaria, gratuita y temporal para referirse a la acreditación de alta calidad en el país.

Tabla 6. Criterios más frecuentes en la acreditación de programas a nivel internacional

Área	Criterios
Políticas sobre la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares • Estrategia para garantizar la calidad
Proceso para el diseño del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del plan de estudio • Participación de las partes interesadas
Aprendizaje enfocado en el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza • Estrategias de evaluación
Admisión, avance y permanencia estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de admisión y de avance • Tasa de permanencia y graduaciones
Personal académico	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad académica • Habilidades de enseñanza
Apoyo y recursos en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos y recursos disponibles
Información pública	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación regular de monitoreo de la información • Proceso de revisión • Participación de las partes interesadas
Monitoreo interno y procesos de revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de monitoreo de la información interna • Proceso de revisión • Participación de las partes interesadas

Fuente: UNESCO IESALC (2020), p. 63.

7.4.5. Cobertura de la acreditación

La acreditación puede tener diversas coberturas: subnacional, nacional, regional e internacional. A continuación, se desarrollan.

7.4.5.1. Subnacional.

De manera general, puede decirse que este nivel de acreditación se da en países con sistemas de educación superior amplios y diversos. Según Sanyal & Martin (2007), algunas características de los sistemas subnacionales son: desarrollan acreditación institucional, utilizan estándares detallados y genéricos, aunque también mantienen estándares que reconocen las diferencias entre los tipos de instituciones y sus misiones. Canadá y Alemania poseen sistemas de acreditación de este estilo. Un caso emblemático de este nivel de acreditación es el de Estados Unidos, el cual se explica a continuación.

Khawas (2007) describe algunas **características** de este país y de su sistema educativo, que lo hacen diferente a los demás e influyen en su sistema de acreditación:

- El gobierno tiene una función limitada en la acreditación, pues delega esta responsabilidad en organizaciones privadas que se encargan del tema.
- La autonomía universitaria continúa siendo un valor importante que incluye la autorregulación. Incluso hay agencias acreditadoras conformadas por IES.
- Tiene uno de los sistemas de educación superior más grandes y diversos del mundo. Cuenta con grandes universidades públicas, escuelas universitarias para títulos de dos años, instituciones privadas de diversa índole (escuelas universitarias pequeñas, religiosas o no, grandes universidades de prestigio, escuelas multicampus e instituciones con programas con certificado o diploma para ámbitos profesionales especializados).
- Desde lo político, su sistema es federal, por lo que la injerencia del gobierno nacional es limitada. Está conformado por estados con cierto poder y con el control de la educación en su territorio. Por tanto, los sistemas de acreditación y garantía de calidad pueden variar dentro del país, incluidos los procedimientos de aprobación de IES y programas, denominados reconocimiento, autorización o contratación.

De otra parte, en Estados Unidos, con **la acreditación se busca dar fe** de la calidad de una IES o programa, a partir de un proceso de acreditación objetivo y transparente, en el cual estos se someten a una evaluación externa por parte de un organismo que toma la decisión e informa al público sobre su calidad. (Khawas, 2007). Además de esos objetivos, Sanyal & Martin (2007) exponen propósitos como: rendir cuentas sobre los resultados de aprendizaje y facilitar la movilidad laboral y académica en el país.

Eaton (2007 a) coincide con estos propósitos y amplía algunos. Explica que la acreditación es el principal mecanismo de garantía de calidad de programas e IES. También permite el acceso a recursos públicos, genera confianza en el sector privado sobre las credenciales de los egresados y facilita la transferencia de créditos entre instituciones.

En cuanto a la **estructura del sistema**, UNESCO IESALC (2020), Eaton (2007 a), Van Ginkel & Rodríguez (2007) y Khawas (2007) coinciden en que el sistema de acreditación americano es descentralizado. Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan que el modelo americano es considerado una buena práctica, pues permite a las instituciones de educación superior tomar un papel más activo en el proceso, al tiempo que admite la diversidad.

Eaton (2007 a) explica que la estructura de este sistema es compleja debido a la descentralización y diversificación de la educación superior del país, compuesto por IES que otorgan títulos de grado y de grado medio, privadas y públicas, con programas de dos o cuatro años.

Políticamente, Eaton (2007 a) señala que la **revisión externa de calidad** de las IES no es una función gubernamental y Khawas (2007) indica que el papel del gobierno federal en la acreditación es limitado. Ambas autoras señalan que, al principio, cada estado se encarga del proceso de aprobación (conceden licencias) a programas sin acreditación.

Sin embargo, la acreditación es necesaria posteriormente, pues a partir de ella los estados definen cómo distribuir recursos públicos entre instituciones y estudiantes. (Eaton, 2007 a). Adicionalmente, se requiere para el reconocimiento de los estudios de los egresados si quieren ingresar a otra IES para continuar estudiando y es un prerrequisito laboral para algunas

profesiones. Por todo lo anterior, la acreditación es fundamental en el país y casi todas las instituciones están acreditadas. (Khawas, 2007).

Cabe aclarar que, la participación en la acreditación es voluntaria, aunque casi todas las IES se someten a procesos de acreditación. (Khawas, 2007).

De otra parte, la acreditación es una tarea de **organismos acreditadores privados**, sin ánimo de lucro, dedicados exclusivamente a la acreditación y autónomos económicamente. (Khawas, 2007). En Estados Unidos hay aproximadamente 80 acreditadoras de este tipo, cuya legitimidad se basa en que provienen de las mismas instituciones de educación superior y programas que las crearon y conforman. Estas evalúan IES de 51 Estados y 95 países, además de miles de programas de diversas profesiones (Eaton 2007 a).

Las agencias de acreditación llevan a cabo las revisiones y toman la decisión con base en información del proceso. Cuando las condiciones de una IES se deterioran, pierde la acreditación. Khawas (2007).

En cuanto a la **clasificación de las agencias**, no existe una sola categorización sobre el número y el tipo de agencias que existen en Estados Unidos. Por tanto, a continuación se expone esta clasificación con base en UNESCO IESALC (2020) y se complementa con comentarios de otros autores. Así, hay tres tipos de agencias que desarrollan la acreditación institucional:

- Acreditadoras regionales: ejercen en seis regiones y evalúan instituciones completas que otorgan títulos. 3.049 IES estaban acreditadas regionalmente en 2016. Eaton (2007 a) coincide con esta categoría y añade que atienden principalmente IES públicas que otorgan títulos de dos y cuatro años. Sanyal & Martin (2007) señalan que en 2005 había “ocho comisiones

acreditadoras subnacionales y cada una de ellas cubría una serie de estados del país” (Sanyal & Martin, 2007, p. 7).

Por ejemplo, Kristoffersen (2019) se refiere a dos acreditadoras americanas de este tipo: la Acreditadora de Escuelas Vocacionales y Colegios (ACCSC, por sus siglas en inglés *Accrediting Commission of Career Schools and Colleges*) y el WASC, (por sus siglas en inglés *Senior College and University Commission*, California).

- Acreditadoras confesionales: evalúan IES religiosas o doctrinales (503 instituciones acreditadas en 2016). Eaton (2007 a) añade que acreditan principalmente IES de este estilo, pero sin ánimo de lucro y que otorgan títulos de grado.
- Acreditadoras nacionales de carreras y títulos profesionales: evalúan IES especializadas en todo el país: 4.344 instituciones profesionales (CHEA, 2016).

Eaton (2007 a) divide esta última categoría en dos:

- Acreditadoras de carreras privadas: evalúan IES con ánimo de lucro, con carreras profesionales, que otorgan títulos de grado y de medio grado.
- Acreditadoras de programas específicos, profesiones y colegios independientes, como derecho, medicina e ingeniería. Khawas (2007) añade que en esta categoría se clasifican la mayoría de agencias y que cada una define sus procedimientos.

En otro tema, Estados Unidos fue el primer país que desarrolló un **sistema de reconocimiento de agencias** (UNESCO IESALC, 2020). Así, en 1997 se creó el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por su siglas en inglés, *Council for Higher Education Accreditation*), que reconoce a 60 agencias acreditadoras (Uvalic Trumbic, 2007), regionales, especializadas, nacionales y profesionales. Además, Kristoffersen (2019) señala que el

CHEA cuenta con el CIQG (por sus siglas en inglés, *International Quality Group*), considerado como un foro internacional sobre aseguramiento de calidad y acreditación.

En 1998 el CHEA presentó los **estándares para este reconocimiento**. Singh (2007) indica que estos se utilizan para la admisión y reconocimiento formal de las acreditadoras. Eaton (2007 a) y Singh (2007) señalan que son seis criterios, todos estrechamente relacionados con la gobernanza de estos organismos. En líneas generales, se busca que las acreditadoras: fomenten y mejoren la calidad; promuevan la autoevaluación y la mejora; rindan cuentas; utilicen procedimientos adecuados y justos en las decisiones; revisen constantemente sus prácticas de acreditación; y mantengan recursos financieros suficientes.

Además, Eaton (2007 a) indica que las agencias acreditadoras deben rendir cuentas a las IES y los programas que acreditan, a la población y al gobierno, quienes han invertido en la educación superior. De igual forma, deben autoevaluarse periódicamente y tener protocolos internos de apelación, así como someterse a revisiones externas periódicas, proceso que se denomina reconocimiento.

Respecto de los **procedimientos de las agencias**, la acreditación en Estados Unidos utiliza componentes comunes de la garantía de calidad y su proceso se desarrolla a partir de la autoevaluación y la revisión de pares. Las agencias trabajan en la definición y actualización periódica de los estándares y procedimientos de acreditación.

Los procesos de acreditación se desarrollan con base en **estándares y directrices** formales, los cuales son detallados, explícitos y públicos. Se encuentran en las páginas web de las agencias. Estos tienen en cuenta **áreas** como “diseño curricular apropiado; buenas prácticas administrativas;

recursos disponibles suficientes, y estadísticas que indiquen que el rendimiento es satisfactorio” (Khawas, 2007, p. 273).

Sanyal & Martin (2007) agregan que las agencias cuentan con estándares genéricos relativos a las responsabilidades comunes de todas las IES. Para hacer frente a la **diversidad de instituciones y contextos**, las agencias reconocen las diferencias en las misiones de las IES, por lo que estudian “si una institución ha establecido una misión de forma clara y coherente, si la está cumpliendo y si dispone de los recursos necesarios para hacerlo...” (Sanyal & Martin, 2007, p. 7).

Eaton (2007 a) aclara que la acreditación **no se concede indefinidamente**, por lo que implica la revisión periódica de las condiciones de calidad. Además, su proceso tiene en cuenta actividades como la preparación de información que demuestre el cumplimiento de estándares, la visita de evaluación externa por pares y las acciones relacionadas para tomar decisión sobre la acreditación.

Finalmente, una **crítica al sistema americano** consiste en que pueden existir diversos requisitos que se sopalan entre sí, e incluso una IES puede trabajar con muchas agencias al tiempo, cada una con requisitos y procedimientos distintos. Además, algunos ámbitos de estudio pueden tener varias agencias de acreditación. (Khawas, 2007).

7.4.5.2. Nacional.

La cobertura nacional de la acreditación puede definirse como aquella que tiene validez en un solo país. Por lo general es el país de origen de la IES y de la acreditadora. Es la más común.

Así:

Tradicionalmente, el aseguramiento y fomento de la calidad, y la acreditación se han percibido como funciones que se desempeñan dentro de los sistemas nacionales de educación superior, limitándose a la acreditación de programas e instituciones en los espacios nacionales. Según cifras recogidas por Patricia Pol, cerca del 90% de las actividades realizadas por las agencias nacionales están orientadas hacia lo local (Pol, 2011). (Romero & Téllez, 2013, p. 10).

Cabe hacer énfasis en que acá se habla de la cobertura de la acreditación, por lo que los procesos de acreditación pueden ser desarrollados por agencias subnacionales o especializadas como las de Estados Unidos y aun así tener validez nacional.

De acuerdo con Sanyal & Martin (2007), en algunos casos, las agencias nacionales actúan en todo el país y evalúan todas las instituciones. En esta labor, tienen en cuenta los contextos de las IES por lo que pueden ajustar aspectos como el foco del proceso, la evaluación, la relación de los resultados del proceso con la decisión, la política de divulgación de resultados y la temporalidad de la decisión, entre otros. Los factores combinan lo dispuesto nacionalmente con objetivos locales. Incluso, UNESCO IESALC (2020) señalan que, en la actualidad, las agencias nacionales también están incorporando aspectos de carácter internacional.

Según estos autores, y dado que varios sistemas en el mundo delegan la acreditación en agencias privadas, las agencias nacionales centralizadas aportan el marco regulatorio de la acreditación en términos de enfoques, estándares y gobernanza. En algunos casos, también acreditan a las agencias privadas.

En Alemania, Japón, Filipinas y Estados Unidos, las agencias con cobertura nacional pueden ser voluntarias o privadas (Sanyal & Martin, 2007). Además, según Fernández Lamarra

(2009), la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) sugirió la creación de agencias nacionales que se encargaran de la garantía de calidad en los países. Por tanto, más del 40% de los países latinoamericanos cuentan con una, entre ellos, Costa Rica, Ecuador, Colombia, Argentina, Cuba, México y Chile.

Como se observó en el aparte sobre el Proceso de Bolonia, en Europa este fomentó la creación de agencias y sistemas nacionales de aseguramiento de calidad, la cual fue una meta para 2005. Ahora bien, en Estados Unidos existe la CHEA como organismo centralizado nacional y en Colombia, el organismo que se encarga de acreditar a las IES y programas de todo el país es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

7.4.5.3. Regional.

La cobertura regional de la acreditación se refiera a aquella que puede darse a nivel nacional, pero que es reconocida en otros países de una región o un bloque económico específico, como en el caso de la Unión Europea o en tratados multilaterales.

Tal como se explicó en el aparte sobre la nueva organización geográfica y económica producto de la globalización y su influencia en la educación, en el mundo se han creado espacios regionales de educación superior donde la calidad y la acreditación juegan un papel fundamental, pues favorecen la organización y estructuración de esos espacios, así como el tránsito de las personas entre sus países, con fines laborales o académicos.

CNA (2008 y 2013) señala que el aseguramiento de la calidad es necesario en estos espacios, ya que permite el reconocimiento de títulos, con lo que se favorece la movilidad académica, científica y laboral.

Un ejemplo emblemático de creación de un sistema de acreditación regional se encuentra en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sanyal & Martin (2007) señalan que este sistema está estrechamente ligado al proceso de Bolonia y que se buscó fomentar la transparencia, la compatibilidad y la equiparabilidad de los sistemas de educación de los países europeos. “La Declaración [de Bolonia] impulsó un delicado equilibrio entre la autonomía nacional en cuanto a garantía de la calidad y una perspectiva europea integrada” (Sanyal & Martin, 2007, p. 8).

A continuación, se presenta la cronología de este proceso, según Michavila & Zamorano (2007) y Galán (s. f.). Posteriormente se explican cada uno de los componentes del sistema de aseguramiento de calidad europeo.

En Praga 2001 se acordó que la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y las agencias nacionales de calidad debían crear el marco de acción para la evaluación y la acreditación de calidad.

Luego, en Berlín 2003 se determinaron las responsabilidades, actores, tipos de evaluación, sistemas de acreditación que debían seguir los sistemas nacionales de garantía de calidad. Allí los países se comprometieron a tener sistemas nacionales de aseguramiento de calidad en 2005.

En 2003 también se hizo énfasis en desarrollar criterios e instrumentos metodológicos comunes para la acreditación. Esta responsabilidad se le encargó a la ENQA, junto a sus agencias asociadas.

Posteriormente, en Bergen 2005, se observó que casi todos los países tenían su sistema de garantía de calidad y la ENQA propuso sus directrices, las cuales fueron aceptadas. Se previó su implantación en 2007.

De igual forma, en Bergen 2005 se determinó la creación de un registro de agencias europeas aprobadas por la ENQA, el cual se denominó EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*).

Ahora bien, en cuanto a aspectos organizativos del sistema de aseguramiento de calidad europeo, este cuenta con agencias “supranacionales” o redes de aseguramiento de la calidad, que centralizan y gestionan los marcos de acción de la calidad en el continente. Cada país tiene agencias nacionales y otras que actúan en espacios locales específicos. Para dar coherencia al accionar de las agencias, así como fomentar el reconocimiento de sus decisiones en todos los países, el sistema se fundamenta en estándares y directrices comunes y públicas. También cuenta con un registro de agencias de todo el continente.

Michavila & Zamorano (2007) señalan que, desde principios de siglo, se tenía claro que la acreditación en un país debía ser admitida en otros países europeos. Por tanto, se vio la necesidad de construir un sistema organizado en toda Europa, que incorporara el reconocimiento mutuo entre agencias de calidad. Para lograrlo, se establecieron cinco medidas:

el desarrollo de mecanismos internos de garantía de la calidad en las instituciones; la elaboración de las adecuadas normas, procedimientos y directrices comunes; el establecimiento del... Registro europeo [de agencias]; la autonomía de las universidades para elegir el organismo, y el reconocimiento de la competencia de los estados miembros para aceptar las evaluaciones y extraer conclusiones. (Michavila & Zamorano, 2007, p. 248).

La Comisión Europea definió que los Estados tienen la **competencia nacional** de la acreditación de las instituciones, por lo que las labores relacionadas deben desarrollarse en

contextos nacionales. Por ende, la organización del sistema europeo de aseguramiento de calidad cuenta con los siguientes componentes: la ENQA (por sus siglas en inglés, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA), además de agencias nacionales y subnacionales, encargadas de la promoción de la acreditación en las IES.

La ENQA promueve la cooperación para la garantía de la calidad de la educación superior en Europa. Las agencias de calidad de los países del continente pueden pertenecer a ella. En Praga 2001 se le encargó crear el marco de acción para evaluación y la acreditación de calidad. En Berlín 2003, se le pidió que, junto a sus agencias asociadas, desarrollará **criterios e instrumentos metodológicos comunes** para la acreditación. En Bergen 2005 los propuso y fueron aceptados.

ENQA et al. (2015) señalan que la propuesta fue preparada por la ENQA, ESU, EURASHE y la EUA, las cuales son asociaciones de estudiantes e instituciones de educación superior europeas. Como se explicó en el apartado sobre estándares, los lineamientos europeos pasaron luego por consultas públicas dentro del EEES. Después en 2010 se desarrolló el Proyecto MAP-ESG, en el que agencias e IES de todos los países analizaron los criterios a la luz de las nuevas tendencias en educación, con lo que se actualizaron.

Como se ha expresado varias veces, los criterios y directrices son una pieza fundamental para el aseguramiento de prácticas de calidad compartidas en todos los países y con ello garantizar el reconocimiento mutuo de las decisiones de las agencias, así como el reconocimiento de estudios y títulos.

También debe tenerse en cuenta que, dada la diversidad política, cultural y educativa de los países que conforman el EEES, incluso los enfoques y concepciones de calidad y acreditación

de las agencias, los criterios fueron concebidos como principios genéricos, centrados más en lo que debe hacerse que en los procedimientos para lograrlo. Con esto se logra conservar la autonomía de la agencia.

De otra parte, el ECA también promueve el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación de las agencias, para lo que las acredita. Además, generó un **Código de buenas prácticas**, con el fin de garantizar la calidad y favorecer el mejoramiento de las agencias. Entre sus exigencias están: usar procedimientos propios, aplicarlos con regularidad, incluir la evaluación externa y garantizar la independencia e idoneidad de los grupos de pares externos.

Adicionalmente, el EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) se propuso debido al aumento del número de agencias. Pertenecer a él supone que se cumplen los criterios europeos para las agencias y que estas poseen un sello de calidad. Su desarrollo fue encargado a la ENQA. Este registro incluye todo tipo de agencias. Su importancia radica en que permite asegurar el cumplimiento de los estándares y las directrices (Sanyal & Martin (2007), validar las decisiones de acreditación y permitir su reconocimiento mutuo (Michavila & Zamorano, 2007).

Otro componente del sistema son las **agencias específicas**. En Europa se han creado o fortalecido los sistemas de evaluación y medición de calidad, con sus agencias responsables de estos procesos. Las funciones de las agencias son similares en todos los países (básicamente, garantía y mejora de calidad, así como difusión de información sobre la acreditación), aunque pueden variar según su responsabilidad e implicación en la evaluación.

Casi todos los países tienen una agencia coordinadora de la garantía de calidad, por lo general, independiente. Las IES, los gobiernos y otros grupos de interés en la calidad están

representados en ella. Adicionalmente, la tendencia de las agencias europeas es el uso combinado de distintos tipos de evaluación, aunque la acreditación es el principal.

En otros lugares del mundo también se da la acreditación regional, aunque parece no haberse consolidado por completo. Algunos ejemplos son la acreditación en el Mercosur, cuyo caso fue explicado en el aparte respectivo. En este punto, es necesario remitirse a las aclaraciones sobre la acreditación regional e internacional expuestas por Romero & Téllez (2013), quienes indican que el Consejo Nacional de Acreditación colombiano (CNA) considera que sus proyectos piloto de acreditación regional, dados en el marco del Mercosur, “no tienen el carácter de acreditación internacional, en cuanto no existe una agencia con la potestad para realizar evaluaciones y emitir conceptos sobre acreditación con incidencia en los diferentes Sistemas Nacionales de Acreditación” (Romero & Téllez, 2013, p. 12).

Los autores indican que, para la entidad, una acreditación regional es un proceso nacional que puede ser reconocido por agencias o entidades gubernamentales de otros países, según acuerdos oficiales y tratados entre los países que conforman espacios de integración nacional.

De otra parte, Sanyal & Martin (2007) señalan que en África francófona la validación de las decisiones académicas se ejerce en los países que conforman el Consejo Africano y Malgache de Educación Superior (CAMES), conformado por 17 países.

Además, Ilyas (2019) indica que en la región árabe, la mayoría de los marcos de calidad se han desarrollado con base en el tratado de Bolonia y bajo la orientación de los países europeos. Hay propuestas para crear un solo marco para la región árabe. El SAQF (por sus siglas en inglés, *Saudi Arabian Qualification Framework*) ha trabajado en la clasificación de las calificaciones con

base en resultados de aprendizaje para acreditaciones nacionales e internacionales. También ha trabajado en estándares y procedimientos para los programas nacionales.

7.4.5.4. Internacional.

La siguiente cobertura de la acreditación es la internacional. Esta puede comprenderse de dos formas: una acreditación reconocida en la mayoría de los países del mundo, superando la noción regional explicada; o una acreditación otorgada por una agencia de otro país, sin distinguir en cuántos países es válida.

Acreditación internacional válida en todos los países.

A pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora entre los países, no se ha podido llegar a esta cobertura, pues una acreditación de este tipo requiere acuerdos en todas las naciones sobre los conceptos de calidad y acreditación; sus criterios, lineamientos o estándares; el reconocimiento mutuo de las decisiones de las agencias o acreditadoras que dan el juicio final sobre el grado de calidad de un programa o una IES; además del reconocimiento de los títulos de los programas.

En el capítulo de **contextualización** de la educación superior se observaron diversas tendencias de este nivel que dan importancia a la acreditación internacional. Entre ellas se encuentran el aumento de instituciones y programas de educación superior, su privatización, la creciente demanda de este nivel. Adicionalmente, los requerimientos de movilidad laboral, científica y académica entre países y regiones del mundo. A lo anterior, Sanyal & Martin (2007) añaden el desarrollo de programas conjuntos de varios países, la educación transfronteriza, la exportación de programas e instituciones, los proveedores multinacionales, la educación a distancia y la educación virtual regional e internacional. Por tanto, “Dado que la educación superior

es cada vez más universal e internacional, la acreditación también debería serlo” (Eaton, 2007b, p. 160).

Además, tal como se trató en el apartado sobre internacionalización y calidad, el aumento de la internacionalización en la educación superior ha llevado a las IES a generar estrategias para fortalecer su **visibilidad y posicionamiento**. Igualmente, López Segrera, Sanyal & Tres (2007) indican que, en la globalización, las IES buscan mayor credibilidad en otros países, por lo que la acreditación internacional se vuelve atractiva para ellas. Fernández Sorolla (2019) coincide en que esta es fundamental para la reputación de las IES y el reconocimiento internacional de créditos y titulaciones.

Romero & Téllez (2013) también indican que, en el contexto de la globalización, los gobiernos nacionales deben trabajar por consolidar **criterios y estándares de calidad** aceptados internacionalmente y que respalden los esfuerzos de las IES. Al tiempo, López Segrera et al. (2007) advierten que en estos procesos es necesario “pensar de manera global pero actuar en ámbitos locales. Deben considerarse adecuadamente las características particulares institucionales, nacionales y regionales a la hora de diseñar el tipo de acreditación y los criterios” (López Segrera et al., 2007, p. 187). Fernández Sorolla (2019) indica además que, debido a que los estándares internacionales de calidad son compartidos e implican también indicadores y métodos comparables, varias IES pueden estar en desventaja frente a otras, debido a la diversidad de los países y sus sistemas educativos.

De otra parte, Eaton (2007 b) señala algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en la creación de un **espacio de acreditación internacional**, pues esta debe contribuir al acceso y la

movilidad estudiantil, a la transparencia y rendición de cuentas, a la formación a distancia y a través de nuevas tecnologías. (Eaton, 2007 b).

Específicamente, Eaton (2007 b) indica que el aumento de la **educación transfronteriza** lleva a una mayor movilidad internacional y requiere información fiable sobre la calidad de programas en otros países, así como el reconocimiento de créditos.

Altbach, Knight & Godinas (2006), así como Romero & Téllez (2013) señalan otro tema capital al pensar en la internacionalización y la garantía de calidad: el reconocimiento de títulos entre los países, ya sea para movilidad laboral o para continuar estudiando. Los estudiantes y empleadores deben estar al tanto de la validez de los títulos. En este caso surgen preguntas sobre quién acredita o da la licencia a las IES y programas, y qué validez tiene esa agencia. Adicionalmente, los mecanismos de reconocimiento de títulos deben ser simultáneamente, nacionales, regionales e internacionales.

Moncada Cerón (2011) también se refiere a esta problemática, pero con énfasis en sus causas: caducidad de tratados de reciprocidad, falta de normatividad internacional al respecto, falta de perfiles profesionales comunes y carencia de criterios para la acreditación de calidad.

Otro aspecto a tener en cuenta en la acreditación internacional señalada por Eaton, (2007 b) es la educación transnacional. Si bien los **cursos y programas a distancia y virtuales** han favorecido el acceso a la educación superior, han generado cuestionamientos sobre la función del Estado frente a **programas transnacionales** y han dado paso a algunos proveedores dolosos, tanto de educación superior, como de acreditación. (Eaton, 2007 b).

En este aspecto, Vázquez (2015) coincide con Eaton (2007 b) y señala que la nueva oferta virtual (MOOCs, universidades y cursos online) flexibiliza y amplía el acceso a la educación superior, pero conlleva riesgos de calidad, por lo que es necesario exigir garantías de calidad.

Altbach, et al. (2006) señalan que es necesario revisar varios aspectos de este tipo de oferta. Uno de ellos son las licencias o registros para estos proveedores, pues pocos países cuentan con procedimientos para evaluar y registrar proveedores de otros países, y sin esto es difícil hacerles seguimiento y acreditarlos. Esto ha contribuido a que no sean controlados.

También señalan que los sistemas de calidad de los países nacionales no han desarrollado la regulación, ni la acreditación de IES o programas importados o exportados, vacío que se ha hecho evidente con el aumento de la educación transfronteriza. Solo Hong Kong, Malasia, Sudáfrica e Israel han generado algún tipo de control para oferta extranjera; y Reino Unido y Australia, para oferta exportada. (Altbach, Knight & Godinas, 2006).

Otro aspecto a revisar sobre la acreditación internacional señalada por Eaton (2007 b) es el **papel que desempeña mercado** en la educación superior. En efecto, Altbach et al. (2006) indican que la concepción de este nivel dentro del mercado hace que el prestigio de las IES adquiera relevancia, por lo que se busca mayor reconocimiento, lo que puede lograrse a través de la acreditación. De esta forma se fomenta la comercialización de la acreditación, en algunos casos con organizaciones que dejan de lado el objetivo de mejoramiento que subyace la noción de calidad o que son fraudulentas. Por tanto, se habla ahora de fábricas de acreditación.

Además de lo anterior, Moncada Cerón (2011) llama la atención sobre la carencia de regulaciones y normas para programas y proveedores internacionales por parte de los gobiernos,

lo que dificulta el ejercicio de autoridad por parte de las agencias de acreditación nacionales, al tiempo que propicia el desarrollo de acreditaciones por parte de internacionales no fiables.

Uvalic Trumbic (2007) se refiere a los efectos negativos del mercado en la educación superior. Este es percibido como una “amenaza [a] los valores tradicionales de la educación superior, entre ellos, el concepto de la educación superior como un bien público y una responsabilidad pública, y la educación superior basada en el mérito como uno de los derechos humanos básicos” (Uvalic Trumbic, 2007, p. 63).

Específicamente en un espacio de acreditación internacional, Eaton (2007 b) señala que para algunos, la competencia por estudiantes llevaría a la calidad, si el escenario es justo y equitativo; pero esto se refuta, pues el mercado no apoyaría actividades no comerciales de la educación superior, poniendo en entredicho su función social como bien público.

Aunque no se ha logrado concretar este tipo de acreditación internacional, diversas organizaciones han realizado **esfuerzos**. Así, Eaton (2007b) señala que en 1991 se creó la Red Internacional de las Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE) compuesta por 170 miembros de 60 países. La red fomenta las prácticas de acreditación en el mundo. También se creó la Asociación Internacional de Presidentes de Universidad (IAUP) que desarrolló la comisión de acreditación global donde se han debatido los sellos de calidad mundiales y el registro calidad mundial con información sobre agencias de calidad fiables.

Eaton (2007b) y Uvalic Trumbic (2007) también mencionan que, en 2002, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) creó el foro mundial sobre garantía de la calidad, acreditación y convalidación de títulos, que funciona como espacio de debate sobre el tema en el contexto de la globalización. Este fue el origen de las

directrices UNESCO-OCDE para educación transfronteriza. Así, en 2005 estas organizaciones publicaron la Provisión de calidad en educación superior transfronteriza, que contenía diversos lineamientos para la educación superior y la acreditación internacional.

Uvalic Trumbic (2007) señala que la construcción de estas directrices se realizó con la participación de 94 países y diversos miembros de la sociedad civil y de organizaciones relacionadas con la educación superior. El texto definitivo fue presentado y aprobado en 2005, en la Conferencia General de la UNESCO y en el Consejo de la OCDE (Praga). Además de tratar la calidad de la educación superior transfronteriza, tienen como propósito fomentar la cooperación internacional en garantía de calidad, proteger a los grupos de interés de proveedores dolosos y fomentar una educación transfronteriza de calidad.

Estas directrices eran voluntarias y no vinculantes. Se basaban en el reconocimiento de la soberanía nacional sobre la garantía de calidad y la diversidad. Así mismo, promueven la responsabilidad y confianza mutua entre países emisores y receptores. Las directrices fueron difundidas a través de comités regionales y se consideran un referente para la educación virtual transfronteriza. (Uvalic Trumbic, 2007).

Además, Eaton (2007 b) y Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan el proceso de Bolonia como un antecedente importante para la acreditación internacional. Los dos últimos indican que se ha tomado como modelo en varias regiones del mundo.

Ante el panorama expuesto, Eaton (2007 b) hace una **propuesta sobre cómo estructurar un sistema de acreditación internacional**, aunque este no ha podido concretarse.

Según Eaton (2007 b), un espacio de acreditación internacional debería: respaldar la confianza en la educación superior, demostrando la calidad y brindando información sobre su

fiabilidad; promover la convergencia de las expectativas en torno a la calidad, a partir de acuerdos sobre lo aceptable, para no homogenizar la educación de este nivel; y garantizar que la educación superior en un entorno internacional y nacional esté al servicio del bien público. (Eaton, 2007 b).

Eaton (2007 b) también propone cuatro modelos para gestionar este espacio de acreditación internacional: el internacional, el nacional, el regional y el institucional. Sin embargo, advierte que ninguno de ellos podría darse en estado puro, y que cada uno tiene ventajas y desventajas en cuanto a temas como uniformidad y diversidad de la calidad; centralización o descentralización de la dirección del espacio de acreditación; diversidad institucional; y servicio público de la educación superior.

En el **modelo internacional**, la dirección estaría a cargo de organizaciones supranacionales de fomento de la calidad educativa, existirían estándares únicos para todos los países y un solo registro de IES acreditadas. Estos estándares sustituirían los nacionales y los regionales. También “regularían” el mercado, requiriendo prácticas comerciales comunes y estándares éticos. Este modelo se centraría en la movilidad estudiantil y llevaría a la creación de rankings internacionales. Todas las agencias acreditadoras deberían estar reconocidas y ser transparentes. (Eaton, 2007 b).

El **modelo nacional** se sustentaría en acuerdos entre países sobre las expectativas de calidad. Este modelo respondería a estándares nacionales diferentes y no uniformes, como en el modelo internacional. Por tanto, promovería la diversidad en la calidad. En el **modelo regional**, se desarrollarían acuerdos entre agencias de países con proximidad geográfica y probablemente estándares comunes para la región. (Eaton, 2007 b).

En un **modelo institucional**, las IES serían las responsables del espacio de acreditación internacional y quienes gestionarían de manera conjunta la acreditación y los organismos de

garantía de calidad. Sin embargo, cada institución definiría sus expectativas de calidad. Este es el modelo que más favorece el bien público, debido a la experiencia de las IES en este tema. (Eaton, 2007 b).

Eaton (2007b) menciona otro modelo para un espacio de acreditación internacional, **centrado en el mercado**, donde la responsabilidad de la calidad residiría en los acuerdos comerciales. El modelo se basaría en la oferta, la demanda y la competencia. Se supondría que la competencia entre “proveedores” de educación superior impulsaría la calidad, que estaría regulada para garantizar los derechos de los “consumidores” (p. 164). Las IES con baja calidad no podrían competir, por lo que serían excluidas. Sin embargo, este modelo no promovería el servicio público de la educación superior. (Eaton, 2007 b).

Para desarrollar el sistema de acreditación internacional, Eaton (2007 b) identifica varios actores con roles específicos: las IES, especialmente aquellas que desarrollan programas de carácter internacional o transnacional; las agencias y organismos de acreditación, ya que llevan a cabo los procesos de aseguramiento de programas e instituciones de este tipo, incluidos los que son a distancia o virtuales; los Estados, pues en la mayoría de los casos, son quienes regulan y normalizan el aseguramiento de la calidad en sus territorios y pertenecen a organizaciones supranacionales que fomentan la educación y la cooperación entre países, como la UNESCO. Adicionalmente, las asociaciones de profesionales, debido a que algunas operan internacionalmente y han desarrollado acreditaciones internacionales; las organizaciones estudiantiles; y las organizaciones supranacionales mencionadas, pues la educación superior de calidad es fundamental para el desarrollo social y económico de sus países miembros.

La autora también señala que hay varios **aspectos sobre la calidad de la educación superior que deben tratarse previamente** a la configuración de un espacio de acreditación internacional: es necesario generar un lenguaje común frente a la acreditación y la garantía de calidad, así como acuerdos en los conceptos básicos. Igualmente, se requiere debatir las características básicas de este espacio, generar sentido de comunidad y pertenencia entre sus actores, además de mecanismos de actualización permanente del espacio, según los cambios que experimente la educación superior. (Eaton, 2007 b).

Van Ginkel & Rodríguez (2007) señalan otros temas a observar, teniendo en cuenta la experiencia UNESCO/ OCDE sobre las directrices para la garantía de la calidad en la educación superior transfronteriza. Así, es necesario: tener una aprobación oficial de los instrumentos normativos; determinar los organismos encargados de la acreditación, ya sean nacionales o internacionales; revisar los convenios regionales de la UNESCO sobre convalidación de estudios y diplomas; y continuar buscando convenios más amplios internacionalmente.

Finalmente, Brock (2007) indica que se ha desarrollado una “**industria de la garantía de la calidad por derecho propio**” (p. 35, negrillas propias), esto ubicando a la acreditación dentro de luchas por el control del conocimiento. Señala como opciones retornar el modelo de autorregulación de las universidades o tener un garante internacional como la UNESCO, que ya ha iniciado los debates sobre el tema.

Acreditación internacional parcial.

Existe otra forma de acreditación internacional que es la más utilizada hasta ahora, aunque no se ha extendido por completo. Esta se da cuando una IES o programa le solicita a una agencia de otro país o región realizar el proceso. Hasta hace poco, las agencias acreditadoras han

comenzado a explorarla. Así, en una encuesta realizada a las agencias europeas de acreditación, Grifoll y otros (2012) encontraron que estas consideran necesario avanzar en el reconocimiento internacional de sus decisiones de acreditación aplicadas a nivel nacional.

Además, Didou (2017) indica que, para 2017, pocas IES latinoamericanas se sometieron a procesos de acreditación con agencias internacionales, rankings o acreditadoras especializadas por área de conocimiento.

No obstante, Sanyal & Martin (2007) señalan que el CHEA ofrece acreditación internacional y que para 2007 había acreditado IES en 31 países o territorios fuera de Estados Unidos. Además, indican que existen otras entidades que ofrecen acreditación en todo el mundo en los campos de empresariales e ingenierías.

Middaugh et al. (2008) describen el caso de la Universidad Mayor de Chile, una de las IES privadas más grandes de ese país, la cual buscó esa acreditación con la Comisión de Educación Superior de los Estados Medios (MSCHE, por sus siglas en inglés, *U.S. Middle States Commission on Higher Education*), que desarrolló un programa piloto de acreditación internacional. El proceso implicó una profunda investigación dentro de la institución para dar respuesta a los estándares requeridos y acopiar información sobre los procesos de planeación estratégica. Esto suscitó interés entre otras universidades chilenas y ha sido considerado como una forma de motivar el mejoramiento y el desarrollo de las IES.

Sin embargo, es muy importante tener en cuenta las **indicaciones que da el CNA** (2008) sobre estos procesos. Este organismo aclara que un proceso de reconocimiento mutuo de metodologías y actos de acreditación de dos agencias nacionales de acreditación es distinto a un concepto de acreditación otorgado por otro país. Señala que esto último no es un acto internacional,

aunque tiende a confundirse. El CNA indica que los procesos internacionales o transnacionales, que en este documento se han denominado regionales, se construyen a partir de espacios de educación superior (como el europeo) y sus agencias nacionales. Estos espacios facilitan los procesos colaborativos entre agencias, pero no remplazan las que son de orden nacional, las cuales, junto a los gobiernos, son las encargadas de los procesos de acreditación dentro de esos espacios. Para que sus decisiones sean reconocidas en ese espacio, debe darse un proceso de reconocimiento mutuo entre agencias, tal como se explicó en el aparte sobre acreditación regional.

Por lo expuesto por el CNA, al desarrollar una acreditación con una agencia de otro país, no necesariamente se está obteniendo una acreditación internacional. Al respecto, vale la pena tener en cuenta convenios con IES de esos países, tratados económicos y normativas de los países involucrados, con el fin de observar si dicho reconocimiento sí favorece objetivos de movilidad académica y laboral.

Acreditación de programas internacionales conjuntos.

En este tipo de acreditación parcial surge una modalidad relacionada con programas conjuntos. Es decir, aquellos que son desarrollados por IES de dos o más países distintos, se dictan en cada uno de ellos y cuentan con movilidad estudiantil. Dado que esos dos países tienen regulaciones sobre educación superior y acreditación distintas, y cada uno tiene una agencia acreditadora diferente, este tema ha resultado un reto, en el sentido que tanto las normativas nacionales, como los estándares y procedimientos de acreditación deben armonizarse. A continuación se señalan algunos ejemplos.

En el contexto europeo, Achim Hopbach (2012) señala que estos programas conjuntos son una prioridad de la agenda del Convenio de Bolonia. Por su naturaleza, las agencias de acreditación

los han analizado y han buscado desarrollar métodos específicos para la evaluación externa. Las iniciativas más importantes en este ámbito son: las dos versiones del Proyecto de Evaluación Transnacional Europea (TEEP, por sus siglas en inglés: *Transnational European Evaluation Projects*) coordinado por la ENQA; el proyecto de evaluaciones de los programas conjuntos de maestría: un desafío de la red nórdica de aseguramiento de la calidad, coordinado por la ENQA; y la metodología de evaluación de programas conjuntos (EMNEM, por su siglas en inglés: *European Master's New Evaluation Methodology*), desarrollado por la EUA.

Específicamente, sobre el **Proyecto TEEP II**, Grifoll (2012) señala que este fue coordinado por la Agencia Sueca para la Educación superior, con la participación de cinco agencias nacionales o subnacionales de distintos países. Señala que la metodología propuesta por TEEP II incluye el aseguramiento de calidad, con el fin de integrar los sistemas en este aspecto de los programas en uno solo y contribuir a simplificar la evaluación externa.

Grifoll (2012) indica que se encontró que los programas tenían divergencias en las áreas curriculares y en el número de créditos.

El proyecto mostró que las barreras más grandes para desarrollar un aseguramiento de calidad integrado para estos programas son las diferencias de las regulaciones nacionales (Grifoll, 2012). ENQA (2012) coincide en que uno de los mayores inconvenientes para la acreditación de los programas conjuntos está en la legislación y las reglamentaciones nacionales sobre denominaciones de títulos, periodos semestrales, etc.

De otra parte, Hiltunen (2012) describe otro proyecto relacionado con los programas conjuntos nórdicos, desarrollado por la red de aseguramiento de calidad de cinco países de esa región y con la participación de cinco agencias de acreditación. Su objetivo es desarrollar un

modelo para la evaluación de programas conjuntos de maestría. El Proyecto se formuló con base en los estándares y lineamientos europeos. En él se investigaron las prácticas de aseguramiento de calidad y la legislación al respecto.

De manera general, se encontró que las metodologías de aseguramiento de calidad en los cinco países eran similares, lo anterior debido a los lineamientos europeos y a la tradición de cooperación entre las agencias nórdicas. Así, en todos ellos se aplicaba una metodología similar que incluía la autoevaluación, la evaluación externa por expertos y los informes públicos. Sin embargo, los sistemas de aseguramiento de calidad nacionales variaban. Por ejemplo, los modelos de Dinamarca, Suecia e Islandia eran de control, mientras los de Finlandia y Noruega se basaban en la confianza en las instituciones y su autonomía. (Hiltunen, 2012).

Con el Proyecto se reconoció la necesidad de realizar una evaluación conjunta en cada programa. Esta debía desarrollarse por un equipo de expertos. Se clarificó también que la evaluación conjunta y la acreditación solo serían viables si se realizaban acuerdos entre los países y se modificaban sus legislaciones. Todas las agencias de aseguramiento de la calidad, a través de un tratado, aceptaron la evaluación conjunta por expertos para lograr el sello de calidad nórdico para cada programa por aparte, de acuerdo con la legislación nacional, y luego una auditoría conjunta de calidad para el programa como un todo.

Frederiks (2012), por su parte, se refiere al programa JOCAR (por sus siglas en inglés: *Joint programmes: Quality Assurance and Recognition of degrees*), que cobra importancia si se tiene en cuenta que Colombia, a través del CNA participó en él.

Este programa tiene dos proyectos: TEAM II (*Transparent European Accreditation decisions & Mutual recognition agreements*), desarrollado por ECA (Consortio Europeo para el

Aseguramiento de la Calidad). En él, los miembros de esta organización desarrollaron cinco pilotos de procedimientos de acreditación para programas conjuntos y con base en ellos se materializó una propuesta en el programa JOQAR.

Con este se establece una coordinación europea para el aseguramiento de calidad externo y la acreditación de programas conjuntos. Esta coordinación se encarga de difundir la información sobre este tipo de programas. También desarrolla la metodología para una sola acreditación de estos, que será probada a través de cuatro pilotos. Igualmente, buscará tratados de reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación de las agencias. Tanto el Proyecto TEAM II, como JOQAR se centran en el reconocimiento de los títulos de los programas conjuntos.

Frederiks (2012) llama la atención en que la evaluación externa es de suma importancia en la acreditación de programas conjuntos, ya que esta, por lo general, es realizada por agencias de acreditación distintas o de diversos países. Es necesario desarrollar métodos específicos que no dupliquen innecesariamente la labor de los programas y que se basen en la confianza mutua y el entendimiento.

De otra parte, Frederiks (2012) señala que entre 2010 y 2013 el ECA desarrolló el proyecto fuera de la Unión Europea con agencias de otros continentes, incluidas la colombiana y la de la India. Su propósito es facilitar la acreditación y el reconocimiento de programas conjuntos, a partir de tratados multilaterales de reconocimiento de los resultados de acreditación. Se busca generar confianza entre las agencias, de manera que reconozcan mutuamente la acreditación de cada una de ellas. En diciembre de 2010 el tratado multilateral fue firmado por seis agencias y se llamó: *MULTRA (Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes)*. Se espera ampliarlo.

Finalmente, Llavori (2007) señala que la **articulación de la acreditación entre Latinoamérica y Europa** también se está dando a través de la ANECA española (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), para la que es una prioridad. De esta forma, a través de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) trabaja en la cooperación entre agencias del continente, para lograr el reconocimiento mutuo en el futuro.

Para terminar esta sección, como lo explica López Segrera (2007), es evidente que es necesario continuar trabajando en aspectos como la garantía de calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y títulos en el contexto internacional. “El objetivo es llegar a un marco legal, que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades de educación superior” (López Segrera, 2007, p. xlviii).

7.4.6. Tendencias en la acreditación

En los últimos años se han presentado diversas tendencias que marcan el desarrollo de la acreditación, sus métodos, criterios y estándares. Algunas son el viraje a los resultados de aprendizaje, la empleabilidad y la educación virtual.

Sobre los **resultados de aprendizaje**, como se explicó en otros apartes, UNESCO IESALC (2020) reconoce esta tendencia en la acreditación, pues previamente los sistemas de calidad se habían centrado en insumos y procesos, más que en resultados. No obstante, advierte que es complejo separar los resultados de aprendizaje adquiridos en la educación superior, de otros factores sociales y culturales vividos por los estudiantes.

Grifoll y otros (2012) indican que los resultados de aprendizaje son una muestra de la influencia del proceso de Bolonia. Por su parte, Sanyal & Martin (2007) señalan que en Estados Unidos hacer rendición de cuentas sobre estos es uno de los objetivos del sistema de acreditación de ese país. Además, Singh (2007) indica que los resultados de aprendizaje son un criterio en el que muchos de los sistemas de acreditación en el mundo convergen.

De hecho, en una encuesta realizada por la ENQA a las agencias europeas, varias las consideraron como una prioridad muy importante. Una práctica de las agencias acreditadoras al respecto, aunque sin explorar completamente, se relaciona con la participación de expertos internacionales en la validación de los resultados de aprendizaje. (Grifoll y otros, 2012).

Finalmente, UNESCO IESALC (2020) indica que la tendencia a incrementar el énfasis en los resultados de aprendizaje llevó a la acreditación a prestar mayor atención a la experiencia de los estudiantes, con mayor información diversificada. No obstante, cuestiona el uso de esta información por parte de las autoridades y los mismos estudiantes, así como la pertinencia de nuevos indicadores y el esfuerzo que estos conllevan.

Otra tendencia de la acreditación es la **empleabilidad**. ENQA et al. (2015) señalan que una de las finalidades de la educación superior es preparar a los estudiantes para desempeñar sus profesiones, lo que contribuye a su empleabilidad. En este contexto, UNESCO IESALC (2020) indican que en las políticas de gestión de calidad para la acreditación institucional, la experiencia de los estudiantes y su empleabilidad cada vez son más importantes. Así mismo, señalan que dentro de los resultados de aprendizaje se incluyen recurrentemente aspectos relativos a la empleabilidad de los graduados (proporción de empleados y tipos de trabajo).

Por su parte, Grifoll y otros (2012) señalan que en la encuesta realizada por ENQA, la evaluación externa de la empleabilidad fue considerada como otra prioridad de las agencias. La mitad de ellas la evaluaba y algunos sistemas de aseguramiento de calidad comenzaron a incluir las expectativas locales de empleo como un criterio para la evaluación. Por ejemplo, la agencia AQU de Cataluña desarrolló una encuesta para graduados como herramienta para crear datos sobre empleabilidad y la adecuación de los resultados de aprendizaje al mercado laboral. Además, otras agencias informaron que representantes de los empleadores y gremios forman parte de sus juntas directivas o controlan de alguna manera la calidad de la formación.

En otro tema, Grifoll y otros (2012) señalan la importancia del **aprendizaje a lo largo de la vida**. Aunque el desarrollo de estrategias específicas de aseguramiento de calidad no es considerado como una prioridad por parte de las agencias, el 40% de ellas respondieron que conducen algún tipo de evaluación externa sobre el tema, como la acreditación o certificación de este tipo de educación.

Haddad (2007) ubica a la formación continua y a lo largo de la vida dentro de uno de los objetivos de la educación superior: la preparación para el mundo profesional. Entonces, en una sociedad que evoluciona permanentemente, esta cobra importancia y debe incorporarse dentro de la educación superior. Cabe recordar las palabras de Uvalic Trumbic (2007), quien señala que “la educación superior es un elemento del desarrollo sostenible, y la formación continua se ha convertido en un producto de los cambios sociales” (Uvalic Trumbic, 2007, p. 59).

Por su parte, López Segrera (2007) recuerda que, en la Declaración Mundial sobre educación superior en el siglo XXI, se consideró a la formación continua, junto a la selección de personal y a las TIC, aspectos clave para la evaluación de la calidad.

Finalmente, Grifoll y otros (2012) aclaran que el concepto de educación a lo largo de la vida debería incorporar la educación formal, informal y no formal, con el fin de favorecer el aprendizaje permanente. También señalan que para las agencias de aseguramiento de calidad, la educación a lo largo de la vida debería involucrar la educación para el trabajo y la educación para el desarrollo profesional.

En resumen, existe consenso internacional en que la acreditación se lleva a cabo a través de los procesos de evaluación interna (autoevaluación) y externa (desarrolladas por pares). Luego se toma la decisión sobre el otorgamiento de la acreditación. En algunos casos, dentro del procedimiento también se incluye la definición de los estándares o criterios.

La autoevaluación es considerada una etapa fundamental en la acreditación y se desarrolla a partir de la recolección de datos, su análisis y la preparación de un informe. La evaluación externa es realizada por pares, quienes son expertos en la disciplina o en la gestión institucional. Ellos realizan una visita in situ, elaboran un informe sobre esta actividad, el cual es enviado a las IES para corrección. Con base en este, la agencia define si recomienda o no la acreditación. Finalmente, esta decisión es comunicada a la autoridad pertinente.

En algunos países, además de los procesos anteriores, se incluye el seguimiento a las IES o programas, pues la acreditación es temporal y se deben desarrollar acciones de mejoramiento. La ACCSC en Estados Unidos y la TEQSA en Australia son ejemplos de la implementación de estos procesos de monitoreo constante.

De otra parte, la acreditación puede darse en varios niveles: el institucional, el de los programas y el de cursos. En los dos primeros casos se realizan los procesos explicados. En el nivel institucional se evalúa a la IES como un sistema. Se busca observar si la misión es adecuada

y si se alcanzan los estándares de calidad. Existe cierto consenso internacional frente a las áreas y criterios a evaluar, debido en parte al trabajo de las redes internacionales de agencias de acreditación. Los criterios cubren áreas funcionales interconectadas e interdependientes. Estas son: misión y estrategia, garantía de calidad, dirección y gestión, programas académicos, enseñanza y aprendizaje, investigación, docentes, recursos e infraestructura, estudiantes y compromiso con la comunidad.

La acreditación de programas también se denomina acreditación especializada y, por lo general, es otorgada por asociaciones de profesionales. Asegura que los programas satisfacen las expectativas para acceder a determinadas profesiones. En ella participan expertos en la disciplina o campo de estudio evaluados. En este caso, también hay consenso internacional frente a las áreas de acreditación de los programas, aunque algunas disciplinas pueden contar con estándares nacionales específicos. Estas áreas son: políticas de calidad, proceso de diseño del programa, aprendizaje centrado en el estudiante, admisión y permanencia estudiantil, docentes, recursos de aprendizaje, monitoreo interno e información pública.

En otro tema, la acreditación puede tener diversas coberturas: subnacional, nacional, regional e internacional. La primera se da en países con sistemas de educación superior amplios y diversos, como Canadá y Alemania. Un caso emblemático es Estados Unidos, cuyo sistema es federal, por lo que la función del gobierno nacional en la educación superior es limitada y prima la de los estados. Además, posee uno de los sistemas de educación superior más grandes y diversos del mundo, el cual es descentralizado. En este país, la acreditación y la revisión externa de calidad no son una función gubernamental. Con base en la acreditación se define la distribución de recursos públicos entre IES y estudiantes. Además, es requerida para el reconocimiento de estudios de los

egresados, ya sea con fines académicos o laborales. Por tanto, casi todas las IES y programas tienen acreditación, aunque esta sea voluntaria.

La acreditación es desarrollada por organismos acreditadores privados. Existen aproximadamente 80 agencias que evalúan IES y programas de 51 estados. Estas se clasifican en agencias regionales, confesionales, y nacionales. Estas últimas evalúan carreras y títulos profesionales. El proceso de acreditación es muy similar al explicado previamente. Además, Estados Unidos fue el primer país que desarrolló un sistema de reconocimiento de agencias en 1997 y a partir de 1998 cuenta con seis criterios específicos, desarrollados por el CHEA.

En otro tema, la cobertura nacional de la acreditación puede definirse como aquella que tiene validez en un solo país. Por lo general es el país de origen de la IES y de la acreditadora. Es la más común. Por su parte, la cobertura regional de la acreditación se refiere a aquella que puede darse a nivel nacional, pero que es reconocida en otros países de una región o un bloque económico específico. Favorece el reconocimiento de títulos, además de la movilidad académica, científica y laboral.

Un ejemplo emblemático de creación de un sistema de acreditación regional se encuentra en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El sistema europeo se basa en la acreditación nacional, pues los Estados tienen competencia nacional sobre las IES; al tiempo que, existe un reconocimiento internacional de la acreditación nacional, con base en el reconocimiento mutuo de las decisiones de las agencias acreditadoras.

El sistema de aseguramiento de calidad europeo cuenta con agencias “supranacionales” o redes de aseguramiento de la calidad (ENQA y ECA), que gestionan los marcos de acción de la calidad en el continente. Cada país tiene agencias nacionales y otras que actúan en espacios locales

específicos. Para dar coherencia al accionar de las agencias, así como fomentar el reconocimiento de sus decisiones en todos los países, el sistema se fundamenta en estándares y directrices comunes y públicas, así como en un código de buenas prácticas para las agencias. También cuenta con un registro de agencias de todo el continente, denominado EQAR. La pertenencia a este registro significa que la agencia es idónea y está acreditada para ejercer labores de acreditación.

En otros lugares del mundo también se da la acreditación regional, como en el caso Mercosur-ARCUSUR, en Latinoamérica. Sin embargo, la experiencia más consolidada es la europea.

Finalmente, puede hablarse de una cobertura internacional de la acreditación. Esta puede comprenderse de dos formas: una acreditación reconocida en la mayoría de los países del mundo, superando la noción regional explicada; o una acreditación internacional otorgada por una agencia de otro país, sin distinguir en cuántos países es válida.

El primer tipo de acreditación mencionada no se ha podido alcanzar, a pesar de los esfuerzos realizados por los países, pues requiere acuerdos globales sobre el concepto de calidad y acreditación, sus criterios y estándares, reconocimiento mutuo de agencias y títulos de programas. Dada la necesidad de contribuir a la movilidad académica y laboral, así como de fortalecer la visibilidad y posicionamiento internacional de las IES que trae la globalización, estas buscan este tipo de acreditación. Se ha generado una tendencia a incorporar dentro de los estándares nacionales, criterios internacionales que la faciliten y respalden los esfuerzos de las IES.

El trabajo internacional para favorecer la acreditación internacional tiene cierta tradición y los esfuerzos se han cristalizado en la creación de la Red Internacional de las Agencias de Garantía

de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE), que fomenta la acreditación y el reconocimiento de agencias; la Asociación Internacional de Presidentes de Universidad (IAUP) y su comisión de acreditación global; el foro mundial sobre garantía de la calidad, acreditación y convalidación de títulos (2002); las directrices UNESCO-OCDE para educación transfronteriza (2005). El proceso de Bolonia es un antecedente importante para la acreditación internacional.

Se consideran como aspectos a tener en cuenta en la creación de un espacio de acreditación internacional, el desarrollo de confianza en la calidad de la educación superior, a través de la garantía de su calidad y la información pública sobre esta; y la convergencia sobre las expectativas de calidad (estándares, mínimos, etc.). Este espacio podría gestionarse a partir de cuatro modelos, que pueden actuar simultáneamente: el internacional, el nacional, el regional y el institucional.

Otra forma de concebir la acreditación internacional se refiere a la solicitud de una acreditación a una agencia de otro país o región. Un ejemplo es el caso de la Universidad Mayor de Chile, que la buscó con la Comisión de Educación Superior de los Estados Medios (MSCHE, por sus siglas en inglés, *U.S. Middle States Commission on Higher Education*).

Se destaca que, para el CNA, una acreditación con una agencia de otro país no necesariamente lleva a una acreditación internacional, pues puede no estar respaldada por convenios y tratados entre los países, ni tener el reconocimiento de las decisiones de la agencia, por parte de otras agencias en el mundo.

Otra forma de acreditación internacional parcial se relaciona con la acreditación de programas conjuntos, desarrollados por IES de dos o más países. En este aspecto, se han desarrollado varios proyectos principalmente en Europa, pues esta acreditación requiere el desarrollo de normativas nacionales que la favorezcan, así como el consenso en los estándares,

metodologías y procesos de acreditación entre las agencias nacionales, además del reconocimiento mutuo de sus decisiones.

Algunas iniciativas en este ámbito se desarrollan principalmente en Europa. Pueden mencionarse: las dos versiones del Proyecto de Evaluación Transnacional Europea (TEEP), el proyecto de evaluaciones de los programas conjuntos de maestría: un desafío de la red nórdica de aseguramiento de la calidad; la metodología de evaluación de programas conjuntos de maestría (EMNEM); y el programa JOCAR en el que participó el CNA. Con este último se busca establecer una coordinación europea para el aseguramiento externo de calidad y la acreditación de programas conjuntos, a partir de una sola metodología y del reconocimiento mutuo de las agencias de los países, así como el de los títulos de los programas conjuntos. Este programa se extendió a países extracomunitarios, como Colombia e India, para lo cual sus agencias y procesos de acreditación fueron evaluados. Una vez aprobados, fueron invitados a firmar al acuerdo MULTRA para el reconocimiento mutuo de la acreditación de programas conjuntos.

De otra parte, en los últimos años se han presentado diversas tendencias que marcan el desarrollo de la acreditación. Estas son: el foco en los resultados de aprendizaje, la empleabilidad y la educación continua.

En el primer caso, se ha dado un desplazamiento de la acreditación basada en insumos y procesos a los resultados, en parte influido por el proceso de Bolonia y la concepción de la acreditación como un proceso de rendición de cuentas sobre los resultados de los estudiantes. Aunado a este, y como una forma de resultados, otra tendencia de acreditación se centra en la empleabilidad de los egresados, pues una de las funciones de la educación superior es preparar a los estudiantes para desempeñarse profesionalmente.

Finalmente, se ha destacado la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, junto a la formación para ello y la educación continua, pues estas también requieren estrategias específicas de aseguramiento de calidad, ya que forman parte de las funciones de la educación superior, en tanto preparan para el mundo profesional y se modifican permanentemente, debido al dinamismo propio de la sociedad actual y de la sociedad del conocimiento.

Respecto de las **problemáticas** asociadas a los procesos de la acreditación, así como a sus niveles y coberturas, pueden encontrarse algunas tensiones y obstáculos para lograr una acreditación internacional.

Uno de los grandes retos de la acreditación en general, pero especialmente de la internacional, radica en el desarrollo de **metodologías y estándares** que reconozcan la diversidad de los contextos institucionales, nacionales y locales. Como se ha explicado en otros apartes, la calidad en cada uno de ellos varía, de acuerdo con sus particularidades sociales, culturales, políticas y económicas, por lo que no puede ser evaluada con base en criterios y estándares rígidos y universales.

Conscientes de esto, los sistemas de acreditación europeo y estadounidense han generado diversas estrategias para flexibilizar los procesos de acreditación y sus estándares. Entre estas se encuentran: centrar los procesos en la acreditación por objetivos, dando un peso importante al cumplimiento de las misiones institucionales, que están contextualizadas en las IES, sus entornos y posibilidades. Esto específicamente en el caso americano. En Europa, se ha decidido centrarse en la acreditación nacional, con procesos de acreditación desarrollados por las agencias de cada país. Para lograr que sus decisiones sean válidas, se trabaja en el reconocimiento mutuo de las agencias. De otra parte, en vez de estándares rígidos, se habla más de lineamientos, directrices y buenas

prácticas, que son orientativas y genéricas, más que requisitos específicos y que no imponen una forma particular de alcanzarlos, por lo que permiten distintas formas de implantación. Así, cada agencia nacional puede moldearlas para responder a sus contextos.

Otra problemática existente en la acreditación se deriva de la carencia de un **marco conceptual** claro sobre la calidad, su gestión y aseguramiento. Esto lleva al uso indiscriminado del término acreditación, para referirse a los mínimos de calidad, que implican procesos obligatorios; o a niveles de calidad altos o cercanos a la excelencia, que implican reconocimientos y sellos, y que surgen de procesos voluntarios. Este uso indiscriminado puede afectar la comparabilidad de las decisiones de acreditación en el contexto internacional, así como la gestión y el desarrollo de estándares y lineamientos comunes. Urge entonces generar acuerdos y encontrar un **lenguaje común** al respecto.

En este orden de ideas, también es necesario fortalecer aún más una comunidad internacional en torno a la calidad y la acreditación, que desarrolle ese lenguaje y lo lleve a los países y sus territorios. Generar este lenguaje común facilitaría los consensos y acuerdos en torno a temas como los estándares, las metodologías y los mismos tratados oficiales para la acreditación y el reconocimiento de títulos.

Aunado a esto, se encuentra la necesidad de definir exactamente para todos los países y para Colombia, cuál es la noción de acreditación internacional aceptada social y legalmente. Se encuentran tensiones en lo que en esta investigación se ha llamado acreditación internacional parcial, respaldada únicamente en la decisión de una agencia de otro país, pero que puede no tener reconocimiento oficial en esa nación y por tanto no servir para los fines de movilidad laboral y académica de las IES. En contraposición a la noción de acreditación internacional dentro de

espacios regionales de educación superior, que efectivamente favorecen estos fines y que además se respaldan en acuerdos y tratados multilaterales, así como en un trabajo sostenido y concienzudo de agencias oficiales por lograr acuerdos en los modelos, estándares y metodologías de acreditación. Esto le garantiza a las IES una evaluación de calidad que realmente responda a requerimientos internacionales y que permita que este reconocimiento tenga validez en otros países.

En otro tema, se observa que la diversidad de agencias y criterios en niveles nacionales e internacionales puede llevar a las IES a **responder simultáneamente a varios procesos de acreditación** con metodologías, estándares, indicadores y requisitos distintos, lo que, obviamente, multiplica las labores y los recursos necesarios para el desarrollo de estos procesos. Se requiere entonces generar acuerdos entre las agencias, así como articulaciones entre los requisitos de los procesos. Se destaca el esfuerzo realizado por el CNA en los pilotos de acreditación en el Mercosur, pues aceptó el proceso internacional como válido para la acreditación nacional, y se articularon los requerimientos estadísticos.

Un problema crítico y desarrollado por varios autores y en distintos contextos, se relaciona con la necesidad de la **compatibilidad de la regulación y normatividad nacional** entre países, ya sea dentro un espacio regional, para programas conjuntos o para cualquier tipo de acreditación internacional.

En torno a este tema, se deben tener en cuenta aspectos como la caducidad de los tratados entre países; la carencia de regulaciones para proveedores internacionales; la aprobación oficial de los lineamientos, decisiones internacionales y agencias válidas; los convenios de convalidación de títulos; los sistemas de créditos; y la denominación de los ciclos. Así como se deben armonizar los

estándares, los marcos legales de los países también deben hacerlo. Solo de esta manera es realmente posible que la acreditación de un país sea válida en otros y los procesos se agilicen. Esto requiere diplomacia internacional y también políticas de Estado que favorezcan la firma de convenios y tratados multi y bilateral. Cabe resaltar que el desarrollo de esta normativa es conveniente para el Estado, pues favorece su ejercicio de autoridad sobre las IES y las acreditadoras internacionales.

Finalmente, y como se ha tratado en otros apartes, una problemática relacionada con la acreditación se refiere a la **función del mercado** en ésta. Varios autores coinciden en que dejar en manos del mercado la regulación de la calidad de las IES menoscaba el desarrollo de una educación superior que cumpla su función social, que contribuya al desarrollo social y económico, y que fortalezca la educación como bien público.

En esta misma perspectiva, también se presenta la problemática de las acreditaciones falsas y las agencias concebidas como fábricas de acreditaciones, que responden a las presiones del mercado, más que al desarrollo ético y transparente de procesos de acreditación, centradas en el mejoramiento continuo, más que en la visibilidad y el prestigio para las IES.

7.4.7. Agencias acreditadoras

Hasta ahora se han mencionado insistentemente a las agencias acreditadoras. Estas son, en últimas, organizaciones con capacidad técnica e idoneidad para evaluar externamente y dar un juicio sobre la calidad que tiene un programa o una IES.

7.4.7.1. El origen de las agencias.

De acuerdo con UNESCO IESALC (2020), las agencias se fortalecen con el cambio en la gobernanza del sector público desde de la década de 1980, cuando se presentó el auge mundial del

modelo de agencia como diseño institucional para las políticas públicas. A partir de la década de 1990 este caracterizó la gestión política en Europa. Con este modelo se buscaba hacer más efectivos y legítimos a los reguladores, separándolos de la formulación de las políticas públicas.

En la educación superior, inicialmente, las tareas de garantía de calidad fueron desarrolladas por diversas organizaciones gubernamentales o universitarias. Luego, de acuerdo con el antecedente mencionado, en muchos países surgen entidades públicas autónomas establecidas por los gobiernos para desempeñar esta labor. Este cambio en la institucionalidad fue impulsado por organizaciones supranacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, con el propósito de separar las IES de los supervisores de calidad, fortaleciendo su credibilidad. En el caso de las IES públicas, se buscaba preservar la evaluación de calidad de influencias políticas. (UNESCO IESALC, 2020).

Desde finales de la década de 1980 este modelo de agencia separada del Estado y de la supervisión de las IES fue adoptado por muchos países. Se han dado tres etapas en el desarrollo de la garantía de calidad de la educación superior: las primeras agencias se desarrollaron en Estados Unidos, con base en asociaciones profesionales independientes del Estado; luego, en Reino Unido e Irlanda, en la década de 1960 se establecieron agencias de control externo, con el fin de orientar el desarrollo del sistema de educación superior que estaba creciendo y diversificándose; posteriormente, a partir de la década de 1990 se dio el surgimiento de un gran número de agencias en todo el mundo. En la década de 2010, casi todos los países tienen una agencia, la mayoría son autónomas. De hecho, el proceso de Bolonia impulsó este modelo de agencias independientes del gobierno y de las IES. La creación de redes internacionales también lo favoreció. (UNESCO IESALC, 2020).

7.4.7.2. ¿Qué son las agencias?

UNESCO IESALC (2020) define las agencias acreditadoras desde la perspectiva del Estado regulador, en la que “el gobierno no presta servicios, pero delega las tareas a entidades privadas o entidades públicas autónomas, y utiliza la regulación por medio de las agencias interpuestas para dirigir la orientación y calidad de la prestación (Majone, 2008)” (UNESCO IESALC, 2020, p. 23).

Por tanto, considera que, en la educación superior las agencias acreditadoras son una instancia de mediación entre el Estado y las IES, pues dado que las universidades cada vez son más autónomas frente a éste, deben demostrar su responsabilidad rindiendo cuentas.

De acuerdo con diversos autores, algunas características de las agencias son o deberían ser: “garantizar la credibilidad del proceso de revisión y garantizar la objetividad y la transparencia de sus decisiones o recomendaciones” (Martin & Stella, 2007, en UNESCO IESALC, 2020, p.23). Arranz Val (2007) agrega que deben tener autonomía, además de procedimientos y métodos transparentes, lo que genera eficacia y aceptación de resultados.

Las agencias participan en los procesos de gestión de calidad en la propuesta y revisión de los marcos de autoevaluación, en la formulación de criterios y en la creación de equipos de evaluación externa (RothenI & Barreyro, en UNESCO IESALC, 2020, p. 12). UNESCO IESALC (2020) advierte sobre algunas tensiones en las agencias. Una de ellas es su capacidad para promover el mejoramiento de la calidad de las IES. Respecto de la información que producen las agencias, UNESCO IESALC (2020) señala que cuando estas modifican sus evaluaciones dependiendo de las particularidades de las IES, producen información más relevante para las

instituciones, pues es más contextualizada. Sin embargo, cuando esto no sucede, se da una visión general del sistema que permite la comparabilidad.

Grifoll y otros (2012) también señalan que, a pesar de la gran diversidad de las prácticas de las agencias, cuentan con procesos comunes. Inicialmente, buscan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y que estén enfocados en el estudiante. También trabajan en el fortalecimiento de la comparabilidad en los exámenes externos y el fomento del mejoramiento; el establecimiento de marcos de referencia (benchmarking) sobre educación superior; la identificación de la excelencia en educación superior y la difusión de buenas prácticas; y el monitoreo de la calidad a partir de indicadores, con el fin de observar continuamente el mejoramiento.

Para demostrar su idoneidad, las agencias también deben rendir cuentas y someterse a evaluaciones externas, a lo que se le conoce como “rendición de cuentas de la acreditación”. Los países pioneros en este aspecto fueron Estados Unidos y Alemania, ambos con sistemas de acreditación descentralizados.

7.4.7.3. Clasificación de agencias.

Las agencias pueden clasificarse de diferentes maneras: según su relación con el Estado o según la cobertura de sus decisiones.

Sanyal & Martin (2007) indican que existen cuatro tipos de agencias: agencias estatales, independientes (tanto en funcionamiento como en su relación con el Estado), “mixtas” (independientes, pero con participación del Estado en su creación, como en India y Egipto) y asociaciones profesionales (completamente independientes de las IES y el Estado).

Además, Arranz Val (2007) indica que existen agencias regionales (subnacionales), nacionales e internacionales. Por lo anterior, UNESCO IESALC (2020) señala que las agencias no son homogéneas.

Agencias estatales.

A pesar de la tendencia a que las agencias no pertenezcan al Estado, en algunos casos, dependen de este y se encargan directamente de llevar a cabo los procesos de acreditación. Por lo general, las agencias vinculadas al Estado se rigen por normas formalizadas y protocolos, lo que permite que no haya dispersión. Sin embargo, están limitadas por la legislación estatal y la coordinación sectorial. (UNESCO IESALC, 2020).

De todas formas, las agencias indican la participación del Estado como regulador de las IES. Algunas pertenecen al Estado por lo que regulan directamente (Argentina o España) y otras lo representan (México y Estados Unidos). (UNESCO IESALC, 2020).

Existe una tensión en la autonomía de las agencias del Estado, pues varias de ellas cuentan con la financiación del Estado en alguna medida. De ahí la creciente tendencia a favorecer la autofinanciación y los recursos independientes de las agencias. (UNESCO IESALC, 2020).

Agencias privadas/ independientes.

Como su nombre lo indica, estas agencias no dependen directamente del Estado. Son autónomas en su funcionamiento y en su financiación, sin que por esto dejen de actuar bajo la regulación y el control del Estado, así como los lineamientos, criterios o estándares definidos por él. Por tanto, Sanyal & Martin (2007) indican que, si bien el origen de las agencias en los países industrializados fue privado, voluntario e independiente del Estado, aunque en colaboración con

el gobierno; en la actualidad, es este el que implementa los sistemas de calidad como parte de su función de control de calidad.

En este punto, cabe retomar lo descrito en apartes anteriores por UNESCO IESALC (2020). Históricamente, las funciones de acreditación son desarrolladas en sus inicios por entidades independientes del Estado, especialmente asociaciones profesionales y académicas. Luego, con el boom del Estado regulador se da un auge al modelo de agencia en la administración pública en buena parte de los países del mundo, con lo que se multiplican las agencias de acreditación privadas, independientes del Estado. Esto sucede especialmente a partir de la década de 1990 y se fortalece con el desarrollo del proceso de Bolonia, así como el auspicio de organizaciones como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO).

Adicionalmente, Sanyal & Martin (2007) indican que en la acreditación de profesiones específicas, esta función puede ser independiente del Estado y las IES, y recaer en organizaciones profesionales, que deben actuar con objetividad, autonomía e independencia.

UNESCO IESALC (2020) señala otras tensiones en el aumento del número de agencias (agencificación). En primer lugar, la dificultad para su coordinación; en segundo, la sobrecarga de evaluación hacia las IES, cuando deben responder a varias agencias actuando al mismo tiempo en distintos niveles y con procedimientos e instrumentos distintos. Este inconveniente también es relatado por Khawas (2007), específicamente en Estados Unidos.

Otra tensión se refiere al debilitamiento del núcleo político, pues se dificulta la dirección de estos organismos por parte del gobierno, aunque su independencia supone que no deben tener ninguna intervención del Estado. UNESCO IESALC (2020). Adicionalmente, debe tenerse en

cuenta que las agencias tienen un rol importante en la formulación de políticas, pues crean los procedimientos y criterios de garantía de calidad, por tanto, su independencia es más de carácter técnico, que político.

Agencias subnacionales y nacionales.

Las agencias también pueden clasificarse según su cobertura, tal como lo expone Arranz Val (2007). Esta categorización se basaría en lo observado en los sistemas de Estados Unidos y Europa, y no tiene en cuenta la afiliación al Estado de las agencias.

Las agencias subnacionales son aquellas que operan en un Estado o una región específica de un país. En Estados Unidos se les denomina “regionales”, pues atienden diversos estados americanos al tiempo. (Sanyal & Martin, 2007).

Estas agencias son: *Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)*, *Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)*, *Western Association of Schools and Colleges (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges and Western Association of Schools and Colleges (ACCJC-WASC)*, *WASC Senior College and University Commission (WASC-SCUC)*, *Higher Learning Commission (HLC)*, *New England Association of Schools and Colleges - Commission on Institutions of Higher Education (NEASC-CIHE)*, *Southern Association of Colleges and Schools (SACS)*.(Universidad Mayor, 2021, sexto párrafo).

En Europa también existen agencias subnacionales que actúan dentro de un estado o comunidad específica de un país, como en el caso de los Landers alemanes o las comunidades autónomas españolas.

De otra parte, por lo general en cada país hay una agencia nacional que las congrega y “controla”: la ANECA en España y el CHEA en Estados Unidos. En la **tabla 7** pueden observarse algunas agencias nacionales. De acuerdo con UNESCO IESALC (2020), las agencias nacionales de acreditación desarrollan prácticas de evaluación para IES y programas, teniendo en cuenta las características del contexto nacional de la educación superior; también pueden responder a las tendencias mundiales que influyen en su funcionamiento.

Tabla 7. Agencias nacionales de acreditación

Región	País	Agencia	Nombre completo
Asia y el pacífico	Australia	TEQSA	Tertiary Education Quality and Standards Agency
	Corea del Sur	KUAI	Korean University Accreditation Institution
Europa	España	ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
	Reino Unido	AGC	Quality Assurance Agency
América Latina	México	COPAES	Consejo para la Acreditación de la ES
	Argentina	CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
	Colombia	CNA	Consejo Nacional de Acreditación
	Chile	CNA	Consejo Nacional de Acreditación
América del Norte	Estados Unidos	CHEA	Council for Higher Education Accreditation)
	Canadá, Provincia de Ontario	OUCQA	Ontario Universities Council on Quality Assurance

Fuente: UNESCO IESALC (2020), p. 10

7.4.7.4. Sistemas de agencias/ sistemas de acreditación.

Si bien las agencias (subnacionales o nacionales) son la unidad básica, en el mundo se han creado sistemas de acreditación, ya sea dentro de un país o dentro de un espacio de educación superior internacional. Los sistemas de agencias pueden definirse como la estructura que se le da a las entidades y a los actores que intervienen en la acreditación. En los sistemas nacionales, por lo general hay un ente rector y supervisor nacional, luego están las agencias (privadas, estatales, mixtas, subnacionales) que se encargan de los procesos de acreditación y finalmente las IES y los programas, encargados directos de la calidad.

En los sistemas de calidad regionales de un espacio de educación superior internacional, la estructura es más compleja. Dejando de lado los Estados Nacionales y tomando como ejemplo la estructura de la Unión Europea, puede decirse que estos sistemas tienen un organismo rector de calidad que congrega tanto a las agencias nacionales como a las subnacionales, y que actúa bajo el mandato de los acuerdos internacionales generados por los Estados miembros del Bloque económico. Este organismo rector puede ser una agencia de calidad suprarregional, como la ENQA. Se encarga también de dar unidad a los modelos, criterios y estándares que se utilizarán para la acreditación en todos los países. También puede tener injerencia en los sistemas de información y comunicación regionales, y en la verificación de los niveles de calidad de las agencias.

Luego de esta agencia de acreditación supranacional vienen las agencias nacionales, ya explicadas; de las cuales dependen las agencias subnacionales o locales, por lo general privadas. Para poder actuar desde lo local con influencia regional e internacional, estos sistemas se cohesionan a partir de lineamientos, criterios o estándares de calidad comunes, al igual que metodologías de acreditación similares; todos estos acordados por las agencias. Otro cohesionador son las normativas que, aunque son de carácter nacional, provienen de acuerdos internacionales y permiten no solo el reconocimiento de los juicios de las agencias en toda la región, sino también el reconocimiento de los títulos y los conocimientos de las personas, y con ello una real movilidad académica y laboral. Sin embargo, cabe resaltar que alinear la regulación en educación superior de los países es uno de los aspectos más álgidos en los sistemas de acreditación regionales e internacionales.

También vale aclarar que, aunque estos cohesionadores tienden a tener puntos comunes y de encuentro, deben ser suficientemente flexibles para que los países y las agencias locales puedan adecuarlos a las realidades del contexto local.

El sistema americano y el europeo son dos paradigmas de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad. A continuación, se describen de manera resumida. El sistema de Estados Unidos es descentralizado (UNESCO IESALC, 2020; Eaton, 2007 a; Van Ginkel & Rodríguez, 2007; y Khawas, 2007). La acreditación es desarrollada por agencias privadas y está compuesto aproximadamente por 80 acreditadoras. (Eaton 2007 a).

El sistema tiene diversos tipos de agencias que responden a la naturaleza de las IES o a la organización política. Así, existen acreditadoras regionales que evalúan instituciones completas, públicas y que otorgan títulos de dos y cuatro años; acreditadoras confesionales para IES religiosas que otorgan títulos de grado; acreditadoras nacionales de carreras profesionales privadas y de programas específicos. (Sanyal & Martin, 2007; Eaton, 2007 a; UNESCO IESALC, 2020; CHEA, 2016; y Khawas, 2007).

Adicionalmente, tiene un sistema de acreditación de agencias que se centra en el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) y en el Departamento de Educación de Estados Unidos (USDE). Ambos cuentan con criterios específicos para esta tarea (UNESCO IESALC, 2020; Eaton, 2007a; Singh, 2007). El CHEA coordina la acreditación nacional, regional y especializada; y el USDE las agencias cuyos programas buscan fondos federales para sus estudiantes. (Eaton, 2007a).

De otra parte, el sistema europeo surge a partir del proceso de Bolonia y se desarrolla en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (Sanyal & Martin, 2007). Este sistema tiene dos

principios básicos: los estados nacionales son los competentes para el desarrollo de la acreditación en sus territorios y las decisiones de cada agencia deben ser reconocidas en los otros países. (Michavila & Zamorano, 2007).

Este sistema cuenta con agencias nacionales y subnacionales que gestionan la acreditación de IES y programas en sus países. Casi todos los países tienen una agencia coordinadora de la acreditación.

El sistema europeo también tiene dos organismos que centralizan y gestionan los marcos de acción: la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y el ECA (Consortio Europeo para Acreditación en Educación Superior). Para dar coherencia a la actuación de las agencias nacionales y fomentar el reconocimiento mutuo de sus decisiones se fundamenta en estándares y directrices, en un código buenas prácticas y en un registro de agencias (EQAR). (Michavila & Zamorano, 2007; y Galán, s. f.).

7.4.7.5. Redes de agencias.

Fuera de los sistemas de acreditación nacionales o regionales, existe otro actor que ha cobrado importancia recientemente: las redes de agencias acreditadoras. Estas pueden tener un alcance regional o internacional. Por ejemplo, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en el primer caso o la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés, *International Network for Quality Assurance Agencies*), en el segundo.

UNESCO IESALC (2020) señala que la proliferación de redes de agencias en el mundo es una muestra de la búsqueda de la convergencia internacional en temas de acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Las redes pueden ser vistas como organismos que buscan, desde la sociedad civil, el fortalecimiento de las agencias a partir de consensos sobre su accionar y sus niveles de calidad. De ahí surgen algunos lineamientos y buenas prácticas sobre los cuales las agencias son evaluadas para establecer su nivel de calidad. Estratégicamente, el reconocimiento de una agencia por parte de una de estas redes implica que los juicios de calidad de esa agencia son idóneos.

Romero & Téllez (2013) resaltan el trabajo de redes internacionales y regionales en la creación de lineamientos y buenas prácticas, utilizadas como base de la evaluación de agencias, pues a partir de estos se evalúan y certifican internacionalmente las agencias, lo que contribuye su internacionalización y a su credibilidad en este ámbito. Por tanto, sus juicios de calidad podrían ser válidos en otros países o a nivel internacional.

Uvalic Trumbic (2007) señala que la INQAAHE se creó en 1991, en Hong Kong. Su principal propósito es la difusión de información sobre la garantía y el aseguramiento de la calidad. UNESCO IESALC (2020) considera esta red como la más importante en el mundo. Indica que es una red de carácter voluntario. En la actualidad tiene 300 miembros en todo el mundo, la mayoría agencias de aseguramiento de la calidad. (INQAAHE, 2021. Primer párrafo).

Sanyal & Martin (2007) añaden que a partir de esta red y con la colaboración de las agencias, se han creado códigos de buenas prácticas, a pesar de las especificidades metodológicas y de funcionamiento de las agencias. INQAAHE (2007) también explica que desde su creación ha buscado apoyar el desarrollo de buenas prácticas dentro de las agencias para mejorar su desempeño y fortalecer sus capacidades.

Uvalic Trumbic (2007) menciona otras redes regionales de calidad como: la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), la Red de

la Zona del Caribe para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (CANQATE) y la Red de calidad en Asia-Pacífico (APQN).

Schelotto (2009), por su parte, se refiere a la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) como uno de los foros para la cooperación y la armonización de criterios de calidad en la educación superior.

La RIACES está compuesta por 30 agencias de acreditación de 20 países de América Latina, el Caribe y Europa, además de siete organismos regionales e internacionales. No tiene ánimo de lucro y es independiente de los gobiernos o Estados. Su objetivo es favorecer el aseguramiento de la calidad en los países que forman parte de ella. (RIACES, 2021, párrafo 1). Se destaca que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es miembro de esta red, ha estado en ella desde su fundación y ha ejercido su presidencia.

7.4.7.6. Acreditación de agencias.

Uvalic Trumbic (2007) describe algunos antecedentes sobre el control y el reconocimiento de agencias. Indica que inicialmente se propuso crear un registro de calidad mundial “basado en la meta acreditación de agencias”. El autor señala que la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) se opuso por considerarlo “políticamente inaceptable”, pues la UNESCO no podía indicarle a un gobierno que su agencia no tenía calidad. Esta idea no se desarrolló, pero luego, como se observó, la Unión Europea instauró el EQAR (registro europeo de agencias), lo que fue posible debido a que este contexto regional se había fortalecido.

Los primeros países que evaluaron a sus agencias y las acreditaron fueron Estados Unidos y Alemania. El primero, con la CHEA en 1998 y el segundo, con el Consejo de Acreditación de la

Fundación para la Acreditación de Programas de Estudio. Posteriormente, el sistema de reconocimiento internacional se inició en Europa, debido a la integración regional. Así, en 2005, la ENQA determinó las directrices para pertenecer a ella, con base en lo dispuesto en los ESG para las agencias. (UNESCO IESALC, 2020).

La tendencia actual en las agencias es la evaluación externa. UNESCO IESALC (2020) señalan que esta puede desarrollarla un tercero, ya sea el Estado, un organismo de reconocimiento o una red. El propósito es conocer la calidad de la agencia, aunque también se favorece el desarrollo de planes futuros y su legitimidad entre los grupos de interés. Desde la década de 1990 varias agencias comenzaron a utilizar este mecanismo.

De esta forma, como se explicó, en Europa la ENQA revisa las agencias del continente con base en los criterios de los ESG, lo cual es obligatorio. En 2009 la INQAAHE realizó una "revisión de adherencia" de sus miembros a sus directrices de buenas prácticas, la cual es voluntaria.

Singh (2007) considera que los criterios y directrices comunes contribuyen a la formalización de los requisitos de funcionamiento de las agencias acreditadoras en el mundo, de forma que el proceso de acreditación se dé responsable y transparentemente. Considera que la identificación de estos criterios globales es urgente frente a la internacionalización, tanto de la educación superior como de las agencias. Igualmente, frente a los procesos de benchmarking y de comparación de sistemas, IES y programas a nivel internacional.

Los criterios de aseguramiento de calidad de agencias de la ENQA.

ENQA (2015), en sus Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad para agencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), expone los siguientes:

1. “Actividades, política y procesos de aseguramiento de la calidad”: las agencias deben desarrollar periódicamente actividades de aseguramiento externo. Igualmente, tener metas y objetivos claros, explícitos y públicos, que conformen su misión. Además, deben aplicar esta en sus actividades cotidianas.
2. “Estatus oficial”: deben tener una base jurídica demostrable y ser reconocidas por la autoridad competente.
3. “Independencia”: deben ser independientes y autónomas, y actuar sin la influencia de terceros.
4. “Análisis temáticos”: deben publicar informes donde se analicen los resultados de sus actividades de aseguramiento externo.
5. “Recursos”: deben contar con recursos suficientes y apropiados para el desarrollo de sus funciones.
6. “Aseguramiento interno de la calidad y ética profesional”: deben disponer de procesos de aseguramiento interno de calidad, mejoramiento e integridad de sus acciones.
7. “Evaluación externa cíclica de las agencias”: deben someterse a evaluación externa periódicamente. (ENQA, 2015, pp. 33-34).

El código de buenas prácticas de las agencias del ECA.

Adicionalmente, el Consorcio Europeo para Acreditación en Educación Superior (ECA, por sus siglas en inglés) cuenta con un código de buenas prácticas para acreditación en educación superior. Este garantiza que los procedimientos de las agencias europeas sean comparables. Sus objetivos son: brindar transparencia a los gobiernos y otros grupos de interés, garantizar la viabilidad de los procedimientos de acreditación y establecer criterios para medir las evaluaciones externas de las agencias. (CEA, 2007).

El código se divide en tres secciones en las que se organizan sus estándares: organización de la acreditación, procedimientos de acreditación y estándares de acreditación. Los que pertenecen a la primera sección están alineados con las directrices de la ENQA (2015), en tanto los de las segundas y terceras secciones son muy específicos en los aspectos procedimentales de la evaluación. Los estándares son:

“La organización de acreditación:

1. Tiene una declaración explícita de su misión.
2. Es reconocida como un cuerpo de acreditación nacional por las autoridades públicas competentes.
3. Debe ser suficientemente independiente del gobierno, de las instituciones de educación superior, así como de los gremios empresariales, la industria y las asociaciones profesionales.
4. Debe ser rigurosa, ecuánime y consistente en la toma de decisiones.
5. Cuenta con recursos adecuados y fiables, tanto humanos como financieros.
6. Posee su propio sistema interno de aseguramiento de calidad que enfatiza su mejoramiento de la calidad.
7. Debe ser evaluado externamente de manera cíclica.
8. Puede demostrar rendición de cuentas públicamente, posee políticas, procedimientos, lineamientos y criterios públicos y oficialmente disponibles.
9. Le informa al público de manera apropiada acerca de las decisiones de acreditación.
10. Provee un método para apelar contra sus decisiones.

11. Colabora con otras organizaciones nacionales, internacionales y/o profesionales de acreditación.

Procedimientos de acreditación:

12. Los procedimientos de acreditación y métodos deben ser definidos por la misma organización de acreditación.

13. Se deben llevar a cabo a nivel institucional o de programa con cierta regularidad.

14. Deben incluir auto-documentación/-evaluación por la institución de educación superior y revisión externa (por regla in situ).

15. Debe garantizar la independencia y competencia de los paneles o equipos externos.

16. Deben ser dirigidos al mejoramiento de la calidad.

Estándares de acreditación:

17. Deben hacerse públicos y deben ser compatibles con las prácticas europeas teniendo en cuenta el desarrollo de conjuntos de estándares de calidad acordados” (ECA, 2007, pp. 1-2. Negrillas del autor).

Los lineamientos y buenas prácticas para agencias de la INQAAHE.

Otros criterios para la acreditación de agencias son los lineamientos y buenas prácticas definidos por la INQAAHE. Estos son el producto de la reflexión de 65 agencias en el mundo dedicadas al aseguramiento de la calidad en educación superior y pueden ser utilizados por agencias en cualquier etapa de desarrollo. Entre sus objetivos están: crear un marco que guía la creación de nuevas agencias, determinar criterios para la evaluación interna y externa de estas,

promover el desarrollo profesional de sus miembros y promover la rendición de cuentas de las agencias. (INQAAHE, 2007).

La red aclara que cada agencia ha evolucionado en un contexto específico y con la influencia de factores sociales y culturales. Igualmente, que hay diferentes enfoques y propósitos para la evaluación externa de calidad (acreditación, auditoría, etc.) y el nivel de la evaluación (institucional, de programa). No obstante, señala que sus lineamientos son principios comunes, que no deben llevar a que un enfoque domine sobre otro, sino a promover buenas prácticas. Los criterios se dividen en cuatro secciones y son:

“Rendición de cuentas, transparencia y recursos:

1. Gobernanza de la agencia
2. Recursos
3. Aseguramiento de la calidad de la agencia
4. Reporte de información pública

Instituciones de educación superior y la agencia: relaciones, estándares y revisiones internas:

5. Relaciones de la agencia con las instituciones de educación superior.
6. Requerimientos de la agencia sobre el desempeño de la institución o programa.
7. Requerimientos de la agencia sobre la autoevaluación y el reporte a la agencia.

Revisión de instituciones: evaluación, decisión y apelación:

8. Evaluación de instituciones o programas realizada por la agencia.

9. Decisiones

10. Apelaciones

Actividades externas:

11. Colaboraciones

12. Educación superior transnacional, o fuera de los límites (*cross-border*)” (INQAAHE, 2007, pp. 6-12. Traducción propia).

Llama la atención que esta red incorpora dentro de sus lineamientos a la educación transnacional y explica que las agencias deben tener políticas relacionadas con educación superior importada o exportada, y que estas pueden ser las mismas para instituciones nacionales. No obstante, en el desarrollo de esas políticas deben tenerse en cuenta lineamientos de agencias internacionales y otras asociaciones, así como agencias locales de los países importadores y exportadores, aunque esto puede no ser posible para educación a distancia. (INQAAHE, 2007).

Específicamente, sobre las directrices de la INQAAHE y las de la ENQA descritas, Singh (2007) indica que se han incorporado en los términos de referencia para la evaluación de agencias, pues son consideradas una base sólida para estos procesos, complementan los indicadores nacionales y brindan referencias internacionales.

Los criterios americanos de CHEA.

De otro lado, como se describió en otros apartes, en Estados Unidos las agencias también se someten a revisión externa periódica. Eaton (2007 a) señala que a esta revisión se le denomina reconocimiento y que es realizada por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) que coordina la acreditación nacional, regional y especializada; y el

Departamento de Educación de Estados Unidos (USDE). En ambos casos, el proceso es similar al que llevan a cabo las agencias: en una primera etapa ambas organizaciones desarrollan criterios, luego las agencias realizan su autoevaluación, posteriormente el CHEA o el USDE pueden realizar una visita y finalmente, pueden o no conceder el reconocimiento.

Eaton (2007 a) aclara que el reconocimiento del CHEA brinda legitimidad académica a las agencias en la comunidad nacional de educación superior; mientras que el del USDE, es un requisito para las agencias cuyos programas busquen fondos federales para sus estudiantes.

La autora indica que el CHEA tiene seis criterios estándar que se centran en la garantía de calidad y en la mejora. De acuerdo con los criterios, las agencias deben:

- “Aumentar la calidad académica”: es decir, definir claramente la calidad académica y tener protocolos para definir si las IES y programas cumplen o no con los criterios de calidad.
- “Mostrar la rendición de cuentas”: tener criterios estándar y exigir a las IES y programas información fiable para promover la confianza y la inversión pública.
- “Fomentar, si conviene, el autoexamen y planificar los cambios y las mejoras necesarias”, de forma continua.
- “Usar procedimientos adecuados e imparciales en la toma de decisiones”: en otras palabras, contar con procedimientos de estas características, incluidos sistemas de revisión y balance.
- “Demostrar la reevaluación continua de las prácticas de acreditación”.
- “Disponer de suficientes recursos... [y que estos sean] previsibles y estables”. (Eaton, 2007 a, pp. 280-281).

Por su parte, el USDE revisa las agencias cada cinco años. Sus criterios estándar de reconocimiento buscan observar si la IES o los programas tienen calidad suficiente para solicitar

fondos federales, bajo lo exigido por la Ley federal de educación superior. Eaton (2007 a) señala que los criterios exigen a las agencias mantener las siguientes áreas:

rendimiento de los estudiantes, planes de estudios, profesorado, instalaciones (incluye equipamientos y suministros), capacidad fiscal y administrativa, servicios de ayuda al estudiante, prácticas de reclutamiento y admisión, medidas de los títulos de grado y objetivos de los títulos de grado o de las titulaciones ofrecidas, registro de reclamaciones de los estudiantes y registro del cumplimiento de las responsabilidades del programa de ayudas a estudiantes... (Eaton, 2007a, p. 281).

Finalmente, Singh (2007) considera que para que las directrices se hagan realidad deben incorporarse en la organización y planeación de las agencias acreditadoras y de los sistemas de garantía de calidad de la educación superior.

7.4.7.7. Internacionalización y reconocimiento de agencias.

Romero & Téllez (2013), indican que tradicionalmente, las funciones de aseguramiento y acreditación de calidad se desarrollan en el ámbito nacional. Sin embargo, citando a CNA (2007), señalan que para responder al auge de la internacionalización, las agencias también se han visto en la necesidad de internacionalizarse y los sistemas nacionales de acreditación deben desarrollar capacidades para operar internacional y transnacionalmente.

Por tanto, CNA (2008) y Téllez & Langebaek (2014) consideran que, las agencias tienen la necesidad de acreditarse internacionalmente, a través de la evaluación externa internacional. La entidad aclara que, la evaluación y la acreditación externa internacional de las agencias les da a sus dictámenes y decisiones validez y reconocimiento internacional. Por tanto, se desarrollan

sistemas internacionales (regionales o interregionales) de reconocimiento mutuo de agencias (CNA, 2013 b).

El ejemplo más emblemático de estos sistemas es el de la Unión Europea ya explicado. Álvarez & Cruz (2007) señalan otros tratados de reconocimiento mutuo de agencias, como: TLCAN, entre tres agencias de acreditación de ingeniería de Estados Unidos, Canadá y México (ABET, CEAB y CACEI, respectivamente); y el tratado de Washington (entre las agencias de acreditación de Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Hong Kong, Reino Unido, Nueva Zelanda y Sudáfrica).

En este punto, es muy importante tener en cuenta que el CNA (2008) aclara que una decisión de acreditación es verdaderamente internacional cuando se desarrolla por una agencia nacional, que es reconocida por agencias de otros países, a partir de la armonización de sus estándares y metodologías.

Además, una encuesta realizada por la ENQA a las agencias europeas señala entre las áreas a trabajar en los próximos años, dos relacionadas con el contexto internacional: el reconocimiento internacional de las decisiones nacionales y el benchmarking internacional. (Grifoll y otros, 2012).

En síntesis, inicialmente, en educación superior las tareas de garantía de calidad fueron desarrolladas por diversas organizaciones gubernamentales o universitarias. Luego, en la década de 1980, se dio el apogeo del modelo de agencia como diseño institucional para las políticas públicas, que favoreció el surgimiento de un gran número de agencias de acreditación de la educación superior en la década de 1990. Esto fue impulsado luego por el proceso de Bolonia y la creación de redes internacionales de agencias. Así, a partir de la década de 2010, casi todos los países tienen una agencia, la mayoría son autónomas.

Las agencias acreditadoras son una instancia de mediación entre el Estado y las IES. Estas desarrollan el proceso de evaluación externa de las instituciones y los programas. Así mismo, definen si estos cumplen los requisitos para recibir una acreditación de calidad. Las acreditadoras pueden clasificarse según su relación con el Estado o según la cobertura de sus decisiones. Así, pueden ser estatales, independientes o mixtas. También, regionales (subnacionales), nacionales e internacionales, cuando se clasifican según su cobertura.

Las agencias estatales dependen directamente del Estado, por lo que este se encargan de los procesos de acreditación y los regulan. Las agencias independientes son privadas y autónomas en su financiación, aunque actúan bajo la regulación y los lineamientos del Estado. Resurgieron a partir de la década de 1990 con el auge del Estado regulador en la administración pública. Dentro de estas también se pueden clasificar las organizaciones profesionales que realizan acreditaciones, especialmente en Canadá y Estados Unidos.

Ahora bien, las agencias subnacionales actúan en ámbitos locales y dentro de los países, como en los landers de Alemania, las comunidades autónomas de España, además de los estados y regiones de Estados Unidos. Por lo general, en cada país hay una agencia nacional que las congrega y “controla”: la ANECA en España y el CHEA en Estados Unidos.

Adicionalmente se han creado sistemas de acreditación donde actúan varias agencias, ya sea dentro de los países o dentro de espacios regionales de educación superior. Estos sistemas de agencias pueden definirse como la estructura que se le da a las entidades y a los actores que intervienen en la acreditación. Los países usualmente cuentan con un ente rector y agencias que se encargan de los procesos de acreditación. En estructuras regionales, esta organización se replica: tiene un organismo rector supranacional, agencias nacionales y agencias subnacionales. Las

agencias actúan bajo criterios y estándares comunes y aceptados, y sus decisiones gozan de mutua aceptación. El sistema americano y el europeo son dos buenos ejemplos de sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad.

Así mismo, se han creado redes de agencias acreditadoras con alcance regional o internacional. Por ejemplo, la RIACES en Latinoamérica y la INQAAHE (por sus siglas en inglés, *International Network for Quality Assurance Agencies*), que es de carácter internacional. Estos son organismos que buscan el fortalecimiento de las agencias a partir de consensos sobre su accionar y sus niveles de calidad. Por tanto, definen lineamientos y buenas prácticas para sus miembros.

En otro tema, dada su función en la sociedad, las agencias también son acreditadas en calidad para asegurar su idoneidad. La tendencia actual en las agencias es la evaluación externa, que puede ser desarrollada por el Estado, un organismo de reconocimiento o una red. Los primeros países que evaluaron a sus agencias fueron Estados Unidos con el CHEA y Alemania, con el Consejo de Acreditación de la Fundación para la Acreditación de Programas de Estudio. Posteriormente, el sistema de reconocimiento internacional se inició en Europa, debido a la integración regional. Allí, la ENQA revisa las agencias del continente con base en los criterios del ESG, lo cual es obligatorio. Del mismo modo, en 2009 la INQAAHE realizó una revisión de sus miembros a partir del cumplimiento de sus directrices de buenas prácticas.

Los principales lineamientos para la evaluación de agencias son: los Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), desarrollados por la ENQA; el código de buenas prácticas para las agencias del ECA; y los lineamientos y buenas prácticas definidos por la INQAAHE.

Finalmente, la globalización y la internacionalización de la educación superior han llevado a las agencias a buscar acreditarse internacionalmente a través de la evaluación externa. De esta manera, sus decisiones cuentan con validez internacional, lo que favorece el reconocimiento mutuo entre agencias, como sucede en la Unión Europea. También se han generado otros convenios de reconocimiento mutuo, como el tratado de Washington, entre las agencias de acreditación de Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Hong Kong, Reino Unido, Nueva Zelanda y Sudáfrica.

En la conformación, funcionamiento y organización de agencias pueden detectarse algunas **problemáticas**. Una de ellas se refiere a la capacidad de las agencias para fomentar efectivamente el mejoramiento de las IES y programas, así como estimular el uso de la información que se produce en los procesos de evaluación con este fin. Adicionalmente, tal como se explicó en el aparte anterior, la desarticulación entre las agencias puede llevar a la sobrecarga de evaluación hacia las instituciones, pues podrían tener que responder simultáneamente a varias agencias, con requerimientos distintos.

Otras tensiones se refieren a la relación del Estado con las agencias acreditadoras. Una de ellas remite a la efectiva autonomía que tienen estas, sobre todo si se tiene en cuenta que, de alguna manera, reciben algún tipo de financiación del Estado. Al mismo tiempo, la independencia de las agencias hace que este pierda su núcleo político y su control sobre ellas. Además, la agencificación impone al Estado dificultades para la coordinación entre un número cada vez más creciente de acreditadoras independientes.

7.4.9. Gobernanza

En este capítulo se trata la gobernanza de la acreditación. Para ello, se definirá este concepto según Hall (2004, en Singh, 2007), contextualizada en la educación superior de

Sudáfrica. Así, la gobernanza se refiere a la estructura de la política, a su diseño, implementación y supervisión, además de las decisiones. Engloba “disposiciones de poder, relaciones, valores y principios, puesto que ésta trata de la dirección con autoridad, por un lado, y de la interacción formal e informal de los actores implicados, por otro” (Hall, 2004 en Singh, 2007, p. 98).

Singh (2007) señala que “La gobernanza eficaz de la acreditación puede describirse... como una mediación en curso de los intereses de los distintos actores implicados a fin de obtener unos resultados educativos socialmente competentes” (Singh, 2007, p. 107). El autor indica que existen dos tendencias distintas sobre los compromisos y propósitos de los sistemas de acreditación nacionales: una relativa a la emisión de decisiones de acreditación con base en imperativos históricos y del contexto; y otra que acepta la convergencia internacional de discursos, metodologías y criterios de acreditación, basadas en las reivindicaciones sobre la rendición de cuentas o la imitación de buenas prácticas. A continuación, se describen aspectos de la gobernanza en los distintos niveles/ actores de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Singh (2007) indica que debe prestarse atención a la gobernanza para la acreditación en las **IES y los programas**. En algunos sistemas hay criterios de acreditación explícitos sobre la gobernanza en este nivel. Cuando no es así, debe tenerse en cuenta que la gobernanza, el liderazgo y la dirección tienen gran influencia en la calidad, en aspectos como decisiones sobre objetivos y recursos, supervisión y control para el logro de los propósitos.

De otra parte, en el contexto de la aplicación sobre las directrices UNESCO/OCDE sobre educación transnacional, Uvalic Trumbic (2007) indica que, según el principio de subsidiariedad, las decisiones sobre la garantía de calidad deben tomarse en el nivel más bajo que sea apropiado: en las IES y dentro de la cultura de calidad.

Además, UNESCO IESALC (2020) señalan que, en este nivel, las agencias deben estimular la autorregulación y pone como ejemplo a Canadá, donde hay menos supervisión debido a la confianza pública en las IES y en sus propias regulaciones sobre los programas. Así mismo, en ese país voluntariamente las asociaciones de profesionales realizan exámenes externos, como parte de la autorregulación profesional.

De otra parte, un tema reiterativo entre los autores consultados se relaciona con la gobernanza de las **agencias acreditadoras**, debido a su relación con el Estado y con las IES, así como a su función de intermediarias entre estos dos actores, y de reguladores de la política pública.

Desde este punto de vista, (Singh, 2007) señala la importancia de la eficacia del organismo acreditador, ya que procesos de acreditación mal gestionados generan dudas sobre la validez y fiabilidad de sus resultados y decisiones. Al mismo tiempo son necesarias la independencia e integridad profesional frente a presiones de diversos actores. Además, la legitimidad y credibilidad favorece los objetivos sociales de la acreditación, entre ellos la asociación de la calidad con el bien común. De esta manera la acreditación continuará en la agenda de educación superior, que tiene en cuenta prioridades sociales y no solo económicas.

En cuanto a sus relaciones con las IES, las acreditadoras pueden tener distintos modelos de gobernanza: gobierno externo, cogobierno y autorregulación. Como reguladores externos evalúan y supervisan externamente a las IES. Algunos ejemplos son los sistemas de Argentina, Australia, Colombia, México y Estados Unidos. La co-gobernanza se da en Australia, Canadá, Corea del Sur y recientemente en el Reino Unido. (UNESCO IESALC, 2020).

Singh (2007) señala otro aspecto de la gobernanza de las agencias, pero ahora de carácter interno. Indica que existen aspectos “forzosamente políticos de la gobernanza de la acreditación”,

relacionados con visualizar claramente quién desarrolla la acreditación, con qué objetivo y con qué consecuencias, además de que esta se dé de forma que satisfaga los intereses de todos los actores implicados.

El autor también señala que, en esta gobernanza, se da por supuesto que el establecimiento de las agencias obedece a criterios adecuados y transparentes sobre sus miembros, dirección, accionar, poderes, funciones y responsabilidades, incluso en temas como financiación, rendición de cuentas y veredictos. Esto también supone que existen estándares nacionales y organizacionales que regulan a las agencias en temas éticos, profesionales y financieros, según el control de las autoridades.

En cuanto a los **gobiernos**, Sanyal & Martin (2007) consideran que “la calidad de la educación superior es un asunto de interés nacional”. En este sentido, Uvalic Trumbic (2007) señala que el centro del aseguramiento de calidad está en el ámbito nacional, pues los Estados tienen derecho a legislar la educación superior y ejercer el poder ejecutivo sobre esta. Además, Eaton (2007 a) indica que los Estados nacionales se encargan, por lo general, de regular y normatizar el aseguramiento de calidad dentro de su territorio.

No obstante, UNESCO IESALC (2020) advierte que la regulación de la gestión de calidad de la educación genera debates y controversias, por lo que se requiere del Estado bastante coordinación con el fin de incorporar las expectativas de diversos grupos de interés.

Sanyal & Martin (2007) señalan distintas funciones del Estado: implementar los sistemas de calidad como parte de su función de control. Cuando la acreditación sea un requisito académico o profesional, debe regularla. Frente al GATS, debe negociar las condiciones de circulación de la educación superior; y frente a la educación transnacional, debe asegurar su calidad.

Sobre este último punto, Uvalic Trumbic (2007) indica que también es necesario que los gobiernos se coordinen eficazmente frente a sus responsabilidades en la garantía de calidad de este tipo de oferta. Schelotto (2009) coincide en ello y agrega que los Estados también deben trabajar en la regulación de la educación transnacional y los mecanismos de reconocimiento de títulos. Cabe recordar que la ENQA (2012) señala que, en el aseguramiento de calidad de los programas conjuntos en Europa, los mayores obstáculos para la acreditación internacional residen en la regulación nacional sobre la denominación de los títulos, la carga de trabajo y los periodos semestrales.

De otra parte, sobre la **relación del Estado con las agencias de acreditación**, cuando estas forman parte de él, este se encarga directamente de los trámites de acreditación. Cuando esta función la desempeñan agencias privadas y colegios profesionales, puede ejercer funciones de control y en algunos casos, de financiación.

En la gobernanza de la acreditación desde el Estado, se requiere hablar de su **función reguladora y normativa**. UNESCO IESALC (2020) señala que, a partir de la regulación, el Estado ejerce su soberanía en la definición y el cumplimiento de las normas de la educación. Así, ha generado distintos instrumentos para asegurar la calidad: las normas específicas por títulos o disciplinas, que son referencias para las IES; y la supervisión de la calidad a través de la evaluación y la acreditación. Desde un enfoque centrado en las IES, ha utilizado los contratos-programa, en los que negocia directamente los objetivos con las instituciones; y las auditorías académicas para observar que la IES desarrolle funciones de gestión de calidad.

De otra parte, Fernández Lamarra (2009) se refiere a la regulación sobre calidad en Latinoamérica. Indica que, en algunos casos las normas son específicas para la educación superior,

y asignan o delegan funciones relacionadas con el aseguramiento de calidad, como en Argentina, México, Ecuador, etc. Adicionalmente, México, Costa Rica, Brasil y Venezuela han desarrollado estructuras de planeación que les permiten articular información y estrategias para el desarrollo de políticas educativas. De otra parte, Argentina, Chile, Perú, México y Colombia, entre otros, trabajan en las normas para los títulos de las profesiones reguladas por el Estado (medicina, ingeniería, farmacéutica, agronomía, etc.).

En cuanto a la gobernanza de la acreditación internacional, Uvalic Trumbic (2007) e Eaton (2007 b) se refieren a la función de los **organismos supranacionales y multilaterales**. En su modelo de acreditación internacional, indirectamente, Eaton (2007 b) indica que estas entidades cohesionan a los países, al tiempo que fomentan la cooperación entre ellos y el fortalecimiento de la educación superior, pues esta es fundamental para el desarrollo social de sus países miembros.

Uvalic Trumbic (2007) reivindica la necesidad de la asociación entre organismos multilaterales, con el fin de lograr una coordinación eficaz entre los gobiernos de los países en la garantía de calidad. Este autor basa su opinión en la experiencia de la asociación entre la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) y el Consejo de Europa para la construcción de la educación superior en ese continente. Igualmente, en la de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para el desarrollo de las directrices para la garantía de la calidad en la educación superior transfronteriza, la cual fue descrita en el aparte sobre la acreditación internacional. Estas directrices, con el apoyo de la UNESCO, han favorecido el debate político sobre la educación superior y el fortalecimiento de la posición de la academia frente al GATS.

Por tanto, Uvalic Trumbic (2007) considera a la asociatividad internacional y la política un cimiento importante para la garantía de calidad, pues incluso sin convenios universales sobre criterios o estándares, las comunidades de práctica pueden alcanzar los mismos fines a partir de la concertación, la aceptación internacional y el fortalecimiento de la cultura de calidad.

Finalmente, UNESCO IESALC (2020) señalan que una forma de garantizar la calidad también podría darse a través del mercado, siempre y cuando los estudiantes y sus familias logren una “soberanía efectiva del consumidor a través de una elección informada de programas académicos” (UNESCO IESALC, 2020, p. 20). Esto se asocia con la entrega de información sobre calidad por parte del Estado, así como de rankings independientes.

Cabe recordar que Eaton (2007 b), en su propuesta de un espacio de acreditación internacional, señala que, para algunos, la competencia por estudiantes llevaría a la calidad, siempre y cuando esto se dé en un escenario justo y equitativo. Sin embargo, otros refutan esta posición, ya que el mercado no apoya actividades de educación superior que no sean comerciales, lo que arriesga el cumplimiento de la función social de la educación.

7.4.9.1. Políticas de acreditación internacional

Uvalic Trumbic (2007) señala que los responsables de las políticas públicas nacionales deben resolver los aspectos relacionados con la calidad de la educación superior y la portabilidad de los títulos, lo anterior, especialmente en el contexto de la “comercialización” de la educación superior privada. El autor también indica que existen tensiones entre las posiciones que consideran que la calidad es una cuestión únicamente de interés nacional y aquellas que promueven la acreditación internacional.

Respecto de la gobernanza y la política de calidad, cabe retomar lo expuesto en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) y que es citado por Van Ginkel & Rodríguez (2007). En efecto, la Declaración señala que deben crearse entidades nacionales independientes y normas de calidad comparativas internacionalmente. Estas últimas deben tener en cuenta las especificidades de los contextos institucionales, locales y nacionales.

En cuanto a políticas regionales, Uvalic Trumbic (2007) señala que la caída del muro de Berlín fue un hito en la política europea. La unificación del continente ha marcado el desarrollo de la educación superior, a través de un “único proceso de reforma paneuropeo que empezó con la Declaración de Bolonia en 1999” (p. 60). Este ha influido en temas estructurales de la educación superior, en la armonización de los sistemas nacionales de este nivel y en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Al respecto, Galán (s. f.) indica que el proceso ha llevado al desarrollo de legislación y políticas concretas en cada país, aunque estas pueden o no ser coincidentes. Como se ha mencionado en varias ocasiones, esto último pudo observarse en el caso de la acreditación de los programas conjuntos en Europa, cuando se consideró que las regulaciones nacionales son el mayor obstáculo para la aprobación de este tipo de programas. Por tanto, la ENQA hizo un llamado a los países para autorizar una legislación europea específica para los programas conjuntos, que sea aplicada en el ámbito nacional, lo que sería un gran paso para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. (Achim Hopbach, 2012).

Ahora bien, sobre las políticas nacionales, UNESCO IESALC (2020) señalan que en los últimos años han aparecido nuevos enfoques de política pública sobre gestión de calidad en la

educación superior, específicamente: la autorregulación profesional, la regulación del mercado y la regulación directa del mercado. Los instrumentos de política en cada uno de estos enfoques son:

- Autorregulación profesional: revisión externa (como en el Reino Unido) y la acreditación profesional y licencias (acreditación de los profesores en Estados Unidos, por ejemplo).
- Regulación del mercado: suministro de información y rankings (como el CHE Ranking - Alemania-, la Encuesta Nacional de compromiso estudiantil -Estados Unidos-, el Cuestionario y encuesta a los graduados -Australia-, etc.)
- Regulación directa del Estado: especificación de estándares (calificaciones nacionales, marco operativo -Australia-), evaluación de los programas y acreditación, rendición de cuentas institucionales (auditoría académica -Hong Kong-, contratación basada en rendimiento - Cataluña-) y suministro de información (cuestionarios y encuestas a egresados -Australia-, evaluación nacional de cursos -Brasil-).

7.4.9.2. La política de acreditación internacional colombiana

Como se ha observado hasta ahora, en la actualidad es un requerimiento formar a los estudiantes en las competencias requeridas para vivir y trabajar en una sociedad sin fronteras, multicultural, interdependiente, virtual y competitiva. Así mismo, para participar en los entornos mundiales de producción, mercadeo, información y conocimiento derivados de la globalización. Esto implica, el desarrollo de sistemas de aseguramiento de calidad que fomenten la acreditación nacional e internacional para favorecer el mejoramiento, la confianza externa y la comparación internacional. (Gartner Isaza, 2013).

En este orden de ideas, Romero & Téllez (2013) consideran que uno de los retos de los gobiernos derivados de la internacionalización de la educación superior es trabajar en consolidar

criterios de calidad aceptados globalmente, de manera que respalden los procesos realizados por las IES.

En el apartado sobre políticas de internacionalización se describieron diversos **aspectos a tener en cuenta en esas políticas** y que son relativos a la calidad y a la acreditación internacional. Varios de ellos, coincidentes con las ideas citadas de Gartner Isaza (2013) y Romero & Téllez (2013). Algunos son:

- El mejoramiento de la calidad de la oferta de educación superior. (Jaramillo & Aponte, 2014 y Anzola-Pardo, 2014).
- El cumplimiento de estándares y características internacionales contextualizados en la realidad y las necesidades locales. (Jaramillo & Aponte, 2014).
- La evaluación continua de la calidad, a través de la acreditación de alta calidad, además de sistemas nacionales de información y evaluación internacional de estudiantes. (Jaramillo & Aponte, 2014).
- El mejoramiento en rankings internacionales. (Sebastián, 2017).
- El reconocimiento de títulos. (Anzola-Pardo, 2014).
- El trabajo en redes. (Anzola-Pardo, 2014).

Adicionalmente, Sebastián (2017), Salmi (2014) y Jaramillo & Aponte (2014) coinciden en que la garantía de calidad, las dobles titulaciones y el reconocimiento de títulos, favorecen las condiciones para facilitar la internacionalización. Las políticas de acreditación del CNA se han dirigido al cumplimiento de estos propósitos.

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia es pionero en Latinoamérica (Salmi, 2013). En el país, el **Sistema Nacional de Acreditación** es un mandato de la Ley 30 de

1992. Surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior. Igualmente, como una manera de cristalizar el propósito de hacer un reconocimiento público a los altos niveles de calidad y de preservar los derechos en este aspecto de los usuarios del sistema de educación superior. CNA (2013 a).

De acuerdo con la Ley, el **Consejo Nacional de Acreditación (CNA)** es el responsable de garantizarle a la sociedad que las IES y programas cumplen con los estándares más altos de calidad, así como de buscar y aplicar los estándares de mayor calidad en el mundo requeridos en una dinámica cada vez más inter y transnacional. CNA (2013 a).

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se encarga de los procesos de acreditación de IES y programas. Sus actividades de internacionalización y el reconocimiento que ha logrado con ellas permiten posicionar sus acreditaciones en el contexto global, pues sus procesos de evaluación y acreditación son aceptados en el mundo. (Téllez Mendivelso & Langebaek, 2014).

En cuanto a las **políticas relacionadas con la acreditación internacional**, Jaramillo & Aponte (2014), Anzola-Pardo (2014) y Martínez (2014) señalan que **la internacionalización** es una prioridad en el Plan Sectorial 2011- 2014. Anzola-Pardo (2014) indica que uno de los objetivos estratégicos del plan relacionados con la internacionalización de la educación superior busca el mejoramiento de la calidad. Para fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) incorporó en los lineamientos de acreditación un factor independiente que trata sobre el tema de visibilidad nacional e internacional.

Otro objetivo remite a la pertinencia y la innovación de la educación superior y cuenta con acciones relativas a la consolidación del país como un espacio de integración regional, al desarrollo

de acuerdos de homologación y convalidación de títulos, además de acuerdos de cooperación en temas de calidad.

Específicamente, Martínez (2014) explica que, para armonizar los sistemas de educación superior y de calidad internacionales, el Ministerio trabaja en el establecimiento de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos con los países priorizados en la política de relaciones exteriores, así como los que son destino de estudiantes colombianos.

Estos acuerdos se fundamentan en el reconocimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad de los países. La visibilidad y validez internacional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) fue de suma importancia. Esto a partir de su acreditación con redes internacionales de agencias de acreditación, además de la adhesión a proyectos internacionales de acreditación de calidad de programas conjuntos. (Martínez, 2014).

Además, Jaramillo & Aponte (2014) menciona el documento “2019 Centenario Visión Colombia II”, que incorporaba aspectos como el establecimiento de convenios de reconocimiento mutuo con agencias internacionales de acreditación. Por su parte, el documento “Acuerdo por lo Superior 2034” plantea el posicionamiento internacional del sistema de aseguramiento de calidad nacional, como una de sus propuestas para el desarrollo de la educación superior del país. (Martínez, 2014).

En otro tema, el CNA desarrolla **acciones para la internacionalización de la acreditación del país**, como respuesta al siguiente objetivo de la política del Ministerio de Educación Nacional: “promover y consolidar los procesos de internacionalización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia” (Romero & Téllez, 2013, p. 11).

Por tanto, CNA (2013a) indica que desde 2002 ha desarrollado actividades para la internacionalización de la entidad, así como de la acreditación de alta calidad nacional. Los **objetivos principales** de su estrategia de internacionalización son:

- a. Difundir a nivel internacional el sistema colombiano de educación superior y su modelo de aseguramiento de la calidad, promoviendo acuerdos de reconocimiento mutuo y mayor movilidad profesional.
- b. Facilitar la inserción de la educación superior colombiana en el contexto internacional.
- c. Generar condiciones adecuadas de movilidad transnacional de estudiantes, profesores, y la comunidad académica en general.
- d. Participar en procesos de integración internacional que potencien la educación superior” (CNA, 2013a, pp. 2-3).

Estos objetivos se desarrollan a partir de diversas estrategias relacionadas con:

- El fortalecimiento interno con base en requerimientos internacionales.
- El desarrollo de instrumentos e indicadores de evaluación de calidad armonizados internacionalmente y la incorporación de criterios de internacionalización en los lineamientos de acreditación.
- El relacionamiento, participación y cooperación en **redes internacionales de agencias** acreditadoras. (CNA, 2013a, negrillas propias).

En su informe, CNA (2013b) señala que ha mantenido una participación activa en las redes que le ha permitido desarrollar proyectos e iniciativas con otras agencias. La entidad pertenece a

tres redes internacionales: desde 2009, INQAAHE (por sus siglas en inglés, *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*); RIACES (Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior); y ARCUSUR-RANA (Red de Agencias Nacional de Acreditación del Mercosur Educativo). (CNA, 2013b)

Respecto de ARCUSUR- RANA, el país fue aceptado como Estado asociado del Mercosur en 2005. En 2008 se adhirió al mecanismo de entendimiento del sistema de acreditación de programas universitarios con reconocimiento regional, el cual se formalizó en 2012. Como parte de sus acciones en ARCUSUR, el CNA participó en la convocatoria de ingeniería para titulaciones de ingeniería civil, mecánica, eléctrica y electrónica, química e industrial. Así desarrolló capacitaciones sobre acreditación para académicos colombianos que serían pares evaluadores de ARCUSUR, varios de ellos certificados y que entraron al banco de pares del sistema. Además, seis programas de ingeniería del país se inscribieron para el proceso de acreditación regional. En 2013 el CNA desarrolló una nueva convocatoria para programas de medicina y agronomía. (CNA, 2013b).

Sobre RIACES, Colombia es miembro fundador de esta red y ha sido parte de su Consejo Directivo. El CNA asiste a capacitaciones, acoge reuniones y asambleas. De igual forma, participó en el intercambio de buenas prácticas y directrices de acreditación y fue certificado por la RIACES.

De otra parte, y como se profundizará más adelante, ha participado en iniciativas de la red como: el proyecto piloto de acreditación internacional (regional) de programas de pregrado (medicina y agronomía); y el proyecto de acreditación regional experimental de doctorados en ciencias básicas y biotecnología (biología, química, física, matemática y biotecnología). (CNA, 2013b).

El CNA también participa en RAACES-CONSUAN (Red Andina para el Aseguramiento de la Calidad y Consejo Universitario Andino, respectivamente). En esta iniciativa se busca construir un espacio de evaluación y acreditación de programas universitarios en la región andina. En la Declaración de Arequipa de 2012 se señaló la intención de los países de desarrollar un proyecto piloto de acreditación conjunta en programas de pregrado de medicina y agronomía. Esta iniciativa se enmarca en el programa ALFA PUENTES, financiado por la Unión Europea, con el fin de fortalecer el espacio de cooperación entre ese continente y América Latina. (CNA, 2013b).

Además, el CNA mantiene procesos de interacción con el ECA (por sus siglas en inglés, *European Consortium for Accreditation*), especialmente después de la firma del acuerdo MULTRA, por lo que su perfil fue incluido en el proyecto ECAspedia, donde se encuentran los procedimientos de las agencias de este consorcio. (CNA, 2013b).

- La **evaluación externa** por parte de redes de agencias y el desarrollo sistemas internacionales de reconocimiento mutuo. (CNA, 2013a).

Al respecto, Romero & Téllez (2013) señalan que la internacionalización de la educación superior ha llevado a las agencias a buscar que su calidad sea reconocida y a que sus decisiones tengan validez internacional. Por tanto, CNA (2013b) indica que en 2010 se sometió a un proceso de evaluación externa con INQAAHE y la participación de la RIACES como red regional. En la primera fase desarrolló el documento de autoevaluación que fue enviado a los pares; en la segunda, en 2012, se desarrolló una visita externa conducida por un panel de cuatro expertos internacionales, dos nombrados por RIACES y los otros dos por INQAAHE. Luego, el panel emitió el concepto, que fue positivo y que incluía diversas recomendaciones incorporadas en los planes de mejora del

CNA. Además, el proceso fue resaltado en el boletín periódico de INQAAHE y propuesto como ejemplo para otras agencias.

Téllez & Romero (2013) señalan que esta certificación significa que el CNA cumple con los lineamientos de buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad de la INQAAHE. Además, CNA (2013b) señala que el proceso ha llevado a la modificación del modelo de acreditación del país y de las exigencias del registro calificado, más centrados en los resultados de aprendizaje y en los planes de mejora. Tendencias que, como se ha visto en este documento, forman parte del aseguramiento de la calidad actual.

La certificación del INQAAHE fue otorgada en 2012 por cinco años y renovada en 2017. La de la RIACES, fue renovada en 2019 (CESU, 2020). El acuerdo 02 de 2020 del CESU, con el cual se modifica el modelo de acreditación de alta calidad, incorpora algunos cambios solicitados en el informe de evaluación externa del INQAAHE, como: la revisión de procedimientos y metodologías de acreditación para favorecer su sostenibilidad y consistencia entre los actores del sistema y las IES. En cuanto a lo expuesto por la RIACES, esta red consideró incorporar la evaluación para la acreditación en alta calidad, el seguimiento a planes de mejora y la articulación entre los actores del sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior. (CESU, 2020, p. 4).

Además de las certificaciones de la INQAAHE y la RIACES, Romero & Téllez (2013) mencionan la evaluación externa por parte del ECA para validar la alineación del CNA con las directrices europeas de acreditación. Lo anterior, en el contexto del proyecto JOQAR (por sus siglas en inglés, *Joint programmes: Quality Assurance and Recognition of degrees*) y el acuerdo MULTRA (*Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes*).

CNA (2013b) indica que en 2011 la entidad solicitó participar en el proyecto JOQAR y someterse a la revisión externa. Considera que, si bien no desarrolla acreditación de programas conjuntos, el MULTRA soportará el desarrollo de estos programas en el futuro y favorecerá el reconocimiento de títulos. Además, Romero & Téllez (2013) consideran que con el MULTRA se simplifican los procesos de acreditación de los programas conjuntos entre universidades de distintos países.

La misión de observación se llevó a cabo en 2012 y el resultado fue favorable. El informe de evaluación exaltó el reconocimiento del CNA entre la comunidad académica, la exhaustividad de los criterios de acreditación, la transparencia en la selección y el accionar de los pares, entre otros aspectos.

En 2013 el ECA notificó que no había objeción para el acuerdo, el cual fue firmado por el país en ese mismo año. Con el MULTRA, los países se comprometen a aplicar los principios del ECA sobre programas conjuntos y aceptar los juicios de acreditación de otras agencias firmantes del acuerdo. Se resalta que Colombia fue el primer país extracomunitario en firmarlo. Además, esto ha contribuido a fortalecer la visibilidad y la credibilidad del CNA en Europa. (CNA, 2013b).

Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) señalan que el proceso de internacionalización del CNA está relacionado con los procesos de evaluación externa a los que se ha sometido el CNA. Específicamente sobre el relativo a la INQAAHE, le permitió a la entidad compararse con las buenas prácticas establecidas y aceptadas por más de 100 agencias en el mundo. En cuanto al proceso con el ECA, le permitió al CNA validar sus procesos y funciones según los principales estándares de las principales agencias europeas.

Adicionalmente, estos autores señalan que las certificaciones de la INQAAHE, la RIACES y el ECA, tienen un valor agregado en internacionalización para las IES y programas acreditados en alta calidad por el CNA, pues como “**El CNA cuenta con un reconocimiento internacional amplio ... [esto] implica que las acreditaciones emitidas también lo sean**” (Téllez Mendivelso & Langebaek, 2014, p. 91, negrillas propias).

- La cooperación con agencias de otros países, además de la certificación y acompañamiento a programas de otras naciones. P. 6 (CNA, 2013a).

El reconocimiento del CNA en la región ha llevado a que varios países le soliciten acompañamiento en sus procesos. Además, CNA (2013b) indica que ha desarrollado alianzas estratégicas, oficializadas en convenios, con: AERES de Francia, SINAES de Costa Rica, CEAACES de Ecuador y ARCUSUR-Mercosur. Romero & Téllez (2013) agregan ANECA de España y ADAAC de República Dominicana.

Estos autores también señalan que los consejeros del CNA son invitados periódicamente a otros países para dictar conferencias sobre acreditación de la calidad de la educación superior y describir la experiencia colombiana.

- La participación en **iniciativas experimentales de acreditación conjunta de programas** dentro de espacios geográficos o acuerdos bilaterales. (CNA, 2013a).

En el marco de la internacionalización del Sistema de Educación Superior de Colombia, el CNA inició en 2007 su estrategia de internacionalización y dentro de esta el programa de acreditación internacional (regional) de programas de pregrado.

Así, participó en el proyecto piloto para la acreditación internacional (regional) de programas de pregrado. Sus propósitos eran construir capacidad para agilizar el desarrollo de una acreditación transnacional y favorecer la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento. La iniciativa se desarrolló dentro de la RIACES con agencias de acreditación de diversos países iberoamericanos: CONEAU de Argentina, SINAES de Costa Rica, JAN de Cuba, CONEA de Ecuador y ANR de Perú. El diseño y preparación del proyecto se desarrolló en varias fases: (CNA, 2008).

1. Dentro del Mercosur y el MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación), las agencias de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay desarrollaron una metodología de evaluación para programas de pregrado, con el fin de generar una acreditación conjunta, para lo que se acordó que los ministerios de Educación de los países aceptaran y consideraran válida esa acreditación. También se creó un equipo de pares de los países participantes.

2. Las agencias de RIACES acordaron realizar un proceso similar, por lo que se desarrolló un proyecto piloto en las áreas de medicina, agronomía e ingenierías.

3. Se conformaron grupos de expertos en esas áreas para determinar los criterios críticos dentro de la evaluación y acreditación de los programas, en articulación con los lineamientos y manuales de las agencias. Esta fue una primera armonización de criterios de las agencias, lo que generó guías con perfiles profesionales de cada programa, así como unos criterios mínimos acordados en medicina, agronomía e ingeniería.

Además, se determinó que los informes de autoevaluación de los programas utilizarían las guías nacionales. Las que contienen los criterios armonizados internacionalmente, complementarían las guías nacionales.

4. El proyecto se lanzó con la participación de agencias de seis países: Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Perú. Cada país debía seleccionar dos de los tres campos y Colombia escogió medicina y agronomía.

CNA (2008) señala que uno de los beneficios de este proyecto para los programas era el uso de documentación utilizada previamente en procesos de acreditación del CNA por la compatibilidad de las metodologías e indicadores.

Adicionalmente, tanto el Ministerio de Educación Nacional, como el CNA optaron por aceptar el resultado de esta acreditación como insumo para otorgar la acreditación nacional. Las agencias y ministerios de los otros países participantes también trabajaron en ello. Se consideraron las cumbres iberoamericanas de ministros de educación de la región, así como el foro del espacio iberoamericano de conocimiento como escenarios para desarrollo de las políticas gubernamentales requeridas por el gobierno. CNA (2008) explica que este es un mecanismo similar al utilizado en Europa por la ENQA.

Romero & Téllez (2013) indican que, posteriormente, el CNA participó en experiencias de acreditación y formación de pares con ARCUSUR-Mercosur, RIACES y el Consejo Universitario Andino (CONSUAN); así como en la armonización de criterios de calidad y el desarrollo de instrumentos e indicadores de evaluación de calidad con otros países.

En este último caso, en la Declaración de Arequipa de 2012 se señaló la intención de los países de desarrollar un proyecto piloto de acreditación conjunta en programas de pregrado de medicina y agronomía. En la iniciativa se plantearon diversas fases: 1. El desarrollo del marco general del mecanismo de calidad para IES, programas y titulaciones, a partir de la armonización de los esquemas de acreditación de las agencias de los países del CONSUAN y la revisión de

experiencias exitosas como ARCUSUR y RIACES. 2. Implementación del proyecto piloto CONSUAN para acreditación conjunta de pregrados de medicina y agronomía, desarrollado entre 2012 y 2013. (CNA, 2013b).

CNA (2013b) aclara que solo se harán efectivas estas acreditaciones para el reconocimiento de títulos cuando se firmen tratados multi y bilaterales entre los países. Las agencias nacionales deberán emitir el concepto y en Colombia, el CNA lo remitirá al Ministerio para la expedición de la resolución respectiva y CONSUAN, a su vez, emitirá el documento oficial relativo.

Romero & Téllez (2013) señalan que, gracias al CNA, once programas han participado en experiencias de acreditación regional. En el marco de ARCUSUR, en 2011 lograron su acreditación seis programas de ingeniería. Uno de medicina y dos de agronomía obtuvieron una certificación regional a través de RIACES. De igual forma, en 2013, uno de medicina y otro de agronomía obtuvieron una certificación de calidad internacional dentro del proyecto piloto de acreditación regional del CONSUAN, en el que participaron países de la Comunidad Andina de Naciones y Chile fue país observador.

Romero & Téllez (2013) indican que en las iniciativas mencionadas participaron diversas agencias, que trabajaron en la articulación y armonización de criterios y procesos, además de capacitación de pares.

Otra iniciativa experimental e internacional en la que el CNA ha participado es el acuerdo MULTRA y el proyecto JOQAR, mencionado previamente. CNA (2013b) describe el proyecto JOQAR como una serie de evaluaciones a las agencias de acreditación para verificar sus procedimientos y determinar si pueden o no firmar el acuerdo MULTRA. Frederiks (2012) señala que, además de los tratados multilaterales de reconocimiento, el proyecto JOQAR también buscó

generar confianza entre las agencias participantes respecto de sus decisiones. El acuerdo MULTRA, firmado en 2010, contó con la participación de seis agencias.

Luego, en 2011, el CNA solicitó participar en el proyecto JOQAR y someterse a la revisión externa, la cual fue positiva y el país firmó el acuerdo MULTRA en 2013. (CNA, 2013b). Además de Colombia, en el proyecto participó la agencia de la India. (Frederiks, 2012).

- La participación y liderazgo de **espacios regionales de conocimiento**. Con esto se espera proyectar internacionalmente la acreditación colombiana, validar las prácticas del CNA en espacios transfronterizos, contribuir al reconocimiento internacional de programas acreditados y a la convalidación de títulos, además de facilitar la movilidad académica y la internacionalización del sistema de educación superior. (CNA, 2013a).

Romero & Téllez (2013) señalan que el CNA contribuye al desarrollo de los espacios regionales de conocimiento al trabajar en colaboración con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y el CUIB (Consejo Universitario Iberoamericano); además del espacio ALCUE (América Latina y el Caribe - Unión Europea).

En otro tema, Romero & Téllez (2013) indican que el CNA ha desarrollado acciones de apoyo a las **políticas del Ministerio de Educación Nacional** en dos frentes. Uno de ellos es el apoyo a la firma de acuerdos de reconocimiento mutuo, donde actúa como órgano consultor en aspectos de calidad. En este orden de ideas, Martínez (2014) señala que el reconocimiento internacional del CNA ha sido fundamental en la firma de estos acuerdos, lo que se debe a su acreditación en redes internacionales de agencias de acreditación y a su labor en proyectos internacionales de acreditación de calidad de programas conjuntos.

De esta forma, Martínez (2014) indica que entre 2010 y 2014 se suscribieron acuerdos con Mercosur, Chile, España y Portugal, que se suman a los ya existentes con Argentina y México.

El otro frente de apoyo del CNA al Ministerio se encuentra en la participación en actividades de cooperación coordinadas por el Ministerio, como misiones académicas de promoción de la educación superior o las consultas colombo-alemanas sobre ciencia, tecnología e innovación, entre otras.

CNA (2013b) señala que participó en las misiones académicas para fortalecer la cooperación educativa y la internacionalización en Latinoamérica y el caribe. Con esta estrategia también se buscó favorecer la movilidad entre esos países. De igual forma, apoyó al Ministerio en las jornadas latinoamericanas y del caribe para la internacionalización de la educación superior para favorecer la internacionalización de la educación superior y con ello su calidad.

Finalmente, dentro del país, el CNA ha desarrollado actividades como los encuentros regionales CNA, centrados en la importancia de la calidad en los procesos de internacionalización de las IES y su acreditación. Los encuentros contaron con la participación de la comunidad educativa de diversas regiones y expertos sobre el tema. Con ellos se socializó el nuevo factor de calidad: visibilidad nacional e internacional y se compartieron experiencias exitosas. (CNA, 2013b).

En otro tema, Salmi (2013) señala algunas áreas por mejorar en el sistema de aseguramiento de la calidad colombiano, varias relacionadas con la acreditación. Entre estas se encuentran: la coordinación entre el CNA y el CONACES, además de la independencia de los organismos de aseguramiento de la calidad. Respecto de la gobernanza del sistema, también propone que el Ministerio separe las funciones de liderazgo estratégico y de asistencia técnica, de

las funciones de vigilancia, con fin de evitar que sea simultáneamente juez y parte del sistema. Por lo que sugiere delegar los procesos de acreditación y registro calificado a organismos independientes, con funciones técnicas. De igual forma, propone el desarrollo de proyectos de apoyo financiero para el establecimiento de sistemas internos de aseguramiento de la calidad en las IES.

Respecto de la acreditación, Salmi (2013) considera que el concepto “acreditación de alta calidad” genera confusión, pues lleva a pensar que puede existir una baja o media calidad. Todas las IES deberían estar acreditadas como parte del proceso, lo que ratifica el registro calificado.

El autor propone consolidar y agilizar el proceso de acreditación. Así mismo, medir el desempeño de las mejores IES colombianas con indicadores de resultado, como inserción laboral de egresados, producción y productividad científica, además de transferencia de tecnología.

Sobre la acreditación de programas, Salmi (2013) insta a delegar esta función a asociaciones profesionales independientes, dado el desarrollo de nuevos programas y las dificultades del CNA para responder a todas sus demandas. De esta forma, el Estado colombiano solo se encargaría de acreditar esas asociaciones.

Finalmente, es importante resaltar que las estrategias e iniciativas del CNA en temas de internacionalización de la acreditación colombiana han dado frutos. Romero & Téllez (2013) señalan que la labor del CNA ha favorecido el mejoramiento de la educación superior colombiana al contar con una política pública que estimula aspectos como el aumento del número de profesores de planta, una mayor inversión en investigación y bienestar, además de la revisión permanente de currículos.

Además, el CNA cuenta con una imagen internacional positiva. Se ha posicionado como un organismo independiente, centrado en la alta calidad y la excelencia de la educación superior, que aplica la cogobernanza de la acreditación con las IES, a partir de procesos flexibles, colaborativos y transparentes. De esta forma, UNESCO IESALC (2020) explican:

“La trayectoria colombiana también acredita éxito por la excelencia demostrada en los programas e instituciones que han sido acreditados. Al enfatizar el apoyarse en los estándares, procesos y colaboraciones internacionales, con un aumento en la movilidad internacional, el mensaje es que Colombia es un actor mundial en la ES [Educación Superior]. El CNA se presenta a sí mismo en el proceso más como un socio que como un regulador, describiendo cómo se establecen las reglas del juego a través de procesos abiertos y colaborativos. La historia es también la de un sistema abierto y transparente, tanto en términos de cómo los programas e instituciones conducen sus negocios, así como la manera en que el CNA comparte información” (Rubaii & Bandeira, 2016 en UNESCO IESALC, 2020, p. 64).

El modelo de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación.

Téllez Mendivelso & Langebaek (2014) señalan que el modelo de acreditación del CNA es reconocido en el mundo por su flexibilidad y que sus lineamientos contribuyen a la consolidación de procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo. Señalan que estos han tenido varias versiones: 2003, 2006 y 2013, cuando se incorporó el factor relativo a la internacionalización.

Sobre este factor, los autores indican que en él no se incluyen temas de investigación e internacionalización del currículo, pues no es necesario que sean propios de todas las IES y

programas, ni que todas les den la misma importancia. Sin embargo, indican que la internacionalización de la investigación es muy importante para los posgrados.

Luego de 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), modificó nuevamente el modelo. Dentro de la exposición de motivos, se refieren al compromiso del CNA con la acreditación internacional y señalan como antecedentes las certificaciones otorgadas en 2012 y 2017 por la INQAAHE; y en 2019 por la RIACES. Indica que, en los informes de evaluación externa, la primera red observó la necesidad de que los procesos de acreditación sean más sostenibles y consistentes, y se les dé más importancia a los resultados académicos y de aprendizaje, con fin de hacer más explícitos los criterios aplicados por el CNA al tomar decisiones. La RIACES, por su parte, señaló en su informe que es necesario incluir un mayor seguimiento a los planes de mejoramiento.

Por tanto, el CNA recomendó al CESU la actualización del modelo de acreditación en los aspectos relacionados con el reconocimiento de la alta calidad de las IES independientemente de sus particularidades jurídicas, de tipología, etc.; el reconocimiento de los programas sin distingo de su modalidad; la incorporación de indicadores de logro en la autoevaluación y la evaluación externa, además de los de procesos y capacidades actuales; y la incorporación de los resultados de aprendizaje como indicadores de logro de los programas. (CESU, 2020).

El CNA también consideró incorporar principios de buen gobierno en los procesos de acreditación de las IES; hacer acompañamiento y seguimiento a los planes de mejora de como parte de la renovación de la acreditación de IES y programas; promover la consolidación de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las IES como soporte a la cultura de calidad y

que atiendan articuladamente procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad. Igualmente, transferir a las IES y programas la responsabilidad de la autorregulación.

El nuevo modelo incorpora referentes conceptuales relativos al sistema de aseguramiento de calidad y a los resultados académicos. Define nociones como: alta calidad, resultados de aprendizaje, competencias, productos de investigación, extensión y cultura. También contiene referentes conceptuales relativos a la organización y a la oferta académica, como programa acreditable, modalidad, lugar de desarrollo, campus, seccional, sede e institución multicampus.

De igual forma, el nuevo modelo contiene los principios, objetivos y tipos de acreditación de alta calidad; y describe el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y el de acreditación, además de la forma como ambos se articulan.

El modelo está organizado en factores, características y aspectos a evaluar. Los factores son los pilares de la evaluación y se refieren a procesos, productos e impactos en la consolidación de los objetivos de las IES y programas. Los factores se desarrollan a través de características, las cuales describen cada factor y expresan referentes universales de la alta calidad. Pueden aplicarse a todo tipo de programa o institución. Finalmente, los aspectos son los elementos que permiten observar el desempeño y medir las características según información cualitativa y cuantitativa. El concepto del CNA se emite con base en un análisis integrado de factores, características y aspectos. (CESU, 2020).

El modelo para los programas está compuesto por 12 factores y 48 características; en tanto el de las instituciones tiene 12 factores y 38 características. Estos pueden observarse en las **tablas 8 y 9**.

Tabla 8. Modelo de acreditación para IES

FACTOR	CARACTERÍSTICA
1. Identidad institucional	1. Coherencia y pertinencia de la misión.
	2. Orientaciones y estrategias del proyecto educativo institucional o lo que haga sus veces
	3. Formación integral y construcción de identidad
2. Gobierno institucional y transparencia	4. Buen gobierno y máximo órgano de gobierno
	5. Relación con grupos de interés
	6. Rendición de cuentas
3. Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional	7. Administración y gestión
	8. Procesos de comunicación
	9. Capacidad de gestión
	10. Recursos de apoyo académico
	11. Infraestructura física y tecnológica
	12. Recursos y gestión financiera
4. Mejoramiento continuo y autorregulación	13. Cultura de la autoevaluación
	14. Procesos de autorregulación
	15. Sistema interno de aseguramiento de la calidad
	16. Evaluación de directivas, profesores y personal
5. Estructura y procesos académicos	17. Componentes formativos
	18. Componentes pedagógicos y de evaluación
	19. Componente de interacción y relevancia social
	20. Procesos de creación, modificación y ampliación de programas académicos
6. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación	21. Formación para la investigación, creación e innovación
	22. Investigación, desarrollo tecnológico, innovación y creación
7. Impacto social	23. Institución y entorno
	24. Impacto cultural y artístico
8. Visibilidad nacional e internacional	25. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales
	26. Relaciones externas de profesores y estudiantes
9. Bienestar institucional	27. Estructura y funcionamiento del bienestar institucional
10. Comunidad de profesores	28. Derechos y deberes de los profesores
	29. Planta profesoral
	30. Trayectoria profesoral
	31. Desarrollo profesoral
	32. Interacción académica de los profesores
11. Comunidad de estudiantes	33. Derechos y deberes de los estudiantes
	34. Admisión y permanencia de estudiantes
	35. Estímulos y apoyos para estudiantes
12. Comunidad de egresados	36. Seguimiento a egresados
	37. Egresados y programas académicos
	38. Relación de los egresados con la institución

Fuente: elaboración propia, con base en CESU (2020).

Tabla 9. Modelo de acreditación para programas

FACTOR	CARACTERÍSTICA
1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional	1. Proyecto educativo del programa
	2. Relevancia académica y pertinencia social del programa académico
2. Estudiantes	3. Participación en actividades de formación integral
	4. Orientación y seguimiento a estudiantes
	5. Capacidad de trabajo autónomo
	6. Reglamento estudiantil y política académica
	7. Estímulos y apoyos para estudiantes
3. Profesores	8. Selección, vinculación y permanencia
	9. Estatuto profesoral
	10. Número, dedicación, nivel de formación y experiencia
	11. Desarrollo profesoral
	12. Estímulos a la trayectoria profesoral.
	13. Producción, pertinencia, utilización e impacto de material docente
	14. Remuneración por méritos
4. Egresados	15. Evaluación de profesores
	16. Seguimiento de los egresados
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje	17. Impacto de los egresados en el medio social y académico
	18. Integralidad de los aspectos curriculares
	19. Flexibilidad de los aspectos curriculares
	20. Interdisciplinariedad
	21. Estrategias pedagógicas
	22. Sistema de evaluación de estudiantes
	23. Resultados de aprendizaje
	24. Competencias
	25. Evaluación y autorregulación del programa académico
	26. Vinculación e interacción social
6. Permanencia y graduación	27. Políticas, estrategias y estructura para la permanencia y la graduación
	28. Caracterización de estudiantes y sistema de alertas tempranas
	29. Ajustes a los aspectos curriculares
	30. Mecanismos de selección
7. Interacción con el entorno nacional e internacional	31. Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales
	32. Relaciones externas de profesores y estudiantes
	33. Habilidades comunicativas en una segunda lengua
8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico	34. Formación para la investigación, desarrollo tecnológico, la innovación y la creación
	35. Compromiso con la investigación, desarrollo tecnológico, la innovación y la creación
9. Bienestar de la comunidad académica del programa	36. Programas y servicios
	37. Participación y seguimiento
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje	38. Estrategias y recursos de apoyo a profesores
	39. Estrategias y recursos de apoyo a estudiantes
	40. Recursos bibliográficos y de información
11. Organización, administración y financiación del programa académico	41. Organización y administración
	42. Dirección y gestión
	43. Sistemas de comunicación e información
	44. Estudiantes y capacidad institucional
	45. Financiación del programa académico
	46. Aseguramiento de la alta calidad y mejora continua
12. Recursos físicos y tecnológicos	47. Recursos de infraestructura física y tecnológica
	48. Recursos informáticos y de comunicación

Fuente: elaboración propia, con base en CESU (2020).

Como se explicó en el aparte relativo a los estándares y criterios de calidad, se encontró cierta convergencia entre los factores que se tienen en cuenta en las acreditaciones, según los siguientes autores: Sanyal & Martin (2007), Eaton (2007b), Schelotto (2009) y Singh (2007). Además, UNESCO IESALC (2020) que estudió los criterios en diversos países y halló coincidencias entre estos. En la **tabla 10** se presenta un resumen comparativo entre el modelo actual del CNA y sus factores; con los expuestos por los autores mencionados.

En términos generales, existe una gran coincidencia entre los factores del modelo del CNA y los mencionados por los autores. Las mayores coincidencias se presentan en los relacionados con la gestión de IES y programas (administración, organización, dirección, financiación y recursos económicos, didácticos y de infraestructura), además de los docentes.

El modelo del CNA también es muy convergente con lo expuesto por los autores en los factores relativos a desarrollo institucional, mejoramiento y autorregulación; misión y proyecto educativo (fines, objetivos, denominación y caracterización de programas); procesos académicos (planes de estudio, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación de estudiantes, etc.); e impacto social. Es un poco menos coincidente (cuatro de los seis autores) en lo referente a la investigación y los estudiantes (admisión, permanencia y éxito estudiantil).

Sin embargo, solo coincide con un autor en lo relativo a egresados y bienestar. Además, el modelo cuenta con un factor que no es mencionado por ninguno de los autores: el referente a visibilidad e interacción nacional e internacional.

Tabla 10. Comparativo entre factores de calidad del modelo CNA y algunos autores

Nivel de acreditación	Factores CNA (2020)	Sanyal & Martin (2007)	Eaton (2007b)	Schelotto (2009)	UNESCO IESALC (2020) Programas	UNESCO IESALC (2020) IES	Singh (2007)
IES*	Gobierno institucional y transparencia						
PRO**	Organización, administración y financiación del programa académico	X	X	X	X	X	X
PRO**	Recursos físicos y tecnológicos						
PRO**	Medios educativos y ambientes de aprendizaje						
IES*	Comunidad de profesores	X	X	X	X	X	X
PRO**	Profesores						
IES*	Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional	X		X	X	X	X
IES*	Mejoramiento continuo y autorregulación						
IES*	Identidad institucional	X		X	X	X	X
PRO**	Proyecto educativo del programa e identidad institucional						
IES*	Estructura y procesos académicos	X	X		X	X	X
PRO**	Aspectos académicos y resultados de aprendizaje						
IES*	Impacto social	X		X	X	X	X
PRO**	Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación						
IES*	Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico	X		X		X	X
IES*	Comunidad de estudiantes		X	X	X		X
PRO**	Estudiantes						
PRO**	Permanencia y graduación						
IES*	Bienestar institucional						
PRO**	Bienestar de la comunidad académica del programa			X			
IES*	Comunidad de egresados						
PRO**	Egresados			X			
IES*	Visibilidad nacional e internacional						
PRO**	Interacción con el entorno nacional e internacional						

Fuente: elaboración propia.

* Factor del modelo para instituciones educativas.

** Factor del modelo para programas.

En resumen, la gobernanza de la acreditación se refiere a las estructuras que permiten el diseño, implementación, gestión y supervisión de políticas y estrategias en este ámbito, lo que

incluye las interacciones entre los actores, así como las relaciones de poder entre ellos. Una gobernanza eficaz de la acreditación requiere la mediación de los intereses de los actores implicados, con el fin de lograr los resultados educativos esperados y que estos sean pertinentes socialmente.

La gobernanza de la acreditación se da en distintos niveles: en las IES y programas, las agencias acreditadoras, los Estados nacionales y los organismos supranacionales. En los primeros, se refiere al liderazgo, gestión y dirección que favorecen su calidad y el logro de los objetivos propuestos. Desde el principio de subsidiariedad, este es el nivel más apropiado para la toma de decisiones sobre la calidad de la educación superior. En algunos países existen criterios específicos sobre la gobernanza en las IES y programas. Adicionalmente, se debe estimular la autorregulación y generar más confianza pública en las instituciones.

De otra parte, la gobernanza de las agencias acreditadoras se refiere a su relación con el Estado y con las IES, a su función como intermediarias entre estos dos actores y como reguladores de la política pública. Por tanto, se requiere que las agencias tengan independencia e integridad profesional frente a las presiones de diversos actores. Además, que sus decisiones sean legítimas y confiables. Existen distintos modelos de gobernanza: gobierno externo, cogobierno y autorregulación. Se asume que existen aspectos políticos en la gobernanza de las acreditadoras que se manifiestan en la visualización clara de su función, objetivos y consecuencias de su accionar, de manera que involucren los intereses de todos los actores que intervienen en el proceso.

En cuanto a los gobiernos, en la gobernanza de la acreditación se asume que la calidad es un asunto de interés nacional, por lo que su aseguramiento debe darse en el orden nacional, ya que los Estados regulan, ejercen su poder en este ámbito y son los encargados de hacer cumplir las

normas. Dado que la regulación de calidad genera debates y controversias, los Estados deben buscar incorporar en ella intereses de todos sus actores.

Otras funciones de los Estados en la gobernanza de la acreditación son: implementar los sistemas de calidad y regular la acreditación. Específicamente, en el caso de la educación transnacional, negociar su circulación dentro del país y asegurar su calidad, a partir de la normatividad y el reconocimiento de títulos. El Estado también debe controlar y regular las agencias independientes; cuando estas no existen, tiene como función el desarrollo de los procesos de acreditación y la definición de las decisiones sobre el otorgamiento de esta.

Finalmente, sobre la gobernanza de la acreditación internacional, surgen otros actores, como los organismos supranacionales y multilaterales, que deben cohesionar a los países en torno a ella y fomentar la cooperación entre sus miembros. También se considera que es necesaria la asociación entre estas entidades para facilitar el desarrollo de acuerdos y convenios de acreditación internacional, como en el caso de las directrices UNESCO-OCDE. Independientemente de estos actores, se considera la asociatividad internacional como un cimiento para la acreditación internacional, ya que esta puede darse sin convenios universales y sobre la concertación de las comunidades de práctica.

Aunque con muchos detractores, especialmente por su poca injerencia en la función social de la educación superior, el mercado podría contribuir a la gobernanza de la acreditación, en aspectos puntuales como la entrega de información sobre la calidad a todos los actores, especialmente al Estado, además del desarrollo de rankings independientes.

En el tema de gobernanza también se deben abordar las políticas de acreditación internacional. Para lograrlas, los responsables nacionales deben trabajar en la armonización de

estas con las de otros países, especialmente en aspectos como el reconocimiento y la portabilidad de títulos, la estructura de ciclos y créditos, el reconocimiento de las decisiones de las agencias extranjeras. Siguiendo el ejemplo de la Unión Europea, se debe buscar la armonización de los sistemas nacionales de educación superior y de aseguramiento de la calidad. Igualmente, el consenso de estándares y normas internacionales de calidad, que respeten la diversidad, lo que implica el desarrollo de regulaciones nacionales, más o menos coincidentes.

Sobre la política colombiana relacionada con la acreditación internacional, esta debe girar en torno a temas como el mejoramiento de la calidad de la oferta de educación superior, el cumplimiento de estándares y características internacionales, el mejoramiento en rankings internacionales, el reconocimiento de títulos y el trabajo en redes, pues todo esto genera condiciones que facilitan la internacionalización y la acreditación.

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia es pionero en Latinoamérica. Surge como un mandato de la Ley 30 de 1992 y como respuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior para defender los derechos de los usuarios del sistema. La función del CNA es garantizar que las IES y programas cumplen con altos estándares de calidad y aplicar lineamientos internacionales. Por tanto, se encarga de los procesos de acreditación de ellos.

La internacionalización y dentro de esta el aseguramiento de la calidad internacional han estado presentes en las políticas sectoriales por varios años. La primera fue una prioridad en el Plan Sectorial 2011-2014. Uno de sus objetivos estratégicos buscaba el mejoramiento de la calidad, para lo que se incorporó en el modelo de acreditación un factor relacionado con la visibilidad nacional e internacional. Otro propósito remitía a la pertinencia y la innovación de la educación superior con acciones relativas a la consolidación del país como un espacio de integración regional,

al desarrollo de acuerdos de homologación y convalidación de títulos, además de acuerdos de cooperación en temas de calidad. Por tanto, el país trabaja en el establecimiento de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos. Para lo que ha sido fundamental la credibilidad internacional del CNA.

Adicionalmente, el documento 2019 Centenario Visión Colombia II, incorporaba aspectos como el establecimiento de convenios de reconocimiento mutuo con agencias internacionales de acreditación y el documento Acuerdo por lo Superior 2034 plantea el posicionamiento internacional del sistema de aseguramiento de calidad nacional.

Así mismo, el CNA desarrolla una estrategia de internacionalización de la acreditación del país, como respuesta a los objetivos de la política nacional. Esta busca difundir internacionalmente el sistema y el modelo de aseguramiento de calidad del país, facilitar la inserción de la educación superior en el ámbito internacional, generar condiciones para la movilidad internacional académica y participar en procesos de integración internacional.

Con estos fines, armoniza los lineamientos, instrumentos e indicadores nacionales con los internacionales. Así mismo, participa y coopera en redes internacionales, como la INQAAHE, la RIACES y el ECA, las cuales han evaluado externamente al CNA y este desarrolla proyectos e iniciativas internacionales con estas redes. El CNA también participa en y desarrolla proyectos con RAACES-CONSUAN (Red Andina para el Aseguramiento de la Calidad y Consejo Universitario Andino, respectivamente).

Los resultados de las evaluaciones externas mencionadas han sido positivas y las acreditaciones del CNA han sido renovadas por lo menos en una ocasión. Esto ha fortalecido la visibilidad y el reconocimiento de la entidad en el exterior, lo que también favorece el

reconocimiento internacional de las acreditaciones nacionales otorgadas por la entidad. Específicamente en el caso del ECA, la evaluación llevó al país a la firma del acuerdo MULTRA, para el reconocimiento de los títulos de programas conjuntos entre países. Igualmente, otras evaluaciones han desembocado en algunas modificaciones en el modelo de acreditación nacional, para responder a las recomendaciones de estas redes, las cuales se cristalizaron en el acuerdo 02 de 2020 del CESU.

Otras acciones del CNA se refieren a la cooperación con agencias de otros países, pues les da acompañamiento y ha establecido convenios con las agencias de Francia, Costa Rica, Ecuador, España y República Dominicana. De igual forma, participa en iniciativas experimentales de acreditación conjunta, como los programas piloto de acreditación regional de programas desarrolladas dentro de la RIACES con agencias de seis países latinoamericanos; y otras iniciativas similares con el Consejo Universitario Andino (CONSUAN). Así, se han acreditado regionalmente programas del país en ingeniería, medicina y agronomía. En esta línea, el CNA también participó en el proyecto europeo para acreditación de programas conjuntos, JOQAR, lo que llevó al país a la firma del acuerdo MULTRA, ya explicado.

En otro tema, el CNA también participa en el desarrollo de espacios regionales de conocimiento para validar sus prácticas y favorecer el reconocimiento internacional de sus acreditaciones nacionales. Así, ha contribuido a la creación de estos espacios en colaboración con la OEI, la SEGIB, el CUIB (todos Iberoamericanos), además del espacio ALCUE (América Latina y el Caribe - Unión Europea).

El CNA también ha desarrollado acciones de apoyo a las políticas del Ministerio de Educación Nacional relacionadas con la firma de acuerdos de reconocimiento mutuo y con la

participación en actividades de cooperación coordinadas por esa entidad, como misiones académicas y consultas sobre ciencia, tecnología e innovación. Así mismo, ha realizado encuentros regionales centrados en la importancia de la calidad en los procesos de internacionalización de las IES y su acreditación.

Las acciones del CNA mencionadas han favorecido el mejoramiento de la educación superior colombiana, pues la política pública ha estimulado cambios en diversos temas de calidad, como docentes, investigación y currículo. Además, el CNA cuenta con una imagen internacional positiva. Su modelo de acreditación es reconocido por su flexibilidad y sus contribuciones a la consolidación de procesos de autoevaluación y mejoramiento.

Sobre el modelo, este ha tenido varias versiones: 2003, 2006 y 2013, cuando se incorporó el factor relativo a la internacionalización. En 2020 se modificó para atender a las recomendaciones de las evaluaciones externas de la INQAAHE y la RIACES. El modelo actual para los programas está compuesto por 12 factores y 48 características; en tanto el de las instituciones tiene 12 factores y 38 características. En términos generales, existe una gran convergencia entre los factores del modelo del CNA y los mencionados por diversos autores revisados en esta investigación. Las mayores coincidencias se presentan en lo relacionado con la gestión de IES y programas (administración; organización; dirección; financiación; y recursos económicos, didácticos y de infraestructura, además de los docentes). También es muy convergente con factores relativos al desarrollo institucional, mejoramiento y autorregulación; misión y proyecto educativo (fines, objetivos, denominación y caracterización de programas); procesos académicos (planes de estudio, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación de estudiantes, etc.); e impacto social.

Respecto de la gobernanza de la acreditación y la acreditación internacional, así como las políticas en este aspecto, es posible observar algunas **tensiones y problemáticas**. Así, existen tensiones entre dos posiciones, una que defiende la acreditación como un interés netamente nacional; y otra que promueve la acreditación internacional, lo que puede deberse al hecho que esta última, mal formulada, podría promover la homogenización, desconociendo las realidades locales. En esas condiciones, generaría un escenario inequitativo donde muchos países, IES y programas podrían llegar en condición de desventaja.

Otra problemática ya desarrollada en otros apartes se refiere a la falta de armonización de las políticas y regulaciones nacionales que facilitan la acreditación internacional, como las relativas a sistemas de créditos, ciclos y reconocimiento de títulos y decisiones de acreditación.

Específicamente en el caso colombiano, los expertos han detectado algunos aspectos de las políticas de calidad que requieren atención, como la falta de coordinación entre el CNA y el CONACES; la confluencia en el Ministerio de Educación de funciones de liderazgo estratégico y vigilancia, que deberían separarse para que este no sea simultáneamente juez y parte del sistema.

Finalmente, y en coherencia con algunas problemáticas desarrolladas previamente, el concepto de acreditación de alta calidad desarrollado en el país genera confusión frente al cumplimiento de condiciones mínimas exigidas para el registro calificado.

8. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio desarrollado. Esta es una investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico interpretativo, fundamentada en el Análisis Crítico del Discurso como método de análisis. En este orden de ideas, la revisión del corpus documental se realizó observando las problemáticas subyacentes a la acreditación de calidad internacional en la educación superior; los obstáculos que impiden su desarrollo, tanto en el mundo, como en el país; la función práctica del problema, es decir, las características del orden social que contribuyen a esa problemática; y las formas de superar esos obstáculos desde una posición comprensiva-reflexiva.

De esta forma, en este aparte se presenta cómo la investigación respondió a sus objetivos y preguntas de investigación, las recomendaciones para futuras investigaciones sobre la acreditación internacional de calidad en educación superior, además de las conclusiones generales de este análisis.

En los siguientes párrafos se explica cómo la investigación dio respuesta a los objetivos y preguntas planteados, para ello, estos se identifican en negrilla. Puesto que el estudio definió varias preguntas articuladas con sus objetivos, se dará respuesta a cada objetivo y su pregunta relacionada al mismo tiempo, debido a la coincidencia temática y los hallazgos establecidos.

El objetivo general de la investigación es: **analizar las relaciones que existen entre las condiciones de calidad de las propuestas de acreditación internacional con las políticas de internacionalización y acreditación de Colombia.** A su vez, la pregunta que guió el estudio es: **¿cómo se articulan las propuestas de acreditación internacional implementadas en Estados**

Unidos, Europa y América Latina con las estrategias de calidad y acreditación internacional de Colombia?

En términos generales, pudo observarse una gran coincidencia en cuanto a las tendencias de acreditación internacional, así como las condiciones (áreas/factores) de calidad abordadas en el mundo.

El estudio detectó las siguientes tendencias mundiales: la creación y mantenimiento de una agencia nacional de acreditación en los países; el desarrollo de evaluaciones externas a las agencias acreditadoras; la búsqueda del reconocimiento internacional de las agencias y de sus decisiones; la pertenencia a redes internacionales de agencias; el fomento de los espacios regionales de educación superior; y la armonización del quehacer de las agencias con lo dispuesto en ellos. Adicionalmente, existen tendencias globales sobre la metodología y las áreas de calidad a evaluar en la acreditación.

El Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) han desarrollado políticas que responden a estas tendencias. De esta forma, en la década de 1990 se fundó el CNA, entidad que en la actualidad es considerada una agencia nacional pionera en Latinoamérica, con amplia trayectoria y reconocimiento nacional e internacional. La entidad se ha sometido a evaluaciones externas de redes y consorcios de Latinoamérica, Europa y globales. En su orden: RIACES, ECA e INQAAHE. La entidad pertenece a la primera y a la tercera red. Se destaca que ha tenido una importante participación en la RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior), pues fue uno de sus fundadores y la ha presidido. En ella, ha participado en proyectos piloto de acreditación internacional de la región,

con sus respectivos procesos de armonización de criterios, autoevaluación, evaluación por pares internacionales y reconocimiento de decisiones de agencias.

Con el ECA, el CNA no solo fue evaluado externamente y por un organismo europeo, sino que puso a prueba sus procesos frente a las disposiciones del Espacio Europeo de Educación Superior para las agencias. Tuvo una evaluación positiva y gracias a ello el país firmó el tratado MULTRA para el reconocimiento recíproco de las decisiones de las agencias europeas y el CNA sobre programas conjuntos con ese continente.

Con la INQAAHE, además de la evaluación externa con resultados positivos, el CNA modificó recientemente el modelo de acreditación nacional para adecuarlo a las recomendaciones de esta red y de la RIACES. Esta es una manera de armonizar las condiciones de calidad del país con las tendencias mundiales y latinoamericanas, lo que a su vez facilita el reconocimiento de las acreditaciones otorgadas por el CNA en otros países.

De otra parte, el análisis mostró que el país ha participado en varios intentos por generar o consolidar espacios de educación superior en Sudamérica, específicamente el del Mercosur y el del Área Andina (RAACES-CONSUAN). Así mismo, sin pertenecer al Espacio Europeo de Educación Superior, el país ha trabajado en articulación con este, a través de la participación en el espacio ALCUE (América Latina y el Caribe - Unión Europea); el tratado MULTRA, a partir de su participación en el proyecto JOQAR; además de la evaluación del ECA. Cabe resaltar que España, a través de su agencia (ANECA) también favorece los nexos con el antiguo continente, pues pertenece a la RIACES donde actúa Colombia.

Por lo anterior, el país también responde a la tendencia a la creación, consolidación y pertenencia a espacios regionales de educación superior, y se observa entonces articulación con

las propuestas de acreditación europea y latinoamericana. No se observó una participación directa en el sistema de acreditación americano. Sin embargo, sí se encontraron coincidencias de ambos países en aspectos epistemológicos y en los principios metodológicos de la acreditación: su voluntariedad, el uso de la autoevaluación y la evaluación paritaria, la temporalidad y periodicidad de la acreditación, así como el foco en los resultados de aprendizaje.

De alguna manera, y teniendo en cuenta las tendencias mundiales, existe una gran articulación con las condiciones (factores/ áreas) de acreditación, aunque vale la pena profundizar este tema con nuevas investigaciones sobre los modelos que utilizan las acreditadoras americanas, especialmente teniendo en cuenta que son un gran número y varían debido a la especialización en profesiones y disciplinas.

Adicionalmente, el país cuenta con un modelo de alta convergencia con las condiciones (factores/áreas) de calidad internacionales, según lo expuesto por los autores consultados, así como otros estudios. Estas áreas se refieren especialmente a la gestión de IES y programas, además de los docentes. También existe coincidencia con las siguientes: desarrollo institucional, mejoramiento y autorregulación; misión y proyecto educativo; procesos académicos e impacto social. Es un poco menos coincidente en lo referente a la investigación y los estudiantes.

Se destaca que, en lo analizado, ni los modelos ni las áreas reportadas por los autores incluyen una condición o factor relativo a la visibilidad nacional e internacional de los programas e IES, como lo hace el colombiano. Esto muestra el interés del país en el tema y en su fomento, así como la pertinencia con lo que ocurre en el exterior, pues debe observarse que es reconocido que la internacionalización fomenta la calidad. También cabe tener en cuenta que las agencias europeas han reconocido la necesidad de incorporar dentro de sus labores el tema de la

internacionalización para sí mismas, para la acreditación de IES o programas internacionales, además de programas de otros países. Podría decirse entonces que el CNA está a la vanguardia de la acreditación en el mundo.

Otra forma de coincidencia de la política del país con las tendencias de la acreditación en el mundo se da como resultado de las evaluaciones externas a las que se ha sometido. Por ejemplo, el nuevo modelo del CNA incorpora aspectos relativos al seguimiento de los planes de mejora y la revisión de los resultados de aprendizaje de IES y programas. Ambas tendencias internacionales de la educación superior y de este nivel.

Finalmente, en términos de acreditación, el país es muy coincidente metodológicamente con las tendencias internacionales. Es reconocido en el mundo y aceptado por convención, que la acreditación debe desarrollarse a partir de la autoevaluación y la evaluación externa y paritaria, con base en la cual la agencia toma la decisión de la acreditación. Esta es la metodología propuesta por el CNA en sus acreditaciones nacionales.

Por todo lo anterior, puede decirse entonces que el CNA y el país han desarrollado una política y unas estrategias que responden a las tendencias internacionales de acreditación, armonizando su quehacer como agencia acreditadora con los modelos latinoamericanos y europeos, así como metodológicamente con el americano.

De otra parte, el primer objetivo específico de la investigación es **caracterizar las propuestas de acreditación internacional que han sido implementadas en América Latina, Europa, Estados Unidos y, en particular, en el contexto colombiano.** A este objetivo responden dos preguntas subsidiarias: **¿cuáles son las características de las propuestas de acreditación internacional desarrolladas en América Latina, Norteamérica, Europa y Colombia? y**

¿Cuáles son los referentes con los que se caracteriza y evalúa la calidad educativa dentro de estas propuestas de acreditación internacional?

Al respecto, el sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior europeo es un paradigma en el mundo y ha tenido una fuerte influencia en otros continentes. Se caracteriza por desarrollar acreditaciones nacionales, con agencias nacionales, cuyas decisiones son reconocidas por los otros países de la Unión, esto a partir del desarrollo de un sistema de ciclos y créditos comunes; de estándares y directrices comunes, creadas a partir del consenso entre países y de diferentes actores; de la evaluación de agencias; y de un registro que muestra su idoneidad. Así, ha generado confianza mutua en los juicios de las agencias acreditadoras, por lo que sus decisiones son reconocidas por los otros países.

Este sistema se inició con el proceso de Bolonia y ha evolucionado desde entonces. Puede decirse que, en términos de acreditación regional e internacional, es el más consolidado y es un buen ejemplo de cómo lograr la armonización de los sistemas de educación superior entre países de una misma región. Se sustenta en objetivos educativos y económicos de la Unión Europea: tener la educación superior y la economía de conocimiento más competitiva del mundo. Para ello, además de generar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se creó un espacio similar de investigación y se articularon los niveles de maestría y doctorado con el sector empresarial. La creación de la Unión Europea como bloque regional económico ha favorecido la cohesión de estos espacios.

Para responder a la diversidad cultural, política y económica de los países, el sistema de aseguramiento de calidad se ha apoyado en lineamientos y directrices, más que estándares rígidos.

Estos, son orientativos y flexibles, de modo de cada agencia nacional pueda adecuarlos a la realidad de su país.

El sistema está compuesto por un consorcio y una asociación de agencias (ECA y ENQA, respectivamente), que evalúan y dan línea sobre el funcionamiento global del sistema. En cada país, por lo general, hay una agencia nacional que congrega a las agencias subnacionales.

A pesar de los esfuerzos realizados por los países por adecuar su legislación y regulación a los requerimientos del sistema, se detectan aún algunos vacíos, los cuales se hicieron evidentes al desarrollar acreditaciones para programas conjuntos entre países. Grifoll (2012) explica que una de las mayores barreras para este tipo de acreditación está en las diferencias en las regulaciones nacionales. ENQA (2012) añade como inconveniente las divergencias entre legislaciones y reglamentaciones nacionales sobre denominaciones de títulos, periodos semestrales, etc. Aspectos en los que se sigue trabajando aún hoy.

El sistema europeo ha trabajado con otros países del mundo para lograr una armonización más internacional y Colombia ha tenido la oportunidad de insertarse en estas iniciativas. Específicamente, el espacio ALCUE y el proyecto JOQAR con el tratado MULTRA.

Sin embargo, las agencias europeas de acreditación han reconocido que es necesario abordar la acreditación internacional y transnacional, por lo que esto aún no se ha consolidado. Pocas ofrecen este servicio.

Respecto de la caracterización del sistema americano, este es un sistema de educación superior de gran tamaño y diversidad en sus instituciones y programas. Políticamente, responde a las particularidades del país, que es federal, por lo que el gobierno nacional tiene poca injerencia en la educación estatal. Por esto, es un sistema descentralizado, compuesto por varios tipos de

agencias acreditadoras, de carácter privado, sin ánimo de lucro y que se financian autónomamente. Son revisadas y admitidas por el CHEA. Existen varios tipos de agencias: las regionales, las confesionales, las nacionales, las de programas privados y las de programas específicos.

Desde sus inicios, el sistema americano tuvo una fuerte influencia de la empresa privada y de los colegios profesionales que desarrollaron las acreditaciones. Esto posibilitó el desarrollo de las agencias privadas actuales. Este sistema también es un referente de organización de un sistema de aseguramiento de la calidad, dada su alta complejidad. El sistema reconoce la necesidad de flexibilidad de los estándares, por lo que se centra en el cumplimiento de las misiones y objetivos de las IES, y da espacio para que las agencias desarrollen sus propios criterios de acreditación. Así reconoce la diversidad.

Al igual que en Colombia, la acreditación en Estados Unidos es voluntaria. Con base en ella se reconocen los títulos de los egresados (licencias profesionales) y el Estado define cómo distribuye su presupuesto para IES y apoyos a los estudiantes. Por tanto, casi todas las IES están acreditadas. Las agencias americanas parecen tener cierta tradición en la acreditación internacional, pues Eaton (2007a) reportaba que en ese año habían evaluado IES y programas de 95 países. En la investigación se observaron casos específicos de acreditación de instituciones en Chile y Perú. Adicionalmente, Didou (2017) reportó que ABET (la agencia de programas de ingeniería) acreditó en su área de competencia una universidad en Chile, cuatro en Colombia, una en Ecuador, 18 en México y 8 en Perú.

Así mismo, se deben tener en cuenta tratados de Estados Unidos para el reconocimiento mutuo de agencias de ingeniería, como el TLCAN, entre tres acreditadoras de ingeniería de Estados Unidos, Canadá y México (ABET, CEAB y CACEI, respectivamente); y el tratado de

Washington (entre las agencias de acreditación de Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Hong Kong, Reino Unido, Nueva Zelanda y Sudáfrica). Cabe resaltar que la acreditación nacional e internacional en ingeniería está muy desarrollada, por lo que puede convertirse en un ejemplo a seguir, especialmente en la acreditación en disciplinas especializadas.

Respecto a la acreditación internacional en Latinoamérica, se observa una gran influencia del Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, como referentes para la creación de espacios regionales de este tipo. Así, se desarrolló el espacio ARCUSUR, con los países pertenecientes al Mercosur y algunos invitados como Colombia. En este espacio se ha trabajado en la armonización de criterios de acreditación para los países y se han desarrollado acreditaciones internacionales de programas específicos de ingeniería, agronomía y medicina, entre otros. Se creó así mismo una red de agencias de acreditación de estos países, llamada RANA (Red de Agencias Nacional de Acreditación del Mercosur Educativo) y un sistema de acreditación, el ARCUSUR (Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el Mercosur).

Para ello se siguió el ejemplo del proceso de Bolonia, en términos de lograr un reconocimiento de los títulos que otorgan las IES en otros países del tratado, con base en la acreditación de calidad de los mismos. De esta forma se desarrollaron procesos de definición de perfiles y criterios específicos para ciertos programas. Sin embargo, se observaron ciertas problemáticas, más allá del sector educativo, relacionadas con temas políticos, como la debilidad del bloque, el acatamiento de las decisiones y la regulación para favorecerlas. Si bien la experiencia RANA-ARCUSUR es un hito en Latinoamérica, es necesario aún trabajar en su consolidación y en la ampliación de su cobertura a otros países de Latinoamérica.

Una experiencia similar se da con RAACES-CONSUAN (Red Andina para el Aseguramiento de la Calidad y Consejo Universitario Andino, respectivamente), donde también participó Colombia, en un proyecto piloto de acreditación de pregrado de medicina y agronomía. También es necesario consolidar este espacio de educación superior y articularlo con otros de América Latina, como ARCUSUR-RIACES. En ambos casos, es necesario fortalecer mecanismos diplomáticos y políticos en los gobiernos para el desarrollo de agendas y regulaciones comunes que favorezcan el reconocimiento de estas acreditaciones, así como su ampliación a más programas y países del continente.

Finalmente, en cuanto a las características de la propuesta de acreditación colombiana, se puede decir que esta tiene diversos aspectos coincidentes con las propuestas de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.

La acreditación en Colombia responde a un modelo flexible y que tiene en cuenta las dos tendencias de la acreditación en el mundo: por objetivos y por estándares. En el primer caso se asemeja al sistema americano y esto le permite aceptar dentro de la acreditación las particularidades de las IES y los programas. Por tanto, revisa sus misiones, objetivos y proyectos educativos, además de la coherencia de su quehacer con ellos. Adicionalmente, desarrolla diversas condiciones (factores/áreas), cuyas características y aspectos frente a los cuales se evalúa la calidad actuarían a manera de criterios. Como se ha observado, las condiciones colombianas son muy coincidentes con las que se aplican en el mundo.

De otra parte, la acreditación colombiana tiene en cuenta los acuerdos mundiales sobre la metodología de la acreditación, es decir, se desarrolla a partir de la autoevaluación y la evaluación externa paritaria. Además, la acreditación colombiana es voluntaria, al igual que la norteamericana

y se entrega por un periodo de tiempo determinado, rasgo generalizado en todo el mundo. Así mismo, busca el mejoramiento continuo, objetivos de la calidad y la acreditación acordados internacionalmente.

No obstante, es necesario hablar de una particularidad de la acreditación colombiana, pues trata de la acreditación de alta calidad, más que del registro o del licenciamiento para el funcionamiento de un programa o institución. Por tanto, es voluntaria. Como se observó en el desarrollo de esta investigación, en el mundo existe una tensión al respecto. En algunos países la acreditación es un requisito de funcionamiento por lo que es obligatoria; en otros lleva a un sello de calidad, es decir a un reconocimiento de la alta calidad de IES y programas, que la lleva a ser de carácter voluntario, como en Colombia. Expertos consideran que en el país la acreditación debería ser obligatoria, no para aprobar el funcionamiento, sino para demostrar la alta calidad del sistema colombiano, sus instituciones y programas.

Por otro lado, el segundo objetivo específico de la investigación es **identificar los rasgos de calidad derivados de estas propuestas de acreditación internacional, estableciendo comparaciones con las políticas del país**. Su pregunta asociada es: **¿qué relaciones existen entre la manera como las propuestas de acreditación internacional perfilan la calidad educativa con lo definido en la política educativa del país?** Dado que estos temas se abordaron ya en las respuestas a preguntas anteriores, se resumirán acá y se complementarán cuando sea necesario.

De esta manera, a continuación, se numeran los rasgos identificados y se comparan con la política del país:

1. Creación y mantenimiento de una agencia de acreditación en el país: Colombia cuenta con el CNA como agencia encargada de la acreditación de calidad en el país. Es una agencia con

reconocimiento internacional y trayectoria en el tema, cuyo quehacer está alineado con los planes sectoriales de educación, educación superior, internacionalización y calidad.

2. Evaluaciones externas de la agencia: el CNA se ha sometido a diversas evaluaciones externas con redes consorcios internacionales de Latinoamérica, Europa y globales (RIACES, ECA e INQAAHE, respectivamente). Esta es una tendencia en la acreditación internacional, pues se ha dado primacía a la evaluación por parte de agencias nacionales en su territorio, pero con reconocimiento internacional de sus decisiones, lo que se basa en la confianza mutua entre agencias que otorga, en parte, el reconocimiento de redes y evaluadoras de agencias.

Someterse a estas evaluaciones, tener conceptos positivos y desarrollar acciones de mejoramiento según las recomendaciones de pares externos, favorece el reconocimiento internacional del CNA y de sus decisiones, lo que beneficia ampliamente a las IES y programas ya acreditados.

Se destaca que la evaluación de agencias también tiene coincidencias en los criterios, lineamientos o buenas prácticas, entre los sistemas americano y europeo. Esto favorece la confianza y el reconocimiento mutuo entre las agencias de distintos continentes y, específicamente, el reconocimiento del CNA en ambos.

Así, esta evaluación se desarrollan a partir de las siguientes áreas de las agencias: su declaración de la misión y la aplicación de esta, su estatus oficial y reconocimiento ante la autoridad pertinente, su independencia y la rigurosidad en sus decisiones, sus análisis, la posesión de recursos adecuados y fiables, su sistema de aseguramiento interno, su aseguramiento externo de la calidad de manera periódica, la rendición de cuentas y la información pública, el

procedimiento para apelaciones, la colaboración con otras agencias nacionales o internacionales, así como los requerimientos y evaluaciones de la agencia a las IES y programas.

3. Reconocimiento internacional de la agencia y de sus decisiones: la confianza en la idoneidad de una agencia facilita el reconocimiento de las decisiones de acreditación de la agencia en otros países. Esta confianza y reconocimiento se logran a partir de las evaluaciones, pero también de la interacción de la agencia en otros espacios como redes y proyectos internacionales, dentro o fuera de espacios regionales de educación superior.

Las políticas nacionales de acreditación, así como de calidad e internacionalización de la educación superior han girado en torno a estas estrategias, favoreciendo el reconocimiento del CNA en espacios europeos y latinoamericanos, lo que le ha permitido armonizar su modelo y su metodología con las tendencias internacionales.

4. Pertenencia a redes internacionales de agencias: este es un criterio de evaluación de las agencias en el mundo. Adicionalmente fortalece la confianza y el reconocimiento mutuo entre ellas. Algunas redes evalúan a sus agencias, como el caso de la INQAAHE. Además, a través de las redes se desarrollan proyectos en los que se armonizan criterios, metodologías y hasta la normatividad de acreditación entre los países. La estrategia del CNA ha trabajado en su participación en redes (RIACES, INQAAHE) o en su relacionamiento con ellas (ECA, RAACE, RANA), lo que ha fortalecido su trayectoria y el reconocimiento internacional de la agencia.
5. Fomento de los espacios regionales de educación superior: los espacios regionales de educación superior facilitan la movilidad académica y laboral de estudiantes, docentes y egresados, lo anterior con base en el reconocimiento de títulos y en los niveles de calidad de

IES y programas. Si bien en Latinoamérica aún no se ha consolidado un espacio regional que convoque a todos sus países, sí se han generado iniciativas en las que ha participado el país a través del CNA: ARCUSUR-Mercosur y RAACES-CONSUAN, el primero en los países del sur del continente; y el segundo en los países del área andina.

Además de esto, el CNA, a través de las redes a las que pertenece y de estos espacios, ha logrado participar en proyectos del Espacio Europeo de Educación Superior, con el proyecto JOQAR y su tratado MULTRA, entre otros.

De esta forma, de nuevo las políticas del país se adecúan a las tendencias internacionales de la acreditación, lo que ha llevado a una articulación con las propuestas de acreditación europea y Latinoamérica.

6. Metodología de acreditación: la política colombiana de acreditación está articulada con las tendencias mundiales sobre la metodología de acreditación, pues existe acuerdo mundial sobre el hecho que esta debe desarrollarse a partir de la evaluación interna (autoevaluación) y externa (evaluación paritaria), tal como lo propone el CNA colombiano.
7. Áreas, criterios y estándares. Existe una alta coincidencia en las áreas (factores/criterios) sobre las cuales se realiza la acreditación en el mundo y las que utiliza el CNA. Esto no es de extrañar, si se tiene en cuenta la larga trayectoria de la entidad trabajando en la armonización de su modelo con el de otras agencias en Latinoamérica y Europa.

Las áreas del modelo del CNA con una alta coincidencia con las expuestas por expertos y estudios sobre el tema son: gestión de IES y programas, además de los docentes. También existe coincidencia en las siguientes: desarrollo institucional, mejoramiento y autorregulación; misión y

proyecto educativo, procesos académicos e impacto social. Es un poco menos coincidente en lo referente a la investigación y los estudiantes.

8. La acreditación nacional debe ser reconocida internacionalmente: esta es otra tendencia aplicada en el país por el CNA. Los documentos de política de esta entidad hacen énfasis en este hecho y en cómo la acreditación internacional debe basarse inicialmente en la acreditación nacional, y darse, no solo dentro de un espacio regional de educación superior, sino estar respaldado por acuerdos bi y multilaterales, de manera que realmente tenga validez en otros países.
9. La tendencia a los resultados de aprendizaje y al mejoramiento continuo. La primera es una tendencia tanto estadounidense como europea, fomentada en ese continente a partir del proceso de Bolonia. La segunda es un consenso internacional sobre el fin último del aseguramiento y la garantía de calidad. El CNA ha incorporado estas tendencias desde hace ya bastante tiempo, pero ha realzado su importancia con el modelo reformado en el año 2020. Lo anterior, como producto de las recomendaciones de evaluaciones externas. De esta forma se encuentra otra aplicación de las tendencias internacionales de la acreditación en el país.
10. La acreditación con un enfoque en objetivos y en estándares. El modelo colombiano combina ambos enfoques, lo que le da flexibilidad. De esta forma, cuenta con un factor (área) completamente centrado en la misión, el PEI y el PEP de IES y programas, lo que le permite observar la coherencia entre estos y lo que desarrollan las instituciones y los programas, además del cumplimiento de sus objetivos.

Esta característica le otorga flexibilidad al modelo, al tiempo que favorece la evaluación de calidad contextualizada en las realidades locales y del entorno. Además de esto, el modelo cuenta con otras áreas (factores/criterios) de análisis que observan también resultados, aunque

son lo suficientemente abiertos y orientativos para que puedan aplicarse a diversos tipos de IES y programas. Lo anterior, también le permite al modelo articularse fácilmente con las propuestas de acreditación de otros países, ya sea que se desarrollen con uno u otro enfoque. Como se ha observado, las condiciones colombianas son muy coincidentes con las que se aplican en el mundo, especialmente con las europeas y latinoamericanas.

El siguiente objetivo de la investigación es: **plantear recomendaciones en relación con los procesos de acreditación internacional para el marco de la política educativa del país.** De esta manera, la investigación sugiere que es necesario continuar trabajando en la flexibilidad del modelo, como forma de reconocimiento de las particularidades del país y su sistema de educación superior. Este debe contar con criterios que respondan a las características nacionales y no a un modelo internacional, homogeneizador y que pueda hacer que las IES nacionales lleguen en desventaja. De igual manera se requiere seguir trabajando en la acreditación por objetivos, combinada con estándares, pues esta es una forma de aceptación de las diferencias entre las IES, de manera que la acreditación no se convierta en un mecanismo de exclusión.

Otra recomendación se refiere a continuar fortaleciendo epistemológica y conceptualmente la acreditación y su modelo, pues esto permitiría generar un lenguaje común entre los encargados de la acreditación en las IES, el Estado y las políticas. Si bien esta es una falla internacional, el país debe generar su propia perspectiva, con el fin de poderla negociar y armonizar con la internacional. Para ello, se requiere seguir participando en redes y otras instancias de discusión de la calidad y la acreditación en el mundo, de manera que este lenguaje también se convierta en universal.

En otro tema, es necesario seguir fomentado la acreditación y la calidad en el sistema nacional. Las tendencias de la educación superior, que han llevado a su privatización, diversificación, transnacionalización y virtualización han dejado ver la necesidad de asegurar la calidad de este nivel y el cumplimiento de su función social, con el objetivo de que la educación superior cumpla el mandato que su naturaleza de bien público le confiere y que, en últimas, remite a la generación de impactos positivos en las vidas de los estudiantes y egresados, además del desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad y del país. Está visto que, además de aumentar la cobertura, los mandatos actuales de la educación superior buscan su calidad, pertinencia y equidad, es decir, brindar igualdad de oportunidades para el acceso a una educación superior de calidad, pertinente a las necesidades del país y de sus estudiantes.

La pertinencia y la calidad llevan a la necesidad de una mayor articulación de las IES con la sociedad, y, en el caso de la acreditación, con las asociaciones profesionales. Si bien no es pertinente la generación de agencias privadas en el país, sí se requiere un mayor fomento de la participación de las asociaciones de profesionales en el proceso de acreditación, ya sea en la definición de criterios especializados o en la participación en las comisiones de pares que evalúan programas. Esto podría fomentar una mayor interconexión entre el sector real y el académico, al tiempo que permitiría armonizar los perfiles y currículos con las necesidades reales del país.

El tercer objetivo de la investigación es: **establecer las implicaciones para el sistema de calidad colombiano, en relación con las propuestas de acreditación internacional analizadas.** Dadas las coincidencias con las tendencias internacionales mencionadas y el quehacer del CNA explicadas, a continuación se desarrollan algunas acciones de más que debería tener en cuenta la política nacional.

La primera medida reside en consolidar la acreditación nacional para que esta sea el puente a la acreditación internacional, con base en el reconocimiento del CNA tanto en redes, como en espacios regionales de educación superior. Esto implicaría dos estrategias. La primera, continuar fortaleciendo el modelo nacional, favoreciendo su flexibilidad para que responda a las características del entorno nacional y armonizándolo con las tendencias internacionales. Igualmente, fortalecer los métodos de evaluación externa, además del seguimiento a los planes de mejora.

La segunda estaría relacionada con la consolidación de sus estrategias de internacionalización de la acreditación, focalizadas en el reconocimiento de la agencia en espacios regionales y redes, así como en su participación en estos y en otros proyectos de acreditación internacional. Además de lo ya realizado, debe agregarse el desarrollo de acciones diplomáticas que favorezcan la firma de tratados bi y multilaterales que respalden ese reconocimiento, tanto del CNA, como de las acreditaciones que ha otorgado.

Adicionalmente, se requiere diagnosticar la movilidad académica y laboral de estudiantes, docentes y egresados, para establecer hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos de reconocimiento internacional del CNA. Con base en ello, es necesario revisar y, si es el caso, adecuar la estructura de títulos y ciclos, así como el sistema de créditos, teniendo en cuenta aquellos espacios de educación superior en los que estratégicamente quiera favorecer la movilidad académica y laboral. Si bien son reconocidas las diferencias entre los sistemas de créditos de Europa, Estados Unidos y los países de Latinoamérica, y optar por alguno de ellos podría limitar el rango de la acreditación internacional, el país y las IES sí deberían contar con unas equivalencias claras con los otros sistemas, de forma que puedan desarrollar o modificar los currículos de los programas con una

visión de internacionalización que favorezca la movilidad académica de sus estudiantes y profesores.

Además, si bien no es del talante del CNA, el Ministerio debe continuar trabajando en los tratados de reconocimiento y convalidación de títulos, pues ello agilizaría la acreditación internacional. Todo lo anterior favorecerá las estrategias de internacionalización del país y generará un marco de acción más claro y ágil para las IES.

De otra parte, es necesario generar lineamientos claros para las IES sobre la acreditación internacional, de manera que no haya procesos aislados y sin validez real en otros países, por no estar sustentados en convenios y tratados internacionales que acepten las acreditaciones de las agencias seleccionadas por las IES.

Adicionalmente, el país debe trabajar en el desarrollo de regulaciones que faciliten la acreditación internacional, tanto en el reconocimiento de títulos, como en el de acreditaciones de otras agencias. Igualmente, en el desarrollo de tratados bi y multilaterales dentro o fuera de espacios regionales de educación superior, con el fin de darle legitimidad al reconocimiento de calidad que otorguen agencias de otros lugares y facilitar el reconocimiento de las decisiones del CNA en los países de los convenios establecidos.

Otras implicaciones, que exceden tanto al CNA como al mismo sector educativo, se refieren a la articulación con o al desarrollo de políticas de relaciones y comercio exterior que favorezcan o den marco a la acreditación. Como se observó en el desarrollo de esta tesis, los tratados comerciales tienden a cohesionar los espacios de educación superior, pues aportan objetivos de mediano y largo plazo en los que la movilidad laboral dentro de estos es un imperativo, para lo cual son necesarios los reconocimientos de títulos, la transferencia de créditos, etc. Además

de ello, estos tratados suelen reconocer que la educación superior favorece su desarrollo, por lo que suelen apoyarla y darle auge, sobre todo en un periodo como el actual, en el que la globalización económica y la sociedad del conocimiento y la información son características.

Entonces, se requiere que el país determine su participación o fomente esos tratados comerciales, para darle un marco a las gestiones de acreditación y poder proyectarla de una manera más segura, con un foco específico en una concepción de acreditación y un modelo específico.

También es necesario observar las relaciones del país con bloques económicos ya consolidados, tipo Unión Europea. Todo esto mostrará al CNA, al Ministerio de Educación Superior y a las IES, hacia dónde dirigir su mirada en términos de internacionalización y acreditación.

Lo anterior requiere un trabajo articulado del sector educativo con los sectores de comercio y relaciones exteriores. Estos dos últimos también pueden aportar y favorecer la firma de convenios en temas educativos y el desarrollo de regulaciones que favorezcan el sistema de educación superior, los tratados y convenios de reconocimiento de títulos, agencias y acreditaciones, haciendo más ágil los procesos de movilidad y acreditación de calidad.

Con todo lo anterior, el país perfilaría su sistema de educación superior como un sistema de calidad que le apuesta a la internacionalización como estrategia para mejorar su calidad y favorecer el intercambio de estudiantes y docentes, recursos y conocimientos con IES de otros países, de forma que se fortalezca la universidad colombiana, el sistema en general y el desarrollo social y económico del país.

La última pregunta de investigación es: **¿qué perspectiva crítica puede plantearse a partir de estas propuestas de acreditación internacional en torno a la discusión sobre calidad educativa?**

Las propuestas sobre acreditación internacional han permitido observar diversos aspectos que deben verse con atención y, por lo menos, discutirse con cuidado en las agencias de acreditación, las redes, las personas encargadas de los procesos de calidad en IES y programas.

Un primer aspecto a observar es la carencia de un lenguaje común en torno a la calidad, sustentado en acuerdos conceptuales sobre el tema. El acuerdo entre los expertos es que la calidad es un concepto relativo y polisémico, pues depende del actor que lo defina y del contexto en el que se observe, observación muy importante para poder permitir que la acreditación internacional no pretenda homogenizar ni contribuir a escenarios inequitativos donde algunas IES o programas lleguen en desventaja debido a las condiciones propias de su contexto de origen.

No obstante, es necesario llegar a acuerdos conceptuales sobre los enfoques y metodologías propias de la acreditación. La relatividad del concepto de calidad se observa luego en la falta de definiciones claras sobre la gestión, la garantía y el aseguramiento de calidad, conceptos todos estos que se solapan, se entrecruzan y se utilizan indiscriminadamente. En el contexto internacional la situación se agrava, pues las traducciones de estos términos también favorecen la confusión.

El mundo está tratando de generar acuerdos sobre la acreditación internacional, reconociendo que la globalización ha llevado a la internacionalización de la educación superior e incluso a nuevas formas de este nivel de carácter inter y transnacional. Sin embargo, estos acuerdos deben sustentarse en un lenguaje común, que cohesione la comunidad conformada por las organizaciones, instituciones, líderes y gestores del tema, tanto en contextos regionales como

internacionales. Esto facilitaría los acuerdos requeridos para el desarrollo de la acreditación internacional y evitaría malas interpretaciones y confusiones.

Cabe destacar que la claridad conceptual en términos de metodologías y enfoques, además del desarrollo del lenguaje común no buscan desconocer las particularidades de cada contexto, ni mucho menos homogenizar la educación superior, simplemente buscan facilitar la comunicación entre los actores implicados en la acreditación internacional.

Otra perspectiva crítica que puede plantearse en la discusión sobre la calidad educativa se relaciona con el reconocimiento de las diferencias de los contextos. Las declaraciones mundiales sobre la acreditación de calidad y la acreditación internacional han sido enfáticas en reconocer estas diferencias. De ahí que uno de los grandes retos de la calidad y la acreditación internacional reside en cómo hacerlo, sin caer en modelos y métodos rígidos y excluyentes. En la investigación se observaron estrategias al respecto aplicadas en los dos grandes sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el mundo: el europeo y el americano. Estas estrategias son: la definición de lineamientos y directrices, más que de estándares, que permitan que las agencias los adecúen a los contextos locales y nacionales donde actúan; la defensa de la acreditación nacional por agencias nacionales, más que la intervención de agencias de otros países en el contexto local, lo que lleva a que la internacionalización se dé a partir del reconocimiento mutuo de las agencias nacionales; la aplicación del enfoque de calidad y acreditación relativo al cumplimiento de la misión y los objetivos institucionales, lo que favorece así mismo, el reconocimiento de la diversidad de las IES y los programas. Esto contribuiría a que la acreditación internacional no se convierta en un mecanismo de exclusión e inequidad en el mundo, ni que agrande las brechas entre

los países. Esta es una buena base para estudiar este tema y su efectividad, así como proponer otros enfoques que favorezcan la flexibilidad requerida en la acreditación internacional.

Otra perspectiva crítica en lo relativo con el debate de la calidad de la educación superior y su acreditación se refiere a la función social de la educación frente a los intereses netamente comerciales del mercado. Esta contraposición muestra aspectos inquietantes. En primer lugar, que la privatización de la educación superior favoreció la ampliación de la cobertura de este nivel, al mismo tiempo que el acceso. Sin embargo, el crecimiento incontrolado llevó a la inequidad en términos de la falta de oportunidades de algunos estudiantes para acceder a una educación de calidad y que respondiera a las necesidades y requerimientos de la sociedad que la sustenta.

En segundo lugar, llevó a preguntarse por la función social de la educación superior y las IES. Además de la escasa calidad de algunos de los nuevos proveedores de educación superior, se mostró que algunos no tienen dentro de sus fines estratégicos aportar a la sociedad donde operan, en términos de pertinencia educativa, ni de otras funciones tradicionales de la universidad como la investigación y la proyección social. Esto se agrava con la educación transnacional que, por desarrollarse con modelos de otros países, no tiene en cuenta las especificidades, ni necesidades de los países donde llega.

Frente a esto y al GATS, las universidades han avivado el debate sobre la esencia de la educación superior como bien público, no solo por ser financiado por el Estado, sino porque debe haber acceso sin barreras por parte de todos los ciudadanos y porque sus impactos positivos favorezcan a toda la sociedad.

En este contexto se reavivó y fomentó la acreditación como respuesta a la baja calidad de algunos proveedores. Si se miran con detenimiento las áreas en las que se centra la acreditación en

varios países, se observará que aspectos como la pertinencia, el impacto social, la investigación y el relacionamiento con el entorno forman parte de la evaluación de calidad, lo que a su vez favorecerá la reivindicación de la función social de la educación superior y su naturaleza como bien público.

Otro aspecto a tener en cuenta en la discusión de la calidad educativa son las relaciones entre la internacionalización y la calidad. La investigación mostró que ambas se benefician mutuamente, pero se requiere profundizar aún más en cuáles son esos aportes y, sobre todo, cómo determinar enfoques estratégicos y transversales que las articulen en todos los niveles: programas, IES, sistemas educativos y países. La investigación también mostró que además de una relación interdependiente, ambas son transversales a las instituciones y estratégicas para su desarrollo. Además, requieren del apoyo de políticas públicas y programas estatales que las fomenten y guíen a las instituciones sobre cómo gestionarlas. Justo, en medio de ellas se encuentra la acreditación internacional, que las cohesiona y favorece simultáneamente.

Otro aspecto a tener en cuenta en las discusiones sobre la calidad educativa tiene que ver con la calidad de la oferta transnacional y virtual, la cual se ha ensanchado, no solo por la globalización y las TIC, sino recientemente por la pandemia de la COVID-19. Sin embargo, no existen aún criterios claros sobre cómo evaluar la calidad de este tipo de programas e IES, ni nacional, ni internacionalmente. Entonces es imperativo para el sector educativo y los organismos encargados del aseguramiento de la calidad iniciar el debate al respecto y establecer los mecanismos que permitan garantizar su calidad.

Otro aspecto a discutir sobre la calidad educativa se refiere a la necesidad de políticas intersectoriales que apoyen el desarrollo tanto de la internacionalización, como de la acreditación

internacional. Como se explicó previamente, se requieren políticas de relaciones exteriores y de comercio exterior para determinar el marco de acción de la acreditación internacional de calidad; igualmente, la intervención de la rama legislativa para regularla y del ejecutivo para el desarrollo de convenios y acuerdos. Al igual que otros aspectos de la calidad educativa en otros niveles, este no es un tema solo del sector educativo, requiere el apoyo de todo el Estado y la sociedad en su conjunto.

Un tema relativo a la calidad, la acreditación y la rendición de cuentas se refiere al uso de la información y la comunicación sobre la calidad, de manera que la información sobre las IES, sus programas y niveles de calidad se conviertan en información pública que permita a los estudiantes, familias y otros sectores de la sociedad conocer la realidad de la educación y tomar decisiones informadas sobre los destinos educativos que prefieran y sean más pertinentes a su realidad, pero siempre con IES y programas éticos, idóneos y que no solo garantizan una formación de calidad y pertinente para sus estudiantes, sino que también benefician a la sociedad con el buen desempeño de sus egresados, sus avances en generación de conocimiento, tecnología e innovación, además de impactos positivos de orden social, cultural y político.

Frente a los debates de calidad, también es necesario mencionar la capacidad de las agencias y los procesos de acreditación para producir mejoramientos continuos en las IES, los programas y las mismas agencias acreditadoras. Este es el objetivo final del aseguramiento de la calidad. Por tanto, es necesario observar los reales efectos de la acreditación en términos de mejoramiento y, en casos negativos, encontrar mecanismos para lograr ese fomento. De esto depende que la educación superior colombiana se supere día a día y fortalezca el cumplimiento de

sus funciones académicas y sociales, de manera que realmente sea pertinente a las necesidades del país.

De otra parte, una vez finalizado este estudio, es posible plantearse nuevas preguntas de investigación y temáticas que vale la pena profundizar, en aras de fortalecer el estudio sobre la acreditación internacional y aportar nuevas perspectivas y bases conceptuales sobre el tema.

Inicialmente, es necesario desarrollar una propuesta sobre un marco teórico respecto a la gestión, aseguramiento y la garantía de calidad. Este podría servir como base para el desarrollo de un lenguaje común en torno a la acreditación de calidad nacional e internacional.

También es recomendable profundizar en las estructuras, estándares e indicadores que plantean los modelos de las agencias, teniendo en cuenta que muchas de ellas adecúan los modelos a las realidades de sus contextos. Se trataría de encontrar divergencias y posibles puntos de convergencia para determinar formas de armonización de los modelos pensando en acreditaciones internacionales en espacios regionales de educación superior.

Otro tema que vale la pena estudiar se refiere a las contribuciones que la acreditación internacional les ha generado a las IES en términos de mejoramiento, investigación, movilidad académica y laboral, internacionalización, visibilidad, entre otros aspectos.

De otra parte, desde lo metodológico, sería interesante abordar el tema de la acreditación internacional desde diversos enfoques y técnicas. Los antecedentes de esta investigación mostraron que por lo general se aborda cualitativamente y a través del análisis documental o de entrevistas con expertos.

Sería interesante tener un abordaje cuantitativo que permita establecer las tendencias sobre el tema en el mundo y complementar este y otros estudios cualitativos. Esto permitiría establecer una panorámica más completa sobre el tema, además de definir estrategias y acciones en las políticas nacionales e institucionales.

En este caso, pueden tenerse en cuenta indicadores como: países con agencias de acreditación, porcentajes de agencias privadas/ estatales, porcentaje con acreditaciones válidas internacionalmente; países con mayor número de acreditaciones reconocidas o solicitudes de reconocimiento; etc. Se trataría de hacer una aproximación a la tendencia frente al tema en el mundo.

También se pueden analizar aspectos de la acreditación en sí misma con indicadores referentes a: aproximación a la acreditación (estándares/objetivos); aplicación de evaluación interna/ evaluación externa; pertenencia de agencias nacionales a redes; sistemas nacionales descentralizados o centralizados; número de agencias; agencias especializadas-genéricas; participación de áreas en modelos nacionales e internacionales; número de agencias evaluadas externamente; países con reconocimiento de títulos, etc.

De acuerdo con todo lo anterior, **la investigación concluye que:**

La acreditación internacional de calidad es un propósito mundial que no ha logrado consolidarse de manera universal. Se ha trabajado en el orden regional, especialmente en espacios cohesionados por tratados o convenios económicos (Unión Europea, Mercosur) o proximidades territoriales y culturales.

El proceso de Bolonia y el sistema europeo de aseguramiento de la calidad se han convertido en un ejemplo a seguir en la constitución de espacios regionales de educación superior

y sus sistemas de acreditación, dada su experiencia en la armonización de los sistemas de educación superior en sus países.

Con esta influencia, y dada la dificultad por consolidar estos espacios y sistemas en el mundo, **el país ha optado por definir la acreditación internacional como una acreditación nacional por parte de la agencia nacional, pero con reconocimiento internacional en otros países.** La acreditación internacional no es una acreditación de calidad otorgada por una agencia extranjera, pues esta carece de los convenios o tratados bi y multilaterales que le dan validez en otros países y permitan la movilidad laboral y académica.

De otra parte, **la política de acreditación internacional, así como el modelo nacional están alineados con las tendencias internacionales,** lo que facilita el reconocimiento de las acreditaciones otorgadas por el CNA en el mundo. No obstante, es necesario trabajar en convenios bi y multilaterales que acepten este reconocimiento dentro de las regulaciones de otros países.

El Estado se convierte en el protagonista de la acreditación internacional, en tanto de él dependen temas fundamentales en la gobernanza de esta: el reconocimiento internacional del CNA, las políticas intersectoriales que le dan marco, la regulación necesaria, el desarrollo de acuerdos de reconocimiento de títulos y acreditaciones, la constitución y participación en espacios de educación superior y la pertenencia a bloques o tratados económicos que los cohesionen.

Sin embargo, **falta un marco de política y de acción gubernamental que excede el sector educativo** y que se refiere a temas como: relaciones internacionales, diplomacia, política económica y de comercio exterior. Es necesario desarrollar capacidad de gestión intersectorial que articule los requerimientos de la acreditación con estas políticas, así como la acreditación con los lineamientos estratégicos del país en esos aspectos.

A pesar del protagonismo del Estado en el camino a la acreditación internacional, debe recalcar que **el nivel donde se decide la calidad es el de las IES**, en ellas recae entonces la responsabilidad de la autorregulación, la evaluación interna de calidad, el mejoramiento continuo y la opción por el reconocimiento externo de calidad. También deben articular sus políticas de internacionalización y calidad, pues estas son interdependientes y deben ser transversales y estratégicas para todos los aspectos de la gestión y la vida universitaria.

En otro tema, **es necesario establecer un lenguaje común internacional para la acreditación**. Buena parte de las dificultades de esta se deben justamente a la falta de claridad conceptual sobre el tema. Si bien esto no significa homogenizar ni negar las diferencias, sí es necesario un piso conceptual que dé a las propuestas metodológicas y de criterios un enfoque epistemológico común, sin perder la capacidad de moverse en la diversidad. Esto contribuirá a una comunicación más fluida que facilite los acuerdos regionales y globales internacionales que se requieren.

La acreditación internacional tiene un gran **reto: incorporar en la evaluación de calidad las características y condiciones de los contextos locales y reconocer las diferencias entre estos, las IES y los programas**. Por tanto, se aboga por modelos de calidad flexibles, que permitan su adecuación a contextos nacionales y regionales; por la incorporación del enfoque de evaluación por objetivos, que permita el reconocimiento de la diversidad; el desarrollo de criterios y directrices de carácter orientativo, como criterios de medición de calidad; y la acreditación nacional con reconocimiento internacional. De esta forma, la acreditación internacional no solo contribuiría a los propósitos de movilidad, sino que también favorecería el mejoramiento continuo y no se convertirá en un instrumento de inequidad y ampliación de brechas entre países.

Referencias

- Abadie, Panambi (2009). Una mirada desde la educación superior a la experiencia del foro de decanos de agronomía del Mercosur. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 61-72.
- Abdel Bagi, Babiker (2007). Garantía de la calidad y acreditación en la región árabe. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 207-220.
- Achim Hopbach (2012). Foreword. En: ENQA. *Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes*. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 4-5.
- Aintablian, Gabriel & Macadar, Omar (2009). La cooperación internacional en ciencia y tecnología. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 17-26.
- Altbach, P.; Knight, J. & Godinas, L. (Enero de 2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. En: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (eds.) *Perfiles educativos*. Enero 2006 28 (112):13-39
- Álvarez del Castillo, Javier & Cruz López, Yazmín (2007). Acreditación de programas de ingeniería. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 20-23.
- Álvarez, Luis Daniel (2017). Presentación. En: IESALC. *Educación Superior y Sociedad. Colección 25º aniversario*. Volumen 21. S.P.E., 2017. pp. 11-16.

- Amador Fierros, G. (2013). Política educativa y su relación con la internacionalización y la cooperación internacional en la educación superior: el caso de México. En: *revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico, Tercera época*, 7, (13), [35-55].
- Anzola-Pardo, Giovanni. (2014) Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En: Salmi, et al. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. S.l.: Ministerio de Educación, 2014. pp. 99-135.
- Arranz Val, P. (2007). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*. (Tesis doctoral). Burgos, España: Universidad de Burgos.
- ARWU- Academic Ranking of World Universities (2020). About Academic Ranking of World Universities. Recuperado de [http:// shanghairanking www..com/aboutarwu.html](http://shanghairanking.com/aboutarwu.html) Consultado el 29 de agosto de 2020.
- Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior, ENQA. (18 de Enero de 2016). ENQA. Obtenido de: <http://www.enqa.eu/superieur/formation-collegiale/assurance-de-la-qualite/>
- Barreyro, G. & Camargo (2018). El Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur. En: *Eccos, revista científica*, (47), [41-59]. doi: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.8701>
- Bastidas, L. (2017). Globalización, calidad, universidad: ¿Un círculo virtuoso? *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8 (3), [16-36], ISSN 0718-9230
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Espasa Libros.

- Brock, Colin (2007). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad . En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 24-36.
- Campodónico, Rossana (2009). La AUGM y su contribución a la integración regional. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 27-48.
- Casassus, J. (2007). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.
- CESU- Consejo Nacional de Educación Superior (2020). *Acuerdo 02 (1 de julio de 2020). Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Obtenido de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf. Consultado en: julio de 2020
- CESU. (2014). *Acuerdo 03 de 2014. Por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional*. Obtenido de CNA: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf Consultado el 23 de noviembre de 2019.
- CHEA- Council for Higher Education Accreditation (12 de enero de 2016). Council for Higher Education Accreditation. Obtenido de 2015-2016 Directory of CHEA-Recognized Organizations: http://www.chea.org/pdf/2015-2016_Directory_of_CHEA_Recognized_Organizations.pdf
- Chouliaraki, Lilie; Fairclough, Norman (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

CNA - Consejo Nacional de Acreditación (21 de noviembre de 2019). Salas CONACES [en línea].

Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227123.html>

CNA (16 de noviembre de 2019). IV. Internacionalización del Sistema Nacional de Acreditación,

y por ende del Consejo Nacional de Acreditación. Obtenido de <http://cna.gov.co/1741/article-187898.html>

CNA (16 de noviembre de 2019). Objetivos estratégicos [En línea]. Obtenido de

<http://cna.gov.co/1741/article-230303.html>

CNA (12 de noviembre de 2019). Fundamentos estratégicos y organización del CNA [en línea].

Obtenido de <http://cna.gov.co/1741/article-186486.html>

CNA (2016). Boletín estadístico 2016 [documento en pdf]. [En línea]. Recuperado de

[http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-](http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-322100_Boletin_2016_def.pdf?binary_rand=7302)

[322100_Boletin_2016_def.pdf?binary_rand=7302](http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-322100_Boletin_2016_def.pdf?binary_rand=7302) Consultado el 24 de octubre de 2019.

CNA (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de Pregrado. Bogotá: el autor.

CNA (2013a). Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación de

Colombia. [Documento en línea]. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186362_informe_actividades.pdf

CNA (2013b). Informe sobre la internacionalización del sistema nacional.

CNA (2008). Programa CNA–RIACES para la Acreditación Internacional (Regional) de

Programas de Pregrado. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186353_recurso_1.pdf

Cruz López, Yazmín; Escrigas, Cristina; López Segretera, Francisco; Sanyal, Bikas C; Tres,

Joaquim (2007). Prólogo: la acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades: ¿qué está en juego? En: GUNI – Global University Network

for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. p. xxviii-xxxiii.

de Wit, Hans (2017). Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. En: *IESALC. Educación Superior y Sociedad*. Colección 25° aniversario. Volumen 21. S.P.E., 2017. pp. 65-78

de Wit, Hans (2013). Evaluación de la calidad de la internacionalización en el marco de la acreditación. En: Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.). *Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Consejo Nacional de Acreditación, 2013. pp. 17-21.

Decreto 1330 de 2019 (2019, 25 de julio). “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1

Decreto 1075 de 2015 (2015, 26 de mayo). “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1

Decreto 1295 de 2010 (2010, 20 de abril). “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-229430.html?_noredirect=1

Decreto 2566 de 2003 (2003, 10 de septiembre). “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos

de educación superior y se dictan otras disposiciones”. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Decreto 1478 de 1994 (1994, 13 de julio). “por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86244_archivo_pdf.pdf

Decreto 2904 de 1994 (1994, 31 de diciembre). “Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992”. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-104334.html?_noredirect=1

Días Sobrinho, José (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 282-295.

Dias Sobrinho, J. & Goergen, P. (2007). Compromiso social de la educación superior. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. xxxviii- xl.

Didou Aupetit, S. (septiembre-diciembre de 2017). Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. (P. U. Sul, Ed.) *Educação*, 40(3), 324-332.

Eaton, Judith (2007a). Consejo de acreditación de la educación superior, la acreditación y el reconocimiento en Estados Unidos. En: GUNI – Global University Network for

- Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 278-281.
- Eaton, Judith (2007b). Un espacio de acreditación internacional. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 159-164.
- ECA - European Consortium for Accreditation (2007). Código de Buenas Prácticas para Acreditación en Educación Superior – ECA. [En línea]. Recuperado de <http://www.aneca.es/eng/International-Activity/International-documents/Standards-and-guidelines>
- ECA (s. f.). *Código de Buenas Prácticas para Acreditación en Educación Superior – ECA*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-190012_ECA_BP.pdf
- Egron Polak, Eva (2007). Asociación Internacional de Universidades: el centro de información sobre educación superior en el mundo. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 165-168.
- Egron Polak, Eva (2017). Dialogue for improved internationalization of higher education. En: IESALC. *Educación Superior y Sociedad*. Colección 25º aniversario. Volumen 21. S.P.E., 2017. pp. 79-92.
- El-Khawas, E. (2007). Acreditación de la Educación Terciaria en Estados Unidos y Canadá. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. (pp. 265-278).

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), ESU (European Student's Union), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) y EUA (European University Association) (2015). Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Trad. ANECA. S. l.: el autor, 2015.

ENQA (2012). Recommendations to the Ministers responsible for higher education in the EHEA. En: ENQA. Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 21-22

Fairclough, Norman (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias Sociales. En: Wodak, R., y Meyer, M. (comp.). Métodos de análisis crítico del discurso. (B. Eguibar, y T. Fernández Aúz, Trads.) Barcelona: Gedisa. pp. 179-204.

Fernández Lamarra, N. (2009). Higher education quality assurance processes in Latin America: A comparative perspective. En: Policy Futures in Education Volume 7 Number 5, 2009. pp. 486-497.

Fernández Sorolla, I. (2019). La internacionalización: ¿oportunidad, meta o quimera para una Institución de Educación Superior? En: *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VI (2), [1-28].

Frederiks, Mark (2012). Joint programmes and mutual recognition of accreditation decisions. En: ENQA. Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 15-20

Gacel-Ávila, Jocelyne (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. En: IESALC. *Educación Superior y Sociedad*. Colección 25º aniversario. Volumen 21. s.p.e., 2017. pp. 39-64.

- Galán (s.f.) La Armonización de los Sistemas de Educación Superior en Europa, Declaraciones y Elementos para la Convergencia. Recuperado de: www.cna.gov.co › [articles-186502_Armoniz_Galan](#)
- Gartner Isaza, Lorena (2013). La internacionalización en los procesos educativos del nivel superior. En: Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.). Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Consejo Nacional de Acreditación, 2013. pp. 21-24.
- Grifoll, Josep (2012). A retrospective view of the Transnational European Evaluation Project (TEE P II) and identifying opportunities for the future. En: ENQA. Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 6-10.
- Grifoll y otros (2012). Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Visions for the future. Third ENQA Survey. Bruselas: ENQA, 2012.
- GUNI – Global University Network for Innovation (2006). Glosario. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa.
- Haddad, Georges (2007). Calidad de la formación en la enseñanza superior: una aproximación compleja. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. p. xxxiv.
- Hiltunen, Kirsi (2012). Joint Master's programmes — joint evaluations: a Nordic challenge. En: ENQA. Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 10-14.

- Hopper, Richard (2007). La garantía de la calidad y el Banco Mundial. El reto del contexto y la capacidad. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 168-171.
- Ilyas, Mohammed (2019). Determining Critical Success Factors for Quality and Accreditation through Delphi Technique. En: International Journal of Higher Education Vol. 8, No. 3; 2019. pp. 148-158.
- INQAAHE - International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education (2021). Página de inicio. Recuperado de <https://www.inqaahe.org/> Consultado el 28 de abril de 2021.
- INQAAHE (2007). Guidelines of good practice in quality assurance.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En: Wodak, R., y Meyer (comp.), M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso.* (B. Eguibar, y T. Fernández Aúz, Trads.) Barcelona: Gedisa. pp. 61-99.
- Jaramillo, Natalia & Aponte, Claudia (2014). Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. En: Salmi et al. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia.* S.l.: Ministerio de Educación, 2014. pp. 267-282.
- Khawas, Elaine (2007). Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 265-278.

- Kristoffersen, D. (2019). *Quality Assurance and Public Accountability*. S. l.: CHEA. Council for Higher Education Accreditation – CIQG International Quality Group.
- Landinelli, Jorge (2009). Editorial. La internacionalización como recurso estratégico para la transformación de la educación superior. En: UNESCO-IESALC. *Experiencias de convergencia académica en los países del Mercosur*. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 9-16.
- Lee, Molly (2007). La educación superior transfronteriza y la garantía de la calidad en la zona de Asia y el Pacífico En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 146-148.
- Ley 30 de 1992 (1992, 28 de diciembre). “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Llavori, Rafael (2007). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la educación superior de España. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 259-261.
- López Segrera, Francisco (2007). El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. xlvi- xlviiii.

- López Segrera, Francisco; Sanyal, Bikas C; Tres, Joaquim (2007). Visión general de las perspectivas regionales sobre la acreditación en el mundo actual. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 179-187.
- Lyngra, Tove (2007). ¡Aviso!: instituciones fraudulentas que utilizan el nombre de la Unesco. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 126-129.
- Malagón, L. A.; Rodríguez, L. H. & Machado, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. En: Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 21 No. 32, enero - junio 2019 - ISSN: 0122-7238 - pp. 273 – 290.
- Martínez Barrios, Patricia (2014). Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos. En: Salmi, et al. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. S.l.: Ministerio de Educación, 2014. pp. 27-46.
- Martínez P. J. (2009). Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Mejía, M. R. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En: Wodak, R., y Meyer, M. (comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (B. Eguibar, y T. Fernández Aúz, Trads.) Barcelona: Gedisa. pp. 35-61.
- Michavila i Pitarch, Francesc; Zamorano, Sílvia (2007). La acreditación en el espacio europeo de educación superior. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 246-259.
- Middaugh, M.; Silva, M.; Ramírez, S. & Reich (2008). Creating an impetus for institutional analysis in South America: Quality assurance. *New Directions for Institutional Research*, [55-64]. doi:10.1002/ir.278
- MEN - Ministerio de Educación (20 de noviembre de 2019). Evaluación, certificación y acreditación [en línea]. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Proyectos-Calidad/307592:Evaluacion-certificacion-y-acreditacion>
- MEN (20 de noviembre de 2019). Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación superior [en línea]. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235585:Sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior>
- MEN (16 de noviembre de 2019). Fomento a la internacionalización de la educación superior [En línea]. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Proyectos-Innovacion-y-Pertinencia/307859:Fomento-a-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior>

- MEN (2019). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior [en línea]. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html> Consultado el 21 de noviembre de 2019.
- MEN (2018). Resumen de indicadores de Educación Superior [archivo en Excel]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1 Consultado el 24 de octubre de 2019.
- MEN (2016). Compendio estadístico de la educación superior colombiana. [Documento en pdf]. Recuperado de https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391289_recurso_1.pdf Consultado: octubre de 2019.
- MEN (s.f.). La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006. Bogotá: el autor.
- Molano, Milton & Anzola, Giovanni (2013). Internacionalización de la educación superior: una mediación para la calidad. En: Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.). Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Consejo Nacional de Acreditación, 2013. pp. 25-28.
- Moncada Cerón, J. (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. (UNESCO, Ed.) *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 20, pp. 21-32.
- Okebukola, Peter; Shabani, Juma (2007). Garantía de la calidad y acreditación en la educación superior del África subsahariana. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 188-200.
- Pedraza Nájjar, X. L. (2016). Internacionalización y gestión de calidad en la educación superior. En: *Revista Sotavento MBA*, (28), [44-53].

- Pietronave, L. D. (2015). *El impacto de la globalización en la educación superior: el nuevo mapa del futuro* (Tesis doctoral). León: Universidad de León, 2015.
- Pol, Patricia (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. En: IESALC. *Educación Superior y Sociedad*. Colección 25° aniversario. Volumen 21. S.P.E., 2017. pp. 17-38.
- Recommendations to the Ministers responsible for higher education in the EHEA. (2012). En: ENQA. Workshop report 19 - Quality Assurance of Joint Programmes. Bruselas: ENQA, 2012. pp. 21-22.
- Resolución 021795 de 2020 (2020, 19 de noviembre). “Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado”. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-402045.html?_noredirect=1
- Resolución No. 776 de 2015 (2015, 9 de abril) “Por la cual se establece la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Adaptada para Colombia — CINE — 2011 A.C.
- Resolución 16460 de 2015 (2015, 15 de octubre). “Por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces)”. Ministerio de Educación Nacional.
- RIACES- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. (2021). Quienes somos. Recuperado de: <https://riaces.org/quienes-somos/>
- Robledo, Rocío & Caillón, Adriana (2009). Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el Mercosur. Reconocimiento

- regional de los títulos y de la calidad de la formación. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 72-98.
- Romero, D. A. & Téllez, F. (2013). Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación. En: Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.). Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Consejo Nacional de Acreditación, 2013 pp. 17-24.
- Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.) (2013). Presentación. En: Romero, D. A. & Téllez, F. (Comp.). Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Consejo Nacional de Acreditación, 2013. pp. 9-16.
- Roth Deubel, André-Noël (2002). Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá
- Salmi, (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. En: Salmi, et al. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. S.l.: Ministerio de Educación, 2014. pp. 17-25.
- Salmi, J. (2013). La urgencia de ir hacia adelante: Perspectivas desde la experiencia Internacional para la transformación de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Sanyal, Bikas C & Martin, Michaela (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 3-17.

- Sanyal, Bikas C & Tres, Joaquim (2007). Nota de los editores. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. xiv-xv.
- Schelotto, Salvador (2009). Integración regional e internacionalización de la educación superior en el contexto del Mercosur: la experiencia de Arquisur (1992-2008). En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 99-118.
- Sebastián, Jesús (2017). Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. En: IESALC. *Educación Superior y Sociedad*. Colección 25° aniversario. Volumen 21. S.P.E., 2017. pp. 119-145.
- Singh, Mala (2007). La gobernanza de la acreditación. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 96-108.
- Siufi, Gabriela (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. En: *Educación Superior y Sociedad*. Año 14, Número 1. Enero 2009. pp. 119-146.
- Stromquist, N. (Marzo de 2008). La internacionalización: entre la promesa de la calidad y el riesgo de la homogeneización. (A. N. Superior, Ed.) *Revista de la educación Superior*, 37 (145), [89-99].
- Téllez Mendivelso, Fernando & Langebaek Rueda, Carl Henrik. (2014). Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior. En: Salmi, et al. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. S.l.: Ministerio de Educación, 2014. pp. 75-98.

The world universities rankings. (2020). World University Rankings 2020. Recuperado de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats Consultado el 29 de agosto de 2020.

Umultirank (2020). Catálogo de indicadores. Recuperado de <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/> Consultado el 19 de agosto de 2020.

UNESCO-IESALC (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior, Perspectivas Internacionales. s. p. e., 2020.

Universidad Mayor (2021). Las 7 agencias acreditadoras de Estados Unidos. Recuperado de <https://www.umayor.cl/acreditacion-internacional-msche/agencias-acreditadoras-en-eeuu.php> Consultado el 1 de mayo de 2021.

Uvalic Trumbic, Stamenka. (2007). Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica. En: GUNI – Global University Network for Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 58-72.

Valdés Montecinos, Michel. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, (21), [754-775].

Van Ginkel, Hans J.A. & Rodríguez Días, Marco Antonio (2007). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional . En: GUNI – Global University Network for

Innovation. *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 37-57.

Vázquez García, Juan A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), [13-26].

Vieira de Sousa, José. (2017). Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? *Educação*, 40 (3), [343-356].

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: Wodak, R., y Meyer (comp.), M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (B. Eguibar, y T. Fernández Aúz, Trads.) Barcelona: Gedisa. pp. 17-33.