

Unidades de calidad de facultades de educación. Seguimiento y asesoramiento en universidades de Latinoamérica, Caribe y Europa

OSWALDO LORENZO Y MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ

(eds.)



ARANZADI

© Oswaldo Lorenzo y María Ángeles González (eds.), 2025

© ARANZADI LA LEY, S.A.U.

La publicación de este libro ha sido cofinanciada por el proyecto europeo ECALFOR. Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación. Referencia: 618625-EPP-1 2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP. 2021-2024

El proyecto ECALFOR se coordina desde la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada, España).



ARANZADI LA LEY, S.A.U.

C/ Collado Mediano, 9

28231 Las Rozas (Madrid)

www.aranzadilaley.es

Atención al cliente: <https://areacliente.aranzadilaley.es/>

Primera edición: 2025

Depósito Legal: M-6141-2025

ISBN versión electrónica: 978-84-1162-675-0

ISBN versión impresa con complemento electrónico: 978-84-1162-673-6

Diseño, Preimpresión e Impresión: ARANZADI LA LEY, S.A.U.

Printed in Spain

© ARANZADI LA LEY, S.A.U.

Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, ARANZADI LA LEY, S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a

Cedro

(Centro Español de Derechos Reprográficos,

www.cedro.org

) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no asumirán ningún tipo de responsabilidad que pueda derivarse frente a terceros como consecuencia de la utilización total o parcial de cualquier modo y en cualquier medio o formato de esta publicación (reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación pública, transformación, publicación, reutilización, etc.) que no haya sido expresa y previamente autorizada.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

ARANZADI LA LEY no será responsable de las opiniones vertidas por los autores de los contenidos, así como en foros, chats, u

cualesquiera otras herramientas de participación. Igualmente, ARANZADI LA LEY se exime de las posibles vulneraciones de derechos de propiedad intelectual y que sean imputables a dichos autores.

ARANZADI LA LEY queda eximida de cualquier responsabilidad por los daños y perjuicios de toda naturaleza que puedan deberse a la falta de veracidad, exactitud, exhaustividad y/o actualidad de los contenidos transmitidos, difundidos, almacenados, puestos a disposición o recibidos, obtenidos o a los que se haya accedido a través de sus PRODUCTOS. Ni tampoco por los Contenidos prestados u ofertados por terceras personas o entidades.

ARANZADI LA LEY se reserva el derecho de eliminación de aquellos contenidos que resulten inveraces, inexactos y contrarios a la ley, la moral, el orden público y las buenas costumbres.

Nota de la Editorial:

El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de

ARANZADI LA LEY, S.A.U.

, es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

Unidades de calidad para la evaluación de titulaciones universitarias de formación del profesorado: creación y funcionamiento (1)

ADLIN DE JESÚS PRIETO RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, ECUADOR)

ALICIA BENARROCH BENARROCH (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

YULLIO CANO DE LA CRUZ (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR)

EDGAR EFRAÍN OBACO SOTO (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR)

MARÍA FANNERY SUÁREZ BERRÍO (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR)

BRENDA ZAYAS (INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA, REPÚBLICA DOMINICANA)

JOEL ARROYO ZAMORA (CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN TÉCNICA, MÉXICO)

RICIERI CARLINI ZORZAL (UNIVERSIDAD FEDERAL DE MARANHÃO, MÉXICO)

LINDOMIRA CASTRO LLAJA (UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES, PERÚ)

CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS (UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES, PERÚ)

CARMEN ENRIQUE MIRÓN(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

MARÍA A. LÓPEZ VALLEJO(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

MARÍA JOSÉ MOLINA GARCÍA(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

ROGELIO PINO OROZCO (CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN TÉCNICA, MÉXICO)

JUANITA RODRÍGUEZ PECH (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO)

LAURA C. SÁNCHEZ-SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

VICENTE SANTIVAÑEZ LIMAS (UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES, PERÚ)

MARISA ZALDÍVAR ACOSTA (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO)

En el contexto actual de la educación superior, la calidad es un pilar fundamental para el desarrollo y prestigio de las instituciones académicas, y las titulaciones universitarias de formación del profesorado no son la excepción. La evaluación y mejora continua de estas titulaciones son esenciales para asegurar que los futuros docentes estén preparados para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. En este sentido, las unidades de calidad emergen como actores clave en el aseguramiento de la calidad académica y administrativa. Por ello, este capítulo analiza la figura de las unidades de calidad desde la génesis de las políticas de calidad en América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE) y el modo en que se han incorporado en las instituciones universitarias de formación docente en el espacio ALCUE. Partiendo de lo anterior, examina la definición, la estructura, el proceso de diseño y establecimiento de estas unidades, así como sus objetivos, funciones y contribuciones a la mejora de los programas de formación del profesorado. Para, finalmente, abordar los desafíos que enfrentan, los factores que afectan su funcionamiento y las barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad con el fin de ofrecer estrategias y recomendaciones que posibiliten superar estos desafíos y promover la excelencia en la formación del profesorado.

1. GÉNESIS DE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD

La primera década del siglo XXI se caracterizó, quizás como ninguna otra época anterior y posterior, por la impronta de un continuado desarrollo de reformas educativas en las universidades europeas orientadas a la implementación de la calidad de la Educación Superior y a su reconocimiento mutuo.

La exigencia de rendir cuentas a la sociedad y de considerar aspectos relacionados con la eficiencia, así como de responder a las expectativas de los distintos agentes que se relacionan con la Universidad, han provocado durante los últimos años un evidente cambio en el concepto de la autonomía universitaria, obligada ahora a ensayar y plasmar de forma coherente y transparente instrumentos que permitan canalizar toda esta corriente de intereses y demandas socioeducativas.

En el presente subcapítulo abordaremos la concepción de las políticas de calidad universitaria desde una distinción dual proyectada en sendos escenarios geográficos: el europeo y el de América Latina y Caribe. Téngase en cuenta que la necesidad de materializar una tradicional preocupación por la excelencia de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de educación superior florece cronológicamente de forma paralela en uno y otro contexto. Europeos, latinos y caribeños apuestan por la necesidad de buscar herramientas e instrumentos reguladores que permitan garantizar una anhelada respuesta a inquietudes compartidas. De ahí que, incluso, nazca, en el ocaso del siglo XX, una alianza birregional entre unos y otros, a través del Espacio Común de Educación Superior.

1.1. Génesis de las políticas de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Ya en 1998, incluso un año antes de la Declaración de Bolonia de 1999, aparecieron las primeras recomendaciones del Consejo Europeo sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior (98/561/CE), donde se estipulaban las siguientes necesidades:

- a. • Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad.
- b. • Basar los sistemas de evaluación de la calidad en la autonomía o independencia de los organismos encargados de la evaluación de la calidad, en la adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior, en la publicación de los resultados de la evaluación, entre otros.
- c. • Alentar a los centros de enseñanza superior a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas, en cooperación con

las estructuras competentes de los Estados miembros.

- d. • Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior.
- e. • Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.

Posteriormente, en la propia Declaración de Bolonia, se pone un énfasis especial en la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacionales y supranacionales que permitan la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Pero estas declaraciones de intenciones no pasaron de ser meros propósitos hasta que, en 2003, el Comunicado de la reunión de ministros de Berlín estableció la necesidad de desarrollar unos criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad. Se encargó esta tarea a la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) que lo asumió con entera responsabilidad, en colaboración con otras asociaciones y redes de garantía de la calidad (*European University Association* —EUA—; *European Association of Institutions in Higher Education* —EURASHE—; y la *National Unions of Students in Europe* —ESIB—) con las que constituyó el grupo E4.

El documento elaborado por ENQA *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2005), es uno de los textos más reflexivos sobre la calidad en la educación superior, y en él se establece una lista de 23 estándares europeos cuya finalidad es orientar, a propósito de unas determinadas directrices consensuadas, tanto a los sistemas de garantía de la calidad internos y externos de las universidades, como a las propias agencias europeas de garantía de la calidad. Para ello, los 23 estándares se hayan distribuidos en siete criterios para los sistemas de calidad internos, ocho para los sistemas de calidad externos y ocho para orientar las tareas de las agencias europeas. En estos momentos, hay 104 agencias de la garantía de calidad ensambladas en ENQA y, entre ellas, se encuentran la española ANECA, la andaluza AGAE, la rumana ARACIS y la británica QAA.

Continuando con el breve relato histórico, paralelamente, en 2003, se constituye en Córdoba (España) la *European Consortium for Accreditation* (ECA) con el consorcio de las agencias de acreditación de ocho países (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Bélgica, Noruega, Suiza y España) y con una razón de ser eminentemente práctica: el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación y el reconocimiento de cualificaciones entre agencias de la ECA. Desde su creación, se han ido incorporando otras agencias a la asociación poniendo de manifiesto los beneficios del reconocimiento mutuo entre ellas.

Tanto las recomendaciones elaboradas por ENQA como los trabajos de reconocimiento mutuo realizados por las agencias de calidad, han conducido sin duda a un acercamiento de las políticas de calidad que venían desempeñándose con anterioridad en muchos de los países del EEES. De hecho, en el estudio internacional sobre indicadores de calidad de las universidades realizado por Pagani *et al.* (2006), se concluyó que todas las agencias evaluadas seguían procesos muy similares. Las razones de que estas políticas de funcionamiento sean similares hay que encontrarlas, según los autores del estudio, en su pertenencia a las redes europeas como ENQA y ECA, ya citadas con anterioridad, e internacionales, como —INQAAHE— *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, encargadas de diseminar información acerca de la teoría y la práctica en todo el proceso de acreditación de la enseñanza. Por esta razón, estas redes y los países miembros de las mismas acuñan unos estándares generales que permiten un consenso en las labores que rodean la

acreditación.

Como muestra de este acercamiento, podríamos afirmar que, a pesar de las múltiples acepciones del concepto de calidad (Bricall, 2000; Capelleras & Segura, 2001) hay bastante acuerdo en el ámbito europeo en considerar la garantía de la calidad como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (Arranz *et al.*, 2009).

1.2. Génesis de las políticas de calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE

El espacio ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea) es una iniciativa de colaboración interregional que surge como resultado de la Declaración de Río de Janeiro, firmada en junio de 1999 durante la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Esta declaración estableció las bases para el establecimiento de una asociación estratégica birregional entre las dos regiones.

La creación formal del espacio ALCUE se concretó con la adopción del Plan de Acción de Río de Janeiro en 2000, que estableció una serie de áreas de cooperación prioritarias, incluyendo la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. A partir de entonces, se han celebrado cumbres birregionales periódicas entre líderes de América Latina, el Caribe y la Unión Europea para revisar y fortalecer la cooperación en diversas áreas.

En el ámbito universitario, la cooperación entre las universidades de ambas regiones se ha promovido a través de programas y proyectos conjuntos, redes de colaboración académica, intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, y el establecimiento de mecanismos de reconocimiento mutuo de títulos y créditos académicos. La promoción de la calidad y la excelencia en la educación superior, así como la internacionalización de las universidades, son objetivos clave en el marco de la colaboración ALCUE.

El impulso inicial hacia la promoción de la calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE se remonta a las décadas de 1980 y 1990, marcadas por procesos de reforma y modernización de la educación superior en ambas regiones. En este período, se reconocieron los beneficios de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad que garantizaran la pertinencia, relevancia y excelencia de los programas académicos. La creación de agencias de evaluación y acreditación, tanto a nivel nacional como regional, fue un paso crucial en este proceso, permitiendo la evaluación periódica de la calidad de las instituciones y programas universitarios. En América Latina y el Caribe, iniciativas como el Sistema Regional de Acreditación de la Educación Superior (SIREA) y el Programa ALFA han promovido la calidad y la internacionalización de la educación superior a través del intercambio de buenas prácticas y la creación de redes de colaboración.

A pesar de los avances logrados, persisten desafíos importantes en la promoción de políticas de calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE. La heterogeneidad de los sistemas de educación superior y la diversidad de contextos culturales y socioeconómicos pueden dificultar la aplicación de estándares comunes y la comparabilidad de resultados. Además, la falta de recursos financieros y capacidades institucionales puede limitar la efectividad de los procesos de evaluación y acreditación.

Para superar estos desafíos, es fundamental fortalecer los mecanismos de cooperación y diálogo entre las universidades de ambas regiones, así como promover la capacitación y el desarrollo de capacidades en materia de evaluación de la calidad. La promoción de la cultura de la calidad y la transparencia institucional también pueden contribuir a fortalecer la confianza en el sistema de educación superior y garantizar su relevancia y pertinencia en un mundo globalizado y en constante cambio.

1.3. Pluralidad de estrategias para la garantía de la calidad en el ámbito universitario

El acercamiento progresivo de las políticas implementadas en los países del EEES sobre la garantía de la calidad, se fue desarrollando desde distintas tradiciones que ya estaban implantadas en las instituciones europeas con bastante anterioridad en muchos casos. Por ello, es posible identificar términos, mecanismos y procedimientos

diferentes en los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) implantados, entre los que cabe mencionar la evaluación de programas, acreditación de programas, evaluación institucional, auditoría institucional, revisión institucional y acreditación institucional (ENQA, 2003), que han seguido, además, diversos procesos como revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, modelos cuantitativos, modelos autorregulatorios, modelos de umbral (normas básicas o cumplimiento de mínimos), modelos de excelencia y modelos híbridos (Willians, 2006).

Utilizando la clasificación realizada por varios autores (Cruz, 2009; Egido & Haug, 2006), podríamos encajar la diversidad de Sistemas de Garantía de la Calidad europeos en los grupos siguientes:

- *Evaluación de la calidad*

La evaluación de la calidad implica el análisis (estudio, evaluación y valoración) de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de la educación superior mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados. El proceso de evaluación de la calidad tiene en cuenta el contexto (internacional, nacional, regional o institucional); los métodos empleados (autoevaluación, revisión por pares, informes); los niveles evaluados (sistema, institución, programa); las áreas de evaluación (académica, directiva, rendimiento o resultados) y los objetivos y las prioridades de los actores implicados. La evaluación de la calidad conduce a la garantía de la calidad o a la falta de esta, y da confianza a los actores implicados, en los que recae fundamentalmente la evaluación. La evaluación puede tener muchas finalidades: diagnóstico, pronóstico y selección. Francia, Bélgica, Islandia y Luxemburgo constituyen ejemplos de este enfoque.

- *Acreditación de la calidad*

La acreditación es 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 instituciones y programas de educación superior. El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento (sí o no, una puntuación en una escala de varios niveles, una combinación de calificación por letras y puntuación, una licencia operativa o un reconocimiento condicional aplazado) durante un período limitado. La acreditación puede ser institucional, de programas o titulaciones y de ambos simultáneamente. Dentro de la pluralidad de estrategias de acreditación existentes para garantizar la calidad de la educación superior, cabe distinguir las que se centran en los programas institucionales y las que se centran en las propias instituciones, así como un tercer grupo formado por evaluaciones mixtas (instituciones y sus programas, a veces elegidos al azar).

Conviene destacar que, aunque tienen aspectos comunes, evaluación y acreditación no son lo mismo. La acreditación hace referencia a una declaración formal, independiente, sobre si se cumplen o no determinados requisitos (Egido & Haug, 2006). Mientras la evaluación puede ser interna, la acreditación tiene que ser externa. No obstante, es evidente que acreditación y evaluación comparten características, ya que la acreditación es un resultado de la evaluación. En este sentido, puede haber evaluación sin acreditación, pero no acreditación sin evaluación previa.

Por otro lado, es conveniente distinguir estos dos procesos del de la auditoría de la calidad, a través de la cual personas externas únicamente certifican que existe en la institución un procedimiento de garantía de la calidad y determinan su suficiencia. Las auditorías de calidad son el primer paso del proceso de garantía de la calidad.

En síntesis, a pesar de la pluralidad, es posible identificar que la tendencia progresiva en el contexto europeo se desarrolla hacia la acreditación, entendiendo esta como el resultado de fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en el compromiso de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad cuya responsabilidad recae en las agencias externas de evaluación.

2. LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL

Una de las principales preocupaciones de la universidad en los momentos actuales es la calidad de los servicios educativos que brinda, para ello la formación del docente universitario es fundamental. En este sentido, las políticas de formación constituyen uno de los tópicos representativos del compromiso que asumen las universidades y centros de nivel superior en relación con la mejora de la calidad de su oferta formativa (Sanjuero, 2013). Teniendo en cuenta que la universidad brinda servicios de formación académica multidisciplinaria, se requiere identificar nuevos componentes para repensar las políticas de formación docente universitaria (Moya Ureta, 2013).

Considerando que cada país latinoamericano tiene su propia realidad universitaria, las políticas de calidad tienen que direccionarse con relación a ellas. Las políticas de calidad, como acciones de los gobiernos tanto a nivel central como a nivel regional, local e institucional, deben ser coherentes con la problemática educativa de cada universidad, especialmente cuando se trata de políticas educativas institucionales. Cuando los gobiernos diseñan las políticas educativas de formación docente, muchas de ellas no logran los objetivos esperados porque no responden estrictamente a la realidad de cada institución educativa o porque muchas de estas políticas no son implementadas debidamente en cuanto a los recursos económicos, humanos, materiales entre otros; entonces, son políticas que no se ejecutan y traen como consecuencia el desarrollo del proceso educativo sin la calidad que se merece. Históricamente, las universidades son espacios desde los cuales los países se piensan asimismo y se piensan en comunidad (Moya Ureta, 2013).

En algunas universidades latinoamericanas, los ejercicios de la docencia universitaria no exigen en sus docentes una previa formación académica relacionada con la didáctica universitaria, salvo que los docentes se hayan formado en las facultades de educación, este vacío hace que el servicio educativo no sea de calidad. El docente universitario no solo debe ostentar un título profesional, sino haber recibido formación académica en docencia universitaria para garantizar un servicio de calidad. Una caracterización del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no poseen ninguna formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria (Parra Moreno *et al.*, 2010).

Considerando la importancia del docente universitario en la formación académica de los futuros profesionales es fundamental que se exija en la selección de los docentes universitarios no solo la formación académica, sino que el docente esté preparado para realizar tareas de investigación y proyección social. No obstante, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia por encima de las otras dos. Asimismo, no podemos obviar otros aspectos relevantes relacionados con el rol del docente universitario como el uso de la tecnología y/o el fenómeno de la globalización, lo cual exige a los docentes universitarios nuevos procesos de alfabetización como el manejo de nuevas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes.

En cuanto a la función investigadora del profesor universitario, si bien es cierto que en la actual normatividad de los diversos países de Latinoamérica se señala que la función sustantiva es la investigación, hay una serie de contradicciones. Así, en muchos casos no hay claridad ni acuerdo entre los docentes cuando nos referimos a los tipos, diseños, y enfoques de investigación ni tampoco en las estrategias más adecuadas para hacer compatible la investigación en la docencia (Zabalza, 2002).

En Perú, se dictó la nueva Ley Universitaria N° 30220 en el año 2014. En su artículo 6° se señala que entre sus fines tiene formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país (MINEDU, 2014). También se resalta en dicha ley el proceso de acreditación de la calidad educativa. Para ello proponen como alternativa el aseguramiento de la calidad, que debe guardar relación ineludible con la pertinencia, equidad, responsabilidad social y diversidad cultural en la que se desarrollarían. Cuando se refiere al aseguramiento de la calidad, se enfatiza en el proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad del sistema.

Por otro lado, las políticas educativas de aseguramiento de la calidad tienen como marco de referencia el Proyecto Educativo Nacional 2036 (CNE, 2006), el cual recoge acuerdos nacionales e internacionales trazados en los foros mundiales como el de DAKAR, para una educación de calidad con equidad para lo cual propone acciones, políticas, objetivos e indicadores que los estados deben cumplir. El año 2014, a raíz de la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220, se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2014) responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario en la universidades públicas y privadas (Alarcon Diaz & Flores Ledesma, 2018). Desde la promulgación de esta ley, los procesos de licenciamiento se han llevado a cabo con mucha más rigurosidad, trayendo como consecuencia el cierre de aquellas universidades que no cumplieron con las condiciones básicas de calidad (SUNEDU, Modelo de Licenciamiento Institucional, 2015).

En México, las instituciones que históricamente se han encargado de la formación inicial —nivel licenciatura— de los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria, principalmente) son las escuelas normales; sin embargo, también asumen esta tarea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y algunas otras instituciones de Educación Superior (Aguilar, 2020).

Por su parte, la formación en servicio o permanente se asocia con los ámbitos de desarrollo profesional o de especialización, incluyendo la superación académica —mediante el estudio de programas de posgrado— que comienza al término de la formación inicial, haciendo referencia a un proceso mucho más prolongado en el que tienen cabida los saberes y experiencias que un docente incorpora y sistematiza a lo largo de su desempeño tanto académico como laboral. Este proceso lleva al docente a reconstruir paulatinamente sus conocimientos, prácticas, habilidades e identidad profesional a fin de responder de la mejor manera a las necesidades educativas, características y demandas de sus alumnos y del entorno inmediato. Vale destacar que, independientemente de la etapa (inicial o en servicio), es necesario distinguir entre una concepción de formación meramente técnica e instrumental y aquella en donde tienen cabida la participación, la reflexión crítica y el compromiso con la tarea educativa, los cuales hoy en día se han constituido en componentes nodales para la formación de todo docente.

En esta línea de ideas, a partir de 2018 fueron modificados algunos fragmentos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, eliminando con ello el término «calidad», para dar paso a la «excelencia» que pretende orientarse hacia aspectos de índole mayormente humanista. Con este cambio se evita hablar de criterios de calidad, optando por considerar el logro de ciertos perfiles docentes o rasgos divididos en dominios, criterios e indicadores que buscan asegurar la formación integral de maestros. Tales criterios se basan en estándares nacionales e internacionales, poniendo énfasis al mismo tiempo, en características regionales y locales, que conllevan el reconocimiento de las condiciones histórico-contextuales en que se desarrolla el acto educativo.

Cabe mencionar que en la formación inicial docente también son tomados en cuenta otros mecanismos de excelencia, como la evaluación de los programas educativos (diseño, operación y resultados), los Consejos de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, la evaluación docente, el logro del perfil de egreso, el índice de titulación y la eficiencia terminal, por ejemplo. En la formación continua y profesionalización del magisterio es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación el organismo que la regula, con base a los criterios generales establecidos en el acuerdo publicado el 13 de diciembre de 2021 en el Diario Oficial de la Federación (Federación, 2021).

Analizar las políticas de calidad nos permite reflexionar aspectos importantes tales como:

1. • Políticas normativas, que permiten planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos, dando prioridad a las políticas educativas de infraestructura educativa, políticas de formación del docente, planes curriculares, planificación del desarrollo de los procesos educativos, ejecución, capacitación y presupuestos.

- 2. • Políticas del aseguramiento de la calidad las cuales deben direccionarse a nivel nacional, regional, local e institucional.

Si bien es cierto que la educación como derecho humano está consagrada en las normas legales de cada país, debe ser atendido por el estado a través del Ministerio de Educación pero teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de la educación, poniendo énfasis en *la educación tarea de todos* (Rios, 2013).

La responsabilidad debe ser lograr la solución a la problemática inherente al sector con los gobiernos locales y las instituciones educativas, poniendo en práctica políticas que deben desarrollarse en forma articulada y coordinada. Solo así la educación como derecho humano podrá llegar a todos en forma inclusiva, con calidad y equidad.

En España, la formación del profesorado siempre ha sido un tema importante, que estuvo permanentemente relacionado con el sistema educativo de cada país europeo. La formación del profesorado se ha realizado poniendo énfasis en la alta calidad para que los estudiantes sean los primeros beneficiados en la práctica, por ello en la comunidad europea el objetivo es que todos los alumnos sean educados en la escuela con más tiempo y tengan una disciplina básica. Los alumnos terminan sus estudios básicos a la edad de 15 años en la mayoría de los países miembros de la Unión Europea. Cabe mencionar que en los Estados miembros en la Declaración de Boloña se subraya los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos(Boloña, 1999).

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje se evalúa a la luz de su capacidad para aumentar las habilidades necesarias para desarrollar la ciudadanía activa, tener éxito profesional y crecimiento intelectual a lo largo de la vida (OCDE, 2011). En relación con la formación de los profesores, difiere en la cantidad de años de duración y el tipo de diploma que reciben, por ejemplo, en Alemania el tipo de diploma es el máster y en España es el grado.

Los países firmantes y acogidos a la Declaración de Bolonia hacen esfuerzos por estandarizar la formación del docente en el espacio europeo. La Declaración de Bolonia exige un aumento de la calidad en la cualificación profesional de profesores, añadiendo los años de estudio de las carreras, lo cual obliga en algunos casos a reorganizar los contenidos curriculares para mejorar la calidad de los estudios y la formación de profesores; sin embargo, en algunos países el atractivo de la profesión se reduce debido a las condiciones desfavorables de trabajo o falta de estabilidad de la carrera. La tendencia general es alargar la formación inicial del profesorado. Algunos países han cambiado radicalmente el nivel de cualificación en la formación del profesorado, variando entre los Estados miembros.

Se puede concluir que:

- Los estados miembros de la Unión Europea no atribuyen la misma importancia a la formación del profesorado de educación infantil y al profesor de educación primaria; sí lo hacen con los profesores de educación superior.
- El concepto de calidad de la educación requiere de un conjunto de competencias, para lo cual los responsables deben invertir en la formación de profesores para brindar un servicio de calidad. De esta manera, será posible formar mejores profesionales.
- La preocupación de los gobiernos de América Latina y el Caribe ha sido la atención de la educación superior y de otros niveles llegando a constituir un gran desafío para mejorar la calidad de la docencia en Educación Superior procurando lograr estándares de equidad.
- La educación incrementó su relevancia y su prestigio produciéndose una creciente demanda por los estudios postsecundarios, incluyendo la incorporación masiva de la mujer.
- El problema de los presupuestos ha tenido repercusiones en muchos países de América Latina y el Caribe. Al no

ser suficientes, han repercutido en la calidad de la formación del docente universitario y por ende en la calidad de la educación en dichos países.

- Los cambios generados por el avance de la ciencia y la tecnología exigen y demandan que la formación del docente universitario sea coherente con dichos cambios y los presupuestos que se asignan a la formación de los docentes deben ser incrementados significativamente.

3. LAS UNIDADES DE CALIDAD Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE CALIDAD

La calidad educativa es un fenómeno multideterminado, incluso por condiciones ajenas a los sistemas educativos. Por lo mismo, resulta complejo enunciar una definición de «calidad educativa» en términos universales; más bien, podrían señalarse algunos criterios o atributos comúnmente asociados con la calidad, tales como la pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2019). Estos atributos fundamentan y forman parte medular de las políticas de calidad de la educación, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) los adoptan para orientar sus acciones hacia una «buena educación», que se traduce en alumnos formados con excelencia, satisfechos y motivados a enfrentar los retos del contexto laboral.

De acuerdo con la Conferencia Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación Superior en el Siglo XXI, «la calidad es la adecuación del ser y del quehacer de la Educación Superior, a su deber ser» (UNESCO, 2009, citada en López, 2012).

Según, González y Espinoza (2008):

El concepto de calidad, en esta modalidad educacional, posee diferentes alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se aplica. En efecto, es posible visualizar distintas conceptualizaciones asociadas a procesos de evaluación, gestión y planificación estratégica, entre otros (p. 272).

En este sentido, la labor de una unidad de calidad es articular las actividades que se realicen en las instituciones educativas para asegurar la presencia de tales atributos en relación con los procesos y productos que se desarrollan en las distintas dimensiones del acto educativo. Es decir, tiene la tarea de garantizar que la educación impartida sea caracterizada por las cualidades que histórica y socialmente distinguen a una «buena educación».

Garantizar la calidad implica contar con un sistema encargado de demostrar a las audiencias que un producto o servicio cumple con una serie de estándares de calidad preestablecidos y asociados con la tarea realizada (Cheung y Jiang, 2023). Sin embargo, es precisamente la indefinición de lo que se entiende por buena educación, lo que complejiza la tarea de asegurar la calidad, especialmente en los tiempos actuales, en los que se experimenta un cambio de paradigma desde el cual se han incorporado nuevos atributos, tales como la globalización, la movilidad, la atención a la demanda, la rendición de cuentas y la transparencia, así como nuevas dimensiones del trabajo educativo, puesto que a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, ahora se suman la gobernanza, los servicios de apoyo al alumnado y la participación comunitaria (Kayyali, 2023b). Estos esfuerzos se materializan en procesos concretos de planificación, puesta en marcha, evaluación y revisión, tanto interna como externa, de los programas educativos, en un círculo continuo de retroalimentación encaminado a una mejora sostenida (Kayyali, 2023a).

Harvey y Green (1993 citados en Molina y Letelier, 2020) evidencian la falta de consenso sobre la noción de calidad en la educación superior, señalando que sus aproximaciones son diversas y responden también a distintos objetivos. «Estas concepciones oscilan entre polos, entre visiones contrapuestas que ubican también en veredas contradictorias los propósitos de la educación superior» (p. 179). Por ejemplo, en su vertiente más

economicista, la calidad se entiende como eficiencia en el uso de los recursos y, en la otra vereda, ubicamos otra corriente del concepto de calidad, entendida como transformación del estudiante.

En este marco, las políticas de internacionalización de los sistemas educativos constituyen un referente para la toma de decisiones conjuntas en las IES de varios países, como es el caso de Latinoamérica y el Caribe, con el fin de que sus acciones estén interrelacionadas y homologadas para alcanzar metas afines hacia la calidad del servicio que ofrecen. Sin embargo, cuando se analiza el panorama educativo de América Latina y el Caribe, siendo un contexto heterogéneo desde la perspectiva económica, geográfica, política social y cultural, las tomas de decisiones se unifican, lo que se puede constatar en los marcos normativos vigentes, especialmente para avanzar en el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, así como la búsqueda constante del servicio educativo de calidad.

Los sistemas educativos, a través de sus representantes, están dispuestos al diálogo para establecer compromisos, como lo fueron en su momento agendas tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los ODS y la Agenda de Educación 2030 (Cevallos y López, 2018). En ese sentido, la homologación de acciones hace referencia a las políticas de aseguramiento de la calidad que, de acuerdo con Zapata *et al.* (2009, citados en Malagón *et al.*, 2019) son el conjunto de procedimientos, normas y prácticas, internas y externas a las instituciones, destinadas a la manutención y promoción de estándares de calidad.

En algunas IES, quienes se hacen cargo de accionar dichos procedimientos son los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) que, de acuerdo con Arjona *et al.* (2022) responden a las demandas sociales, lo que implica un compromiso de responsabilidad de los actores educativos.

Es importante revisar conceptos que acercan las políticas de calidad con las unidades de calidad; al respecto, González y Espinoza (2008) mencionan que, al trabajar con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior, se atienden dos enfoques: uno, el del aseguramiento de la calidad, entendido como el cumplimiento de estándares mínimos que garanticen que la persona egresada tenga competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones; y el otro, que hace referencia al concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o programas, en forma voluntaria, se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso.

La interacción entre las unidades de calidad de las universidades y las políticas gubernamentales es vital para alinear los objetivos institucionales con las expectativas nacionales e internacionales de calidad en la educación superior, ya que de éstas emanan las políticas de calidad de la misma institución. Las políticas de calidad definidas por los gobiernos y organismos reguladores proporcionan un marco normativo que orienta a las universidades en la creación de sus propios sistemas internos de garantía de calidad. Esto implica la adhesión a estándares específicos y contextuales, como la acreditación de programas académicos, la implementación de evaluaciones internas periódicas y la transparencia en los procesos administrativos y académicos (Días *et al.*, 2006). Además, las unidades de calidad son cruciales para recopilar y analizar datos relevantes sobre el rendimiento académico, las tasas de finalización de cursos, la empleabilidad de los egresos y la satisfacción de los estudiantes. Esta información se utiliza para informar tanto a la comunidad universitaria como a los organismos reguladores internacionales, permitiendo ajustes y mejoras continuas en las políticas y prácticas educativas.

En otras palabras, la contribución de las políticas de calidad al plan estratégico de una universidad implica proporcionar información e ideas que orienten las decisiones institucionales de manera informada y eficaz. Esto implica no solo la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, sino también el análisis cuidadoso de esos datos:

...los enfoques predominantes, anteriores a los años 90, en materia de planeamiento y desarrollo de la educación, pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo

social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de la calidad (Fernández, 2012, p. 666).

Solo en la década de los 90 del siglo pasado, denominada por algunos especialistas como «la década de la calidad» (Fernández, 2012, p. 667), se organizaron y pusieron en práctica instrumentos cualitativos de medición y evaluación de la calidad, tanto a niveles regionales como internacionales.

En este sentido, los principales desafíos enfrentados por un sistema holístico que garantice la calidad en una región tan extensa como Latinoamérica y el Caribe son:

1. • Resistencia al cambio: los cambios necesarios para la mejora continua pueden encontrar resistencia por parte de docentes y administradores políticos regionales.
2. • Recursos limitados: muchas veces, las unidades de calidad operan con recursos financieros y humanos limitados.
3. • Integración de datos: recopilar e integrar datos de diversas fuentes puede ser complejo y desafiante para muchas universidades.
4. • Mantenimiento de la objetividad: garantizar que las evaluaciones sean imparciales y basadas en datos concretos puede resultar una tarea complicada.
5. • Compromiso de la comunidad académica: involucrar a toda la comunidad académica en el proceso de calidad es esencial, pero puede ser un desafío en una región con poca cultura de evaluación interna de la calidad educativa.

Desde hace más de una década existe una tendencia importante por la calidad en la formación de profesionales; sin embargo, en esos años las políticas de atención integral del alumno se desarrollaban con metas y acciones no articuladas con propuestas internacionales, por lo que la definición de la calidad se podía mirar desde una perspectiva de perfección y excelencia, tal y como mencionan González y Espinoza (2008):

Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Esta definición se basa en dos premisas: la de «cero defectos», y la de «hacer las cosas bien». En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni es evaluada contra alguno. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior (p. 250).

Por su parte, Silva (2008) menciona que las acciones para alcanzar la calidad educativa derivadas de políticas internas enmarcadas en políticas internacionales debían orientarse a reformas académicas, así como a atender la capacitación y actualización docente, sistematizar y analizar modelos educativos, y alentar a la investigación en la materia, para estimularla hacia la calidad del servicio educativo de manera globalizada y con estándares establecidos por instancias acreditadoras internacionales. Así, se pretende conseguir en los siguientes años la calidad de la educación superior mediante una mirada internacional.

Molina y Letelier (2020), aportan una visión diferente del concepto de calidad, siendo el centro de atención los cambios actuales que se necesitan para una sociedad del conocimiento, donde la calificación educacional de las personas, sus habilidades para procesar y organizar información son la condición principal para integrarse a esta sociedad compleja.

Asimismo, es importante mencionar que existen políticas que deben incluirse en la planificación del proceso de evaluación para la calidad educativa. Se trata de las políticas socioeducativas que pretenden algún nivel de efectividad en la realidad universitaria y cuya incorporación busca disminuir las brechas de desigualdad; por

ello, exigen que se reconozcan los factores que funcionan como barreras para garantizar a cada estudiante un proceso educativo sensible a sus particularidades académicas y que no busque la generalización y homogeneidad de la comunidad universitaria, por lo que al momento de la planificación y la gestión en una unidad de calidad, hay que tomar en cuenta políticas de equidad que también son internacionales (Achoy y Jiménez, 2023).

Acreditar una IES internacionalmente significa que tiene validez fuera de los marcos nacionales desde los cuales se le otorgó, toda vez que el reconocimiento es emitido por una instancia supranacional que ofrece sus servicios de acreditación fuera de sus fronteras nacionales (Medina, 2015).

A partir de una planificación derivada del análisis del contexto institucional se inician los procesos de evaluación interna para la mejora del servicio educativo. «La planificación es una de las actividades más difíciles de la gestión de la calidad, pues en ella se deben establecer los principales estándares a garantizar para lograr una alta calidad en la prestación de los servicios» (Flores *et al.*, 2022, p. 77). Actualmente la planificación y sistematización para evaluar la calidad de los programas de una IES se realiza a través de una unidad de calidad, en la cual se establece «el grado de cumplimiento, mantenimiento o mejora de los estándares aceptables de educación, erudición e infraestructura» (Arjona, *et al.*, 2022, p. 271).

Las unidades de calidad establecidas por las IES son una propuesta para regular las acciones de planificación del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), de modo que la estructura y organización de la información requerida para una evaluación que asegure la calidad de un programa educativo, debe alinearse a las políticas internacionales de obligatoriedad de la acreditación de las IES, como menciona Montero (2020), considerando la nueva Ley, que incluye una nueva dimensión de evaluación con estándares para el aseguramiento de calidad interna, cuyos mecanismos reorientan la revisión y/o actualización de sus Sistemas de Gestión Interna de la Calidad.

Por lo tanto, las políticas de calidad de las IES, tales como el respeto, la integridad, el trabajo en equipo, la eficiencia, la innovación, la solidaridad, la equidad, entre otras (Flores *et al.*, 2022) impactan en los procesos de planificación y gestión de la unidad de calidad. Esto significa que en el interior de la unidad de calidad también se revisa el quehacer de los involucrados en dichos procesos.

4. CREACIÓN DE LAS UNIDADES DE CALIDAD

La educación superior en Latinoamérica y el Caribe (LAC) ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas. Este crecimiento ha estado acompañado de un interés creciente por la calidad educativa, lo que ha impulsado la creación de unidades de calidad en las IES. Estas unidades juegan un papel crucial en el aseguramiento de la calidad, la acreditación y la mejora continua de los programas educativos. Sin embargo, la implementación y conceptualización de estas unidades varían significativamente entre los diferentes países de la región.

4.1. Definición y estructura de las unidades de calidad

Las unidades de calidad en las IES de LAC se han convertido en pilares fundamentales para el aseguramiento de la calidad educativa. Estas unidades, concebidas como entes especializados, asumen la responsabilidad de impulsar, gestionar y evaluar los procesos académicos, administrativos y de investigación, con el objetivo último de garantizar una formación integral y de excelencia para los estudiantes. En cuanto a su definición, las unidades de calidad se caracterizan por ser estructuras organizacionales dentro de las IES, conformadas por un equipo multidisciplinario de profesionales altamente calificados, cuyo rol principal es liderar el diseño, implementación y seguimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad. Estas unidades, además, actúan como articuladoras entre los diversos actores involucrados en el proceso educativo, fomentando una cultura de autoevaluación y mejora continua en pro del bienestar institucional (UNESCO, 2018).

Su estructura interna suele variar según las características específicas de cada IES; sin embargo, en términos generales, estas unidades se componen de áreas o departamentos especializados en:

- • Evaluación y acreditación: Encargada de diseñar, implementar y evaluar procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas académicos, siguiendo estándares nacionales e internacionales.
- • Gestión de la calidad: Responsable de establecer, implementar y mantener el sistema de gestión de la calidad de la IES, en consonancia con modelos de referencia como el Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001.
- • Planificación y seguimiento: Encargada de elaborar, ejecutar y dar seguimiento a planes de mejora continua, basados en los resultados de las evaluaciones y auditorías realizadas.
- • Capacitación y formación: Responsable de diseñar y ejecutar programas de capacitación y formación para el personal docente, administrativo y de apoyo, en materia de aseguramiento de la calidad.

A pesar de las diferencias de cada institución por lo general incluye los siguientes componentes:

- • Dirección o coordinación: Liderada por un director o coordinador que gestiona y supervisa todas las actividades de la unidad.
- • Comités de calidad: Grupos de trabajo especializados en diferentes áreas, como autoevaluación, acreditación y desarrollo curricular.
- • Personal técnico y administrativo: Encargados de la recopilación de datos, análisis de información y apoyo logístico.

Las unidades de calidad en las universidades de Brasil, Ecuador, España, Italia y México presentan estructuras y funciones similares en su objetivo de asegurar altos estándares educativos, pero varían en su organización y dependencia administrativa. En Brasil, las universidades como la Universidade Federal do Maranhão (UFMA) están alineadas con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), coordinado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estos organismos realizan evaluaciones periódicas de la calidad a través de un marco nacional que incluye la evaluación de instituciones, cursos y el desempeño del estudiantado. Mientras que, en Ecuador, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad de Las Américas (UDLA) siguen las directrices establecidas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Este organismo se encarga de la acreditación y evaluación de las IES, asegurando que cumplan con estándares rigurosos a través de autoevaluaciones y evaluaciones externas. Las unidades de calidad en universidades ecuatorianas, como la PUCE y la UDLA, están organizadas en comités que supervisan la implementación de políticas de calidad y la mejora continua dentro de cada Facultad.

En España, la Universidad de Granada (UGR) participa en programas nacionales como el AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La estructura de calidad en la UGR incluye comités de garantía de calidad en cada facultad, con un enfoque en la documentación de procesos y el seguimiento continuo para asegurar mejoras. De manera similar, en Italia, la Università di Bologna (UNIBO) sigue las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (ANVUR), con unidades de calidad específicas dentro de cada facultad coordinadas por una unidad central. Por otro lado, en México, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) sigue los estándares del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), estructurando sus unidades de calidad en comités que reportan a la administración central para asegurar el cumplimiento de normativas nacionales.

En resumen, aunque todas estas universidades tienen un objetivo común de asegurar la calidad educativa, la estructura y dependencia de sus unidades de calidad reflejan las normativas y tradiciones de sus respectivos países. En Brasil y México, las unidades de calidad están fuertemente influenciadas por organismos nacionales específicos. En Ecuador y España, los sistemas de calidad están centralizados pero permiten cierta autonomía a las universidades para gestionar sus procesos internos. Italia, por su parte, sigue un modelo que combina normativas nacionales e internacionales, asegurando que sus sistemas de calidad estén alineados con estándares europeos e internacionales (Lorenzo y Lendínez, 2022).

4.2. Proceso de diseño y establecimiento de las unidades de calidad

El diseño y establecimiento de las unidades de calidad es un proceso meticuloso que involucra varias etapas o fases:

4.2.1. Fase de planificación

El diseño y establecimiento de una unidad de calidad comienza con una fase de planificación que incluye el diagnóstico institucional, la definición de objetivos y la elaboración de un plan estratégico. Este proceso suele implicar la participación de diversos actores institucionales, incluyendo autoridades académicas, docentes y estudiantes.

Un estudio realizado por Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo (2020) destaca la importancia de diseñar un modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación que sirva como herramienta de mejora continua y oriente las actividades para el logro de las acreditaciones internacionales de programas educativos. La metodología propuesta por estos autores incluye etapas como la concientización de la comunidad universitaria, capacitación en criterios e indicadores, y la implementación de un sistema de gestión de calidad que cumpla con los estándares internacionales.

En el diagnóstico inicial se realiza un análisis exhaustivo del estado actual de la calidad educativa en la institución. Esto incluye la revisión de procesos administrativos, curriculares, y de evaluación existente, así como la identificación de áreas de mejora. Basado en el diagnóstico, se elabora un plan estratégico que define la misión, visión, objetivos y metas de la unidad de calidad. Este plan debe alinearse con la misión y visión general de la institución y ser aprobado por las autoridades académicas correspondientes.

4.2.2. Fase de implementación y operación

Una vez definido el plan estratégico, se procede a la implementación de la unidad de calidad. Esta fase incluye la creación de la estructura organizacional, la asignación de recursos y la capacitación del personal. La operación efectiva de la unidad de calidad requiere un sistema de gestión de la calidad que incluya políticas y procedimientos claros, así como herramientas de monitoreo y evaluación. En esta etapa, a su vez, se desarrollan políticas y procedimientos específicos para la gestión de la calidad. Esto incluye la creación de manuales de calidad, guías de autoevaluación, y criterios de acreditación que serán utilizados para medir el rendimiento institucional. Una vez establecidas las políticas y procedimientos, se procede a la implementación. Esto incluye la puesta en marcha de sistemas de recolección de datos, la realización de autoevaluaciones periódicas, y la preparación para auditorías y visitas de acreditación externa.

En el caso específico de la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California, el modelo de gestión de calidad fue implementado en diversas etapas, incluyendo la formación de un comité central de calidad y la creación de subcomités en cada facultad, lo que asegura una coordinación efectiva y el cumplimiento de los indicadores de calidad establecidos (Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo, 2020). Mientras que en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana, la creación de la unidad de calidad incluyó la formación técnica del personal en temas relacionados

con la calidad en la titulación de educación y el uso de las TIC, así como la elaboración de políticas, protocolos y manuales para evaluar la calidad de los títulos y los distintos procesos de la carrera de educación (Lorenzo y Lendínez, 2023b).

En este sentido, vale destacar que el éxito de la unidad de calidad depende en gran medida de la competencia de su personal. Por ello, es crucial invertir en la formación y capacitación continua del equipo, asegurando que estén actualizados con las mejores prácticas y normativas internacionales de aseguramiento de la calidad.

4.2.3. Fase de evaluación y mejora continua

La evaluación y mejora continua son componentes esenciales del proceso de aseguramiento de la calidad en las IES. Las unidades de calidad deben llevar a cabo evaluaciones periódicas, tanto internas (autoevaluación) como externas (acreditación), para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción efectivos. Este proceso cíclico permite ajustar las estrategias de acuerdo con los resultados obtenidos y fomentar una cultura institucional de mejora continua (UNESCO, 2020).

Además, según Duro Novoa y Gilart Iglesias (2016), la implementación de filosofías de gestión empresarial en las IES contribuye significativamente a mejorar su competitividad y calidad. Estas filosofías incluyen prácticas de evaluación continua, que permiten a las universidades adaptarse rápidamente a los cambios del entorno y mantener altos estándares de calidad. Este enfoque garantiza no solo la relevancia y efectividad de los programas académicos, sino que también refuerza la cultura de mejora continua dentro de la institución (Duro Novoa & Gilart Iglesias, 2016, pp. 166-181).

4.3. Similitudes y diferencias en el concepto y estructura de las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa

Las unidades de calidad en las IES en Latinoamérica y Europa son fundamentales para asegurar y mejorar la calidad educativa. Aunque hay similitudes en su concepto y estructura, también existen diferencias debido a los contextos específicos de cada región y a las políticas educativas adoptadas.

4.3.1. Similitudes

Una similitud clave en el concepto de unidades de calidad en Latinoamérica y Europa es el enfoque en la mejora continua. Las unidades de calidad están diseñadas para promover una cultura de evaluación y mejora constante, buscando siempre optimizar los procesos académicos y administrativos. Por ejemplo, tanto en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina como en la Universidad de Lisboa en Portugal, las unidades de calidad implementan programas de evaluación continua que incluyen encuestas de satisfacción, revisiones curriculares y análisis de desempeño estudiantil (Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Lorenzo y Lendínez, 2023a). La participación de la comunidad académica es un componente común en las unidades de calidad de ambas regiones. Esto incluye la implicación de docentes, estudiantes y personal administrativo en los procesos de evaluación y mejora. Un estudio realizado por Addine Fernández, Noda Hernández, García Batista y Ávila Álvarez (2020) en la Universidad de La Habana, Cuba, muestra que la participación de todos los actores institucionales en la autoevaluación es fundamental para obtener una visión integral y objetiva de la calidad educativa.

4.3.2. Diferencias

A pesar de las similitudes, existen diferencias notables en los modelos de gestión de las unidades de calidad entre Latinoamérica y Europa. En algunos países latinoamericanos como Colombia, el modelo es más centralizado, con una unidad de calidad que coordina todas las actividades a nivel institucional. En otros países como México, el modelo es más descentralizado, con unidades de calidad en cada facultad o departamento (García Arango *et al.*, 2018). En Europa, las unidades de calidad se han estructurado siguiendo directrices y

estándares europeos , buscando armonizar los procesos educativos con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Instituciones como la Universidad de Lisboa en Portugal han implementado unidades de calidad que no solo aseguran la calidad interna, sino que también facilitan la acreditación y el reconocimiento internacional de sus programas académicos (Lorenzo y Lendínez, 2023a). El enfoque en la internacionalización también varía entre las unidades de calidad. En países latinoamericanos como Chile y Perú, las unidades de calidad han desarrollado estrategias específicas para alinearse con estándares internacionales y fomentar la movilidad académica. Por otro lado, en países como Nicaragua y Honduras, el enfoque está más centrado en cumplir con los estándares nacionales y mejorar la calidad interna (García Arango *et al.*, 2018).

En resumen, mientras que las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa comparten un compromiso común con la mejora continua, los enfoques específicos y la estructura organizacional varían considerablemente según el contexto institucional y regional.

5. FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD

El aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas es esencial para garantizar la excelencia en los procesos educativos, mediante actividades planificadas y sistematizadas que aseguran el cumplimiento de requisitos en áreas como la planificación, seguimiento y resultados (Medina-Manrique *et al.*, 2022). Con el fin de garantizar lo anterior, se incorporó la noción de gestión de la calidad para controlar variables del proceso educativo, aplicando control estadístico para reducir errores y aumentar la eficacia (Gallifa & Batalle, 2010). Este sistema incluye directrices para la mejora continua, como la definición de políticas y objetivos de calidad, y la sistematización de procesos, procedimientos e indicadores, asegurando así la satisfacción de los estudiantes y una educación competitiva según estándares internacionales (Kanji, 1990; Srikanthan & Dalrymple, 2002). De esta manera, la calidad se ha convertido en una cultura organizacional enfocada en satisfacer integralmente las necesidades del cliente, promoviendo la necesidad de cambio y mejora continua en las organizaciones (Weick & Sutcliffe, 2015).

La calidad fue evolucionando a través del uso de diversas técnicas, herramientas y modelos que facilitarían la estandarización y globalización de la época actual, logrando con esto que se certificaran las instituciones bajo una norma de referencia internacional, la ISO 9001:2015 y en la que se establecen los requisitos necesarios que debe de implementar una organización para obtener un certificado de calidad y garantizar a sus clientes la calidad del servicio que se realiza (ISO, 2015).

Esta norma establece siete principios de la gestión de la calidad que deberán de garantizar las instituciones, los cuales son:

1. • Enfoque al cliente. Satisfacer los requisitos de los clientes para cumplir con sus expectativas (Oakland, 2014).
2. • Liderazgo. Crear y mantener un ambiente interno en el que el personal se involucre totalmente en el logro de los objetivos institucionales (Crosby, 1979).
3. • Participación de las personas. Capitalizar las habilidades de todo el personal para beneficio de la institución (Deming, 1986).
4. • Procesos de aproximación. Comprender y entender los procesos (Juran, 1995).
5. • Toma de decisiones basada en la evidencia. Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema para hacerlos más eficaces (Medina-Manrique *et al.*, 2022).
6. • Mejora. Revisar y emprender acciones de mejora en todos los procesos (Goetsch & Davis, 2016).

- 7. • **Gestión de las relaciones.** Relaciones mutuamente beneficiosas para aumentar la capacidad de los procesos (Hoyle, 2017).

La implementación de un sistema de gestión de la calidad constituye un gran propósito, que implica cambios significativos en la cultura de las organizaciones, tales como, la toma de conciencia, liderazgo, compromiso, actitud, aptitud e involucramiento de todo el personal de la institución (Madu, 1998; Oakland, 2014). En el caso de las instituciones educativas, que juegan un papel crucial en la formación de individuos, la implementación del sistema de gestión de la calidad ha impulsado la creación de unidades de calidad «como responsables de los procesos de acreditación, seguimiento y renovación de títulos» (Cuevas López, *et al.*, 2019, p. 52). Estas unidades supervisan y mejoran continuamente los estándares de calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los servicios ofrecidos, enfocándose en garantizar que la educación impartida cumpla con los más altos estándares exigidos a nivel nacional e internacional (Sallis, 2014; Srikanthan & Dalrymple, 2007).

5.1. Objetivos de las unidades de calidad

En las instituciones educativas, las unidades de calidad desempeñan un papel fundamental en la búsqueda de la excelencia académica y administrativa. Estas unidades tienen como objetivo principal asegurar la mejora continua de los procesos educativos, la promoción de una cultura de calidad y el cumplimiento de estándares de calidad, garantizando la satisfacción de las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, a través de la implementación de estrategias, procesos y herramientas para este fin (Green, 1994).

A continuación, se describen los objetivos clave de las unidades de calidad en instituciones educativas, respaldados por investigaciones relevantes en el campo:

1. • **Mejorar de manera continua la calidad educativa**, identificando áreas de mejora, implementando cambios y evaluando resultados periódicamente, abarcando tanto la enseñanza como la infraestructura y servicios.
2. • **Asegurar la calidad educativa**, garantizando que los estándares de calidad establecidos se cumplan en todos los aspectos de la institución mediante la evaluación continua de programas, acreditación de cursos y verificación de criterios regulatorios, basándose en un robusto sistema de medición y evaluación (Juran, 1995; Hoyle, 2017).
3. • **Promover una cultura de calidad**, fomentando la colaboración, transparencia y compromiso con la mejora continua entre todos los miembros de la comunidad educativa, apoyados por formación, capacitación continua y reconocimiento de buenas prácticas (Sallis, 2014; Srikanthan & Dalrymple, 2007).
4. • **Formar y capacitar al personal**, educativo y administrativo, en prácticas pedagógicas innovadoras y estándares de calidad, asegurando la alineación con los objetivos de calidad y desarrollo profesional (Deming, 1986).
5. • **Gestionar la información**, analizando y utilizando datos para tomar decisiones informadas sobre la calidad educativa, permitiendo un seguimiento efectivo de los indicadores de calidad y desarrollando estrategias basadas en evidencia (Weick & Sutcliffe, 2015).
6. • **Rendir cuentas**, informando a todas las partes interesadas sobre los resultados de las acciones de mejora y garantizando procesos claros y accesibles para toda la comunidad (Van Kemenade & Hardjono, 2019).

En resumen, los objetivos de las unidades de calidad en las instituciones educativas son fundamentales para garantizar que se cumplan los estándares de calidad, promover la mejora continua y fomentar una cultura de excelencia. A través de la implementación de estrategias, procesos y herramientas específicas, estas unidades aseguran que la educación proporcionada sea de la más alta calidad y responda a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

5.2. Funciones de las unidades de calidad

Las unidades de calidad en instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en el aseguramiento de la calidad de la educación que se ofrece. A través de procesos de autoevaluación, revisión por pares y análisis de datos, estas unidades identifican áreas de mejora y proponen estrategias para alcanzar la excelencia académica. Además, son responsables de fomentar una cultura de calidad en toda la comunidad educativa. Esto implica promover la participación activa de docentes, estudiantes, personal administrativo y familias en el proceso de mejora continua, así como garantizar la transparencia en la toma de decisiones relacionadas (Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Las principales funciones que se atribuyen a las unidades de calidad por parte de las instituciones educativas son las siguientes:

- • Diseño e implementación de sistemas de gestión de calidad. Desarrollar e implementar sistemas de gestión de calidad que permitan la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos y administrativos (Goetsch & Davis, 2016; Medina-Manrique *et al.*, 2022).
- • Evaluación de la calidad educativa y seguimiento de resultados. Realizar evaluaciones periódicas para asegurar que se cumplen los estándares de calidad establecidos a nivel nacional e internacional (Sallis, 2014).
- • Desarrollo y mejora continua. Implementar procesos de mejora constante en todos los aspectos de la institución educativa, incluyendo la enseñanza, la infraestructura y los servicios ofrecidos (Crosby, 1979).
- • Formación y capacitación del personal. Capacitar al personal educativo en prácticas pedagógicas innovadoras, métodos de evaluación efectivos y en la implementación de estándares de calidad. Al personal administrativo se le capacita en temas relacionados con la calidad educativa, promoviendo la actualización constante y el desarrollo profesional (Deming, 1986).
- • Gestión de la información. Recopilar, analizar y utilizar datos para tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la calidad educativa en la institución (Weick & Sutcliffe, 2015).
- • Promoción de la cultura de calidad. Fomentar una cultura organizacional orientada hacia la calidad, donde el compromiso con la excelencia sea compartido por todos los miembros de la comunidad educativa (Srikanthan & Dalrymple, 2007).

5.3. Rol de las unidades de calidad en la mejora continua de los programas de formación del profesorado

Las unidades de calidad, a través de los responsables de las mismas, son las encargadas del desarrollo de las diversas actividades en los programas de formación del profesorado, tales como reuniones de planificación, reuniones de seguimiento, revisión de resultados, revisión de indicadores y propuesta de acciones de mejora, con el objeto de lograr la satisfacción de la clientela y garantizar la calidad del servicio que se proporciona (Talib *et al.*, 2011).

Con el propósito de generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a países de Latinoamérica y Caribe se presentó el proyecto ECALFOR «Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación», que fue aprobado por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros, con el código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHEJP. Como se menciona en el Informe de

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria (p 4).

Durante el desarrollo del proyecto ECALFOR, se realizaron actividades para la creación y seguimiento de unidades de calidad en las universidades asociadas de los países de Latinoamérica y el Caribe. El rol de estas unidades de calidad en la mejora continua de los programas de formación del profesorado es el siguiente:

- • Impulsar los objetivos estratégicos de la institución, sus procesos de innovación y mejora.
- • Informar a todas las partes interesadas sobre el seguimiento y resultado de las diferentes acciones de mejora.
- • Dar seguimiento a las actividades de planificación y evaluación docente.
- • Realizar la revisión de objetivos y metas institucionales.
- • Realizar la revisión de riesgos de cada uno de los procesos, así como llevar a cabo la gestión de los mismos.
- • Informar a las autoridades institucionales sobre los resultados y acciones de mejora.

Según Cuevas López *et al.* (2019), las unidades de calidad en las instituciones educativas tienen varias tareas complementarias, incluyendo la adecuación de procesos a nuevas tecnologías, la gestión de quejas y sugerencias, y la promoción de una cultura de calidad entre la comunidad universitaria y otras instituciones. Además, se encargan de gestionar convocatorias para proyectos de mejora de la calidad docente, participar en proyectos de innovación y asesorías académicas, aprobar contratos-programa con centros y departamentos externos, y fomentar la comunicación interna y externa en el marco de la calidad (Van Kemenade & Hardjono, 2019).

6. DESAFÍOS DE LAS UNIDADES DE CALIDAD

La implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad en la IES constituye un desafío crucial en el ámbito educativo contemporáneo. Desde factores internos como la participación institucional hasta barreras externas como la necesidad de una cultura de calidad, diversos elementos influyen en la capacidad de las IES para asegurar la excelencia educativa. En este contexto, es imperativo comprender los desafíos y obstáculos que enfrentan las unidades de calidad en su búsqueda por garantizar estándares de calidad en la educación superior.

6.1. Factores que afectan el funcionamiento de las unidades de calidad y barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad

A pesar de los avances en el aseguramiento de la calidad, existe una brecha importante, sobre las causas del

éxito en el funcionamiento de las unidades de calidad y en la implementación efectiva de Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC) eficientes. En consecuencia, la calidad de la IES y sus titulaciones está determinada por las exigencias de los contextos locales, la problemática socioeconómica y la identificación de los distintos lineamientos del contexto internacional, los cuales se convierten en desafíos constantes para alcanzar la tan anhelada calidad (Véliz, 2018).

De acuerdo con las exigencias de un mundo globalizado, cada día más, las IES, especialmente en América Latina, requieren sistemas formales de regulación y evaluación de la calidad que ofrezcan evidencias de la capacidad que tienen para llevar a cabo sus funciones sustantivas. Las agencias de acreditación buscan asegurar la calidad de la educación superior con base en la evaluación externa, para fomentar la calidad de la formación del talento humano. Este escenario ha promovido la adopción de una nueva cultura donde las instituciones universitarias deben identificar compromisos, estándares y procedimientos internos de observación, monitoreo y corrección con los cuales, mediante un esfuerzo colaborativo y siempre reflexivo, aseguren que sus actividades cumplan con los estándares propuestos.

Entre los factores externos se destacan los siguientes:

a. • *Falta de autonomía y obstáculos del sistema*

La efectividad de las unidades de calidad puede verse comprometida, sino cuentan con la autonomía necesaria para tomar decisiones y realizar cambios significativos en los programas académicos (Mendoza, 2020). Además, la falta de respaldo y apoyo institucional puede hacer que las unidades de calidad se enfrenten a resistencia por parte de ciertos sectores de la comunidad educativa. A esto se le suman los obstáculos políticos que pueden surgir cuando los intereses de diferentes partes interesadas entran en conflicto, lo que puede dificultar la adopción de medidas que sean realmente beneficiosas para la calidad educativa.

b. • *Política y marco de referencia internacional*

El énfasis en la internacionalización y la cooperación entre instituciones resalta la importancia de la integración a nivel internacional y la gestión conjunta de directrices. «La tendencia hacia la adopción de marcos internacionales se considera un referente valioso. Estos marcos proporcionan estándares y directrices que sirven como base para establecer la confianza mutua entre instituciones en Latinoamérica» (Francesc *et al.*, 2023, p. 31). La creación de políticas y marcos legales sólidos es crucial para guiar a las IES hacia la excelencia. Estas políticas deben ser flexibles para adaptarse a diversas necesidades, pero también rigurosas para establecer estándares claros y medibles que garanticen la calidad educativa.

c. • *Concepciones y prejuicios del proceso de evaluación*

Las unidades de calidad planifican y gestionan la evaluación de programas y carreras en las IES para mejorar la calidad de los procesos (González, 2018; Hernández *et al.*, 2020; Fontalvo *et al.*, 2021), lo que implica crear directrices, normativas, protocolos y reglamentos para simplificar las evaluaciones internas, de autoevaluación, y externas con fines de acreditación (Obaco *et al.*, 2022). Al respecto, Francesc *et al.* (2023) enfatizan que la evaluación debe ser considerada como un proceso formativo, más que punitivo, y orientada a la mejora continua, promoviendo la autoevaluación y el desarrollo institucional.

Por otro lado, a nivel interno, en el seno de las IES, los factores que inciden en el funcionamiento de las unidades de calidad en la educación superior pueden incluir la participación y compromiso institucional. En un mundo en constante cambio, donde la educación universitaria se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo profesional y personal del ser humano; garantizar la calidad de la educación en dicho ámbito se hace indispensable. La eficacia, excelencia, acreditación y responsabilidad en la educación superior no solo forman parte de las expectativas mínimas de estudiantes y docentes, sino que también son

determinantes en la reputación y competitividad de las instituciones (Guzmán, 2011; Naranjo, 2022). En este sentido, la participación y compromiso institucional son cruciales para el éxito de los sistemas de calidad en educación superior (Véliz, 2018).

6.2. Barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad

Las barreras que deben superar las universidades en el ámbito de la calidad conllevan una alta responsabilidad en la formación de hombres y mujeres capaces de impulsar el desarrollo de la sociedad. Quizás son muy numerosas, sin embargo, una de las principales prioridades es trabajar en la construcción de una cultura de la calidad y que ésta se mantenga en el tiempo. Esta es una barrera latente para las IES, especialmente, para América Latina y el Caribe; tomando en cuenta la necesidad de la profesionalización de los evaluadores, tanto de quienes toman decisiones como del personal técnico y de los evaluadores externos (Lemaitre, 2018). Así lo corrobora González (2020) al afirmar que los gestores del cambio deben ser las personas que tengan un liderazgo institucional que con su experiencia ayuden a las políticas públicas de cada país y, además, formen con criterios sólidos a los demás miembros de la comunidad universitaria sobre la gestión de calidad y la acreditación como una práctica esencial en las universidades; más aún cuando los procesos de calidad siguen siendo una forma de responder a estándares externos de control.

En ciertas ocasiones, se puede dar el caso de posiciones críticas sobre la inconsistencia en la aplicación de ciertos indicadores: rigor en las decisiones sobre acreditación, conflictos de interés, capacitación y prácticas de los pares evaluadores, entre los más importantes. Por tanto, las unidades de aseguramiento de la calidad deben ser ejemplares en el trato con la comunidad universitaria, dar a conocer sus funciones para evitar percepciones negativas en relación con los procesos de autoevaluación y evaluación institucional. Es decir, no tanto implementar mecanismos de aseguramiento de la calidad y su vigilancia rigurosa, sino, una implementación de una cultura de calidad que retroalimente, a su vez, las políticas de cada país.

Se puede pensar entonces, que una barrera para las universidades europeas es la transmisión del conocimiento en cuanto a los marcos estructurales que están integrados en la gobernanza y gestión de los sistemas de calidad de su cultura (González *et al.* 2021).

Concomitante con lo anterior, Cardoso *et al.* (2016) aseveran en un estudio realizado sobre las percepciones de los académicos portugueses, en el que se preguntaron si la garantía de la calidad es capaz de promover la calidad al analizar tres puntos diferentes: la calidad como cultura, como cumplimiento y como consistencia, que no dejan de ser barreras desde los componentes: estructurales, de gobernanza, es decir, relaciones de poder entre el Estado/gobierno, el mercado y las IES (Alarcón y Dzimińska, 2023). Es evidente que la garantía de la calidad en la educación superior también se ve afectada por la globalización, por la competencia de los servicios educativos, los factores financieros y la falta de recurso humano formado en el área, por tanto, dicha garantía de la calidad en la educación superior gestionada por las unidades de calidad siguen siendo uno de los objetivos incompletos del proceso de Bolonia, por la preocupación de alcanzar una educación cada vez más competitiva y fuerte (Keçetep & Özkan, 2014).

En este marco, las universidades de América Latina y el Caribe buscan este nivel de competitividad, sin embargo, se debe considerar una barrera clara en relación con tres orientaciones de cambio en la gobernanza de la educación superior desde la perspectiva de la nueva gerencia pública. Primero, el desarrollo de un modelo de supervisión y control que es sustituido por el rol del evaluador (Alarcón y Dzimińska, 2023; Krücken *et al.*, 2018). Segundo, el mecanismo de mercado para promover la competencia como forma de gobernanza para competir de manera eficiente en financiamiento y prestigio (Krücken, 2011). Y tercero, el reemplazo del autogobierno académico por el gerencial, cambio de lo democrático a lo vertical (Shattock, 2014). Cabe añadir que son tendencias que se encuentran en este texto para profundizar su similitud en la realidad específica de cada país, de allí la importancia de realizar más estudios de percepción de la acreditación y la calidad dentro de la

institución de educación superior que direccionen el quehacer de las unidades de calidad para identificar la eficacia en la implementación de estos sistemas de calidad (Cardoso *et al.*, 2013; Lafont, 2014).

Es evidente que existe una barrera significativa en las universidades de América Latina y el Caribe, la tendencia a crear sistemas complejos de aseguramiento de la calidad que desarrollen actividades de control de calidad junto con garantías públicas de calidad y acreditación. Estas exigencias son estatales y, en cada país, varían sus modelos lo que dificulta la evaluación estandarizada con agencias de calidad similares (Lemaitre, 2018). Mientras las universidades europeas han superado este desafío y mejorado continuamente su oferta académica, esta barrera sigue siendo un reto para las universidades latinoamericanas y caribeñas.

En concordancia con lo antes escrito, es importante analizar ciertos desafíos para las universidades que trabajan en el deseo de mejorar la calidad en la educación superior como:

- a. • La complejidad y diversidad de los contextos universitarios obliga a que las unidades de calidad se adapten a las realidades de las IES, lo que puede resultar desafiante por la diversidad de enfoques educativos, estructuras organizativas y recursos disponibles. La falta de flexibilidad y capacidad para adaptarse a estas diferencias puede limitar su eficacia en promover la excelencia académica en todas las áreas de la educación superior.
- b. • Es importante que las IES, vigilen el justo equilibrio entre la autonomía interna, propia de la cultura de cada institución, y el control externo de las agencias y organismos gubernamentales que se encargan de implementar los sistemas de calidad.
- c. • Además, evitar la desconfianza en la autorregulación para no caer en el desarrollo de múltiples dispositivos de evaluación, supervisión y fiscalización con el riesgo de burocratizar el aseguramiento de la calidad (Alarcón & Dzimińska, 2023).
- d. • Investigar la percepción sobre la acreditación y calidad en las IES, involucrando a estudiantes, profesores y personal administrativo, permitirá implementar sistemas de calidad con protocolos que reflejen la realidad universitaria.
- e. • Estudiar un modelo de aseguramiento de calidad para universidades de América Latina y el Caribe que considere la diversidad cultural, étnica, y socioeconómica, y armonice con los estándares gubernamentales y contextos locales e internacionales.

6.3. Estrategias para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad

La evaluación de la calidad en la educación superior es un proceso esencial que garantiza el cumplimiento de los estándares académicos y administrativos para promover la excelencia y la equidad. Además, asegura que el estudiantado reciba una educación de alto nivel, adecuada para enfrentar los desafíos del mercado laboral y contribuir significativamente a la sociedad, así como el fomento de la mejora continua de las instituciones educativas. Este proceso riguroso de evaluación interna y externa facilita la acreditación y el reconocimiento internacional, aumentando la competitividad y el prestigio de las universidades y otras IES.

Estudios realizados por investigadores del Proyecto de Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación (ECALFOR), revelan una disparidad en este sentido en la región de Iberoamérica. En el caso de España y otros países del espacio europeo, los sistemas de calidad están bien montados y existe una cultura de calidad, en cambio, en los países latinoamericanos la realidad es otra (Lorenzo y Lendínez, 2023a). En la mayoría de los países latinoamericanos existen organismos que rigen la evaluación y acreditación de la calidad (Lorenzo y Lendínez, 2023b) sin embargo, al interior de las universidades los sistemas de calidad son variables. En el caso de México, tienen montadas unidades de calidad

basadas en la certificación ISO 9001-2015 para las instituciones y a nivel de titulaciones, procedimientos de acreditación de títulos académicos por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO). Otros países del área, como Ecuador, tienen Oficinas de Aseguramiento de la Calidad para implementar los protocolos y modelos establecidos por el Consejo de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (Lorenzo y Lendínez, 2023a). En cambio, en otras instituciones de la región no se vislumbra una existencia homogénea de unidades de calidad.

Cuando la institución no tiene unidades de calidad, estos procesos los lleva el personal docente y administrativo relacionado con las titulaciones de carreras y programas que levantan la información en grupos de interés como: alumnado, profesorado, egresados, empleadores y personal de administración y de servicios. Tras concluir el proceso de levantamiento de la información se establecen las mejoras que deben implementarse para el próximo proceso evaluativo (Rodríguez, 2013). Esto genera que el personal que se involucra en el proceso, lo perciba como una tarea más, la cual muchas veces se interpone en sus labores habituales, causando un rechazo hacia tan importante proceso. Al respecto, Vázquez (2015) indica que existe una insuficiente cultura de evaluación que genera desconfianza hacia el proceso y un recelo en los grupos de interés que intervienen y, que solo participen por el compromiso institucional, sin ver su importancia en la mejora.

Para revertir la situación anterior, algunas estrategias que se pueden utilizar para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad se relacionan con: a) creación de una cultura de evaluación de la calidad, b) creación de un sistema de acceso a la información esencial para la evaluación, c) capacitación constante ante la variabilidad de modelos, metodologías y las nuevas tendencias de acreditación internacional, d) creación de estrategias de sostenibilidad económica.

Profundizando en las estrategias declaradas anteriormente, es importante instaurar una cultura de calidad en las IES. Para ello, una estrategia eficaz es enfocarse en su integración en todos los aspectos y niveles de la institución. La cultura de calidad va más allá de simplemente cumplir con estándares y regulaciones; está profundamente relacionada con la gestión, el contexto local, las prácticas y comportamientos de todos los actores involucrados. La cultura de calidad se configura a partir de creencias, valores, representaciones y prácticas compartidas y socializadas. Para construirla es esencial que todos los estamentos de las IES participen activamente en el proceso. Esto implica incorporar lo ético y lo político como parte indisoluble de la filosofía que inspira los planes de estudio universitarios, con el objetivo de promover la formación de sujetos conscientes, situados y preparados para participar en la vida comunitaria desde los principios de justicia social, equidad y sostenibilidad. Es crucial que esta cultura se establezca como una forma permanente de vida dentro de la institución, asegurando así un compromiso continuo con la calidad y la mejora constante (Cadena *et al.*, 2020).

Una cultura organizacional orientada a la calidad promueve la mejora continua y la excelencia académica, es decir una cultura de calidad en las IES es esencial para el funcionamiento efectivo de los sistemas de aseguramiento de la calidad (unidades de calidad). Al respecto, North (2014) afirma que las instituciones son una entidad social cuya institucionalidad puede ayudar a mejorar o empeorar el desarrollo de los procesos que regulan. Desde esta perspectiva, las unidades de calidad terminan convirtiéndose en un mecanismo de control de la calidad de los procesos de las IES; con el objetivo de evitar «la amenaza de que se instale en un futuro un marco normativo laxo e inadecuado y además una cultura con costumbres y hábitos tanto a nivel de estudiantes, docentes y directivos que obstaculizan un buen proceso formativo» (Jacques & Boisier, 2018, p. 2).

Otra de las estrategias para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad es establecer un sistema de acceso a información crucial para la evaluación de la calidad y la acreditación en las IES. Las unidades de calidad en las universidades tienen la función de garantizar el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación, procesos que por lo general se centran en la recopilación de información y sus correspondientes evidencias, para su posterior procesamiento e interpretación, lo que queda recogido en informes y memorias que sirven de base a las visitas de los evaluadores externos (Ibáñez, 2020). La

recopilación de esta información es un proceso complejo, sobre todo en instituciones grandes, donde existen varias unidades académicas y administrativas que deben proporcionar esta información, que se suele realizar manualmente, con carpetas compartidas en la nube.

Ante esta situación, una alternativa eficaz es implementar propuestas automatizadas. Aunque no se vislumbra un *software* capaz de cumplir esta tarea, hay que destacar que desarrolladores de algunas universidades trabajan en este desafío, que representa una solución pertinente a la problemática. Un ejemplo destacado es la *Kwame Nkrumah University of Science and Technology* en Ghana, donde el sistema informático AccSOFT crea automáticamente un puente entre la universidad y la Junta Nacional de Acreditación, permitiendo a esta última enviar requisitos y documentos necesarios para la acreditación. Los comités de evaluación preparan y suben la documentación al sistema, que envía alertas y correos automáticos sobre el estado de la acreditación (Kommey *et al.*, 2022). Otra experiencia es la metodología de *Rapid Application* para la gestión de la calidad descrita por Purnomo *et al.* (2023), que utiliza el *framework Laravel* para la gestión de archivos necesarios para la evaluación y acreditación. En resumen, los sistemas automatizados son una estrategia eficaz para gestionar la información crucial en la evaluación y acreditación de las IES.

Continuando con las estrategias, es importante la capacitación constante de los miembros de las unidades de calidad ante la permanente variabilidad de modelos, metodologías y las nuevas tendencias de acreditación a nivel internacional. La formación continua del personal académico y administrativo en calidad educativa contribuye al fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad y de las unidades responsables de estos procesos. Como señalan Harvey y Green (1993), la capacitación y el desarrollo profesional del personal son elementos clave para el funcionamiento efectivo de los sistemas de calidad en educación superior. La calidad en la educación superior abarca una amplia gama de dimensiones que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. Incluye aspectos como la relevancia curricular, la excelencia docente, la investigación de vanguardia, la infraestructura adecuada, la creación de unidades de calidad y el compromiso con la mejora continua. En este contexto, la calidad se define como la capacidad de una institución para satisfacer las necesidades y expectativas de sus *stakeholders*, incluyendo estudiantes, empleadores, comunidad académica y sociedad en general.

Por último, uno de los aspectos de mayor importancia hacia donde se deben direccionar las estrategias es a la sustentabilidad económica. Contar con los recursos necesarios y el respaldo institucional adecuado es crucial para implementar y mantener un sistema de calidad efectivo. Según Hazelkorn *et al.* (2013), la asignación de recursos y el apoyo institucional son factores determinantes en la implementación exitosa de sistemas de calidad en educación superior. Sin embargo, resulta importante que se realicen otras estrategias que permitan la autosustentabilidad para escindir la total dependencia de los recursos institucionales. Estas pueden ser: el desarrollo de consultorías externas sobre procesos de calidad, prestación de servicios como pares evaluadores, así como incorporar el desarrollo de sistemas automatizados de gestión de calidad.

7. CONCLUSIONES

La calidad es un concepto esencial cuya relevancia se acentúa en los sistemas educativos, especialmente en la formación del profesorado. Las unidades de calidad, entendidas como estructuras organizativas dedicadas a evaluar, asegurar y mejorar la calidad de los procesos y resultados, desempeñan un papel crucial en garantizar la excelencia educativa y, por ende, en la formación de docentes competentes y comprometidos. Estos aspectos, así como la creación de las políticas de calidad y el modo en que han sido incorporadas en las IES han sido los puntos planteados antes. Pasaremos a precisar los más relevantes.

7.1. Principales puntos abordados

7.1.1. Políticas de calidad en Europa, América Latina y el Caribe

- La necesidad de la implantación de la calidad de la Educación Superior, y el desarrollo de instrumentos para su medida surge como respuesta a la sociedad en términos de eficacia, eficiencia y excelencia de las Universidades.
- En el *Contexto europeo (EEES)*, iniciado con la Declaración de Bolonia (1999), se establecieron criterios y metodologías comunes en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza superior y se unificó el concepto de garantía de la calidad (atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora). Se crean redes europeas (ENQA, ECA) e internacionales (INQAAHE) que reúnen a las diferentes Agencias de Garantía de la Calidad (Agencias de Acreditación).
- En el *Contexto Latinoamericano y Caribe (ALCUE)* se comienza con la Declaración de Río de Janeiro (1999). Se establecen áreas de cooperación prioritarias, incluyendo la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación y promoción de la calidad y la excelencia en la educación superior, así como la internacionalización de las universidades. Y se crean agencias de evaluación y acreditación, tanto a nivel nacional como regional (SIREA, ALFA), se intercambian buenas prácticas y se constituyen redes de colaboración. La gran diversidad de sistemas de educación superior, contextos culturales y socioeconómicos y la falta de recursos económicos dificulta el establecimiento de estándares de calidad unificados.

7.1.2. Políticas de calidad en las instituciones universitarias de formación del profesorado en Europa, América Latina y el Caribe

- La formación del profesorado se presenta como un elemento clave en la calidad de la educación superior.
- Existe una gran diversidad en la realidad universitaria de cada país latinoamericano y el Caribe. Las políticas de calidad como acciones de los gobiernos tanto a nivel central como a nivel regional, local e institucional deben ser coherentes con la problemática educativa de cada universidad, especialmente cuando se trata de políticas educativas institucionales, así como con los recursos económicos, humanos, materiales, entre otros.
- Las principales carencias en la formación del profesorado detectadas son: de formación pedagógica o didáctica (excepto los profesores formados en Facultades de Educación); de formación para la investigación y la proyección social; de alfabetización para el manejo de nuevas tecnologías y lenguajes.

7.1.3. Las unidades de calidad y su relación con las políticas de calidad

- La interacción entre las unidades de calidad de las universidades y las políticas gubernamentales es vital para alinear los objetivos institucionales con las expectativas nacionales e internacionales de calidad en la educación superior, ya que de éstas emanan las políticas de calidad de la misma institución.
- La contribución de las políticas de calidad al plan estratégico de una universidad implica proporcionar información e ideas que orienten las decisiones institucionales de manera informada y eficaz.
- En la planificación y la gestión de una unidad de calidad, hay que tomar en cuenta políticas de equidad que también son internacionales.

7.1.4. Creación de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad se caracterizan por ser estructuras organizacionales dentro de las IES, conformadas por un equipo multidisciplinario de profesionales altamente calificados, cuyo rol principal es liderar el diseño, implementación y seguimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad.
- La puesta en marcha de las unidades de calidad supone un proceso de tres fases: una fase de planificación (que incluye el diagnóstico institucional, la definición de objetivos y la elaboración de un plan estratégico); una fase de

implementación y operación (que incluye la creación de la estructura organizacional, la asignación de recursos y la capacitación del personal); y una fase de evaluación y mejora continua.

- Las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa comparten un compromiso común con la mejora continua, no obstante, los enfoques específicos y la estructura organizacional varían considerablemente según el contexto institucional y regional.

7.1.5. Funcionamiento de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad responden a la implementación del sistema de gestión de la calidad. En el contexto educativo, son instancias responsables de supervisar y mejorar continuamente los estándares de calidad en la enseñanza, el aprendizaje y los servicios proporcionados, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales.
- Los objetivos de las unidades de calidad en las instituciones educativas apuntan a asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad, promover una mejora continua y cultivar una cultura de excelencia, garantizando que la educación ofrecida sea de alta calidad y satisfaga las necesidades de la comunidad educativa.
- Para cooperar con la calidad de la formación del profesorado, el proyecto ECALFOR ha impulsado la creación de unidades de calidad en las IES latinoamericanas y caribeñas que otorgan títulos de grado en educación. Estas unidades de calidad fueron creadas en IES de Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana.

7.1.6. Desafíos de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad se enfrentan a una serie de desafíos intrínsecos y extrínsecos. En el primer caso, se centran en la participación y el compromiso institucional, es decir, en cómo las IES pasan de considerar el proceso de aseguramiento de la calidad como un trámite obligatorio a integrarlo como parte de la cultura institucional. En el segundo caso, destacan la falta de autonomía y los obstáculos del sistema, además de las políticas y marcos legales que no siempre se adaptan a las diversas necesidades de las IES ni responden a contextos heterogéneos, como el latinoamericano.
- La superación de los desafíos planteados requiere que: a) las unidades de calidad respondan a la complejidad y diversidad de los contextos universitarios, lo que incluye enfoques educativos variados, estructuras organizativas distintas y diferentes niveles de recursos disponibles; b) las IES mantengan un equilibrio adecuado entre su autonomía interna y el control externo de agencias gubernamentales que implementan sistemas de calidad; y c) se analice un modelo de aseguramiento de la calidad para las IES de América Latina y el Caribe que considere la diversidad cultural, étnica, política, económica, posibilite regular los procesos internos y cumplir con los estándares gubernamentales locales e internacionales.
- Otras estrategias por implementar serían: a) establecer una cultura de evaluación de la calidad, b) desarrollar un sistema de acceso a la información esencial para la evaluación, c) proporcionar capacitación continua ante la variedad de modelos y metodologías, y d) generar mecanismos de sostenibilidad económica.

7.2. Reflexión sobre la importancia de las unidades de calidad en la formación del profesorado

A pesar de los avances, persisten importantes desafíos en la promoción de políticas de calidad en las universidades de América Latina y el Caribe. La diversidad de sistemas educativos y contextos socioeconómicos dificulta la aplicación de estándares comunes y la comparabilidad de resultados. Además, los recortes presupuestarios en países como México, Ecuador y Argentina afectan la efectividad de los procesos de evaluación y acreditación. Para superar estos retos, es esencial fortalecer y crear lazos entre las IES, fomentando una cultura de calidad y transparencia. En este sentido, existen varias iniciativas. Las nacionales son los Comités

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en México, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en Ecuador, la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) en República Dominicana, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) y el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) en Brasil. A nivel regional e internacional, destacan la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES) y el proyecto ECALFOR, que ha impulsado la creación de unidades de calidad en universidades de América Latina y el Caribe que forman a los futuros docentes.

Considerando lo anterior, cabe destacar que en América Latina y el Caribe existen organismos que regulan la evaluación y acreditación de la calidad, pero cada universidad tiene un sistema de calidad distinto, lo que representa un desafío. El mayor reto es el compromiso institucional y la reevaluación de la noción de evaluación, viéndola como un proceso formativo y de crecimiento que debe integrarse en la cultura institucional. Por tanto, cada IES debe realizar periódicamente una autoevaluación y estar sujeta a una evaluación externa, guiada por una institución acreditadora nacional o internacional. La clave está en armonizar la autonomía de las IES con los marcos regulatorios de las agencias de calidad, manteniendo un compromiso real con la creación y sostenimiento de una cultura de calidad. Solo a través de la cooperación con las instancias evaluadoras y el trabajo constante de las unidades de calidad se podrá alcanzar un sistema consolidado. Esto garantizará a los futuros profesionales una formación integral y competitiva, permitiéndoles enfrentar los desafíos del mundo profesional y contribuir positivamente a la sociedad.

REFERENCIAS

- Achoy, J. y Jiménez, F. (2023). Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1>. pp. 31-52.
- Addine Fernández, F., Noda Hernández, M. E., García Batista, G. A. & Ávila Álvarez, J. C. (2020). Lessons learned from self-evaluation and external evaluation processes of Cuban higher education institutions. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300007&lng=es&tlng=en
- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación Docente. Modelos para el Fortalecimiento e Investigación de la Docencia*. Octaedro. 38.
- Alarcon, H. & Flores, K. y. (2018). Perú: Políticas que aseguren la Calidad en la Educación Superior. Obtenido de InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 17-35, jan./jun. 2018.
- Alarcón, M. & Dzimińska, M. (2023). Tensiones en la reforma del sistema de calidad de la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 14(41), 94-112. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1582>
- Arjona, M. P., Lira, A. y Maldonado, E. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Arranz, P.; Palmero, C. y Jiménez, A. (2009). Educación superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea, *Omnia*, 15(1), 37-56. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7232/7220>

- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. https://ccoo1.webs.upv.es/Debate/Informe_Bricall/Universidad_2000/presentacion.pdf
- Boloña, D. D. (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Obtenido de https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- Cadena, S., García, I., Gualli, T., Ortiz, J. & Padilla, R. (2020). *A culture of quality in higher education*. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.364>
- Capelleras y Segura, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Redined: red de información educativa. <http://hdl.handle.net/10803/3943>
- Cardoso, S., Rosa, M. J. & Stensaker, B. (2016). Why Is Quality in Higher Education Not Achieved? The View of Academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- Cevallos, P. y López, N. (2018). *La política educativa de México en el contexto de América Latina*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/la-politica-educativa-de-mexico-en-el-contexto-de-america-latina/>
- Cheung, T. y Jiang, B. (2023). Assuring Program Quality to Meet the Challenges of Accountability in Higher Education. *Educational Research and Development Journal*, 26(2), 25-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414657.pdf>
- Consejo Nacional de Educación —CNE—. (2020). *Proyecto educativo nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art. of making quality certain*. McGraw-Hill.
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. [Tesis Doctoral, Universitat politècnica de Catalunya]. TDX: Tesis doctorales en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/5925>
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez-Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I. & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.
- Dias, C., Horiguela, M. y Marchelli, P. (2006). Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 435-464. <https://www.scielo.br/j/ep/a/yPdqfZ5rJ7G6TCVnmLsnrMC/?format=pdf&lang=pt>
- Duro Novoa, V. & Gilart Iglesias, V. (2016). La competitividad en las Instituciones de Educación Superior: aplicación de filosofías de gestión empresarial. *Gestión del proceso de negocio. Economía y Desarrollo*, 157(2), 166-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425548450012>
- ECALFOR (2024). *Informe de Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe*. ECALFOR / Universidad de Granada. https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP3_Informe-de-Resultados-min-openscience.pdf
- Egido, I. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismos de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.

https://www.researchgate.net/publication/28241470_La_acreditacion_como_mecanismo_de_garantia_de_la_calidad_tendencias_en_el_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior

Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N. & Morón Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 14(4), 348- 359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/procedures.pdf>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

Federación, D. O. (2021). Acuerdo 261 por el que establecen criterios y normas de evaluación de aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación del profesorado de educación básica.

Fernández, N. (2012). Universidade e qualidade na América Latina em perspectiva comparada: interrogações e desafios. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661 - 687. <https://www.scielo.br/j/aval/a/Rf6pBz9BMkgTrdJ5dN9q4BH/?format=pdf&lang=es>.

Ferreiro Martínez, V. V., Brito Laredo, J. & Garambullo, A. I. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e011. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606>

Flores, D., Artola, M. y Tarifa, L. (2022). Planificación de la calidad de los procesos en el Instituto Tecnológico Superior Cordillera. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 76 - 83. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2761>

Fontalvo, T., De la Hoz, E. & Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 14(1), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>

Francesc, P., Inzolia, Y., Bernabé, B. y Domínguez, F. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC/UNESCO y AECID, 1-157. <https://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Antecedentes>

Gallifa, J. & Batalle, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156-170. <https://doi.org/10.1108/09684881011035367>

García Arango, D. A., Luján Rodríguez, G., Zemel, M. G. & Gallego-Quiceno, D. E. (2018). Calidad en instituciones de educación superior: Análisis comparativo entre modelos. *Revista Venezolana de Gerencia*, Esp(1), 200-217. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781012/>

Goetsch, D. L. & Davis, S. (2016). *Quality Management for Organizational Excellence: Introduction to Total Quality*. Pearson.

González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación* (28), 248-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>

González, J. E. (2018). La transformación en la Educación Superior: una mirada de especialización y resultados de aprendizaje. *Revista Terapéutica*. 12(2), 4-6. <https://doi.org/10.33967/rt.v12i2.26>

González, L., Nistor, N. & Castro, B. (2021). Narrar en gris: una aplicación a los sistemas de información de gestión educativa y a la rendición de cuentas. *Desarrollo de la información*, 37(1), 58- 71.

<https://doi.org/10.1177/0266666919894725>

González, L., Stanciu D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G. y Valdivia, M. (2020). *Percepciones acerca de la acreditación y la gestión de la calidad en la Educación Superior. Desarrollo de un cuestionario en castellano con una muestra de académicos de una universidad privada*. *Calidad en la educación*, Santiago, 53, 321-363. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.860>

Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es

Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Harvey, L. y Green, D. (1993). *Definición de calidad. Valoración y evaluación en la educación superior*, 18 (1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Hazelkorn, E., Marope, P. T. M. & Wells, P. (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. *UNESCO Publishing*. https://www.researchgate.net/publication/270577726_Rankings_and_Accountability_in_Higher_Education_Uses_and_Misuses

Hernández, D., De la C., Vargas, A. & Almuiñas, J. (2020). La importancia de la evaluación de la eficiencia académica en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100007&lng=es&tlng=es

Hoyle, D. (2017). *ISO 9000 Quality Systems Handbook-updated for the ISO 9001: 2018 Standard*. Routledge.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). *¿Qué es la Calidad Educativa?* <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>

ISO. (2015). *ISO 9001:2015 Quality management systems - Requirements*. International Organization for Standardization.

Jacques, P, V. & Boisier, O., G. (2018). La calidad en las instituciones de educación superior. Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43 (1), 605-622. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30855>

Juran, J. M. (1995). *A History of Managing for Quality: The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing for Quality*. ASQ Quality Press.

Kanji, G. K. (1990). Total quality management: The second industrial revolution. *Total Quality Management*, 1(1), 3-12.

Kayyali, M. (2023a). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology IJMSIT*, 4(2), 1-4. <https://ijmsit.com/volume-4-issue-2/>

Kayyali, M. (2023b). The Evolution of Quality Assurance Systems in Higher Education. *International Journal of Innovation and Research*, 1(1), 1-9. <https://eric.ed.gov/?q=Kayyali&id=ED647381>

Keçetep, İ. & Özkan, I. (2014). Quality Assurance in the European Higher Education Área. *JO —Procedia— Social and Behavioral Sciences*. SP - 660, 141. 660-664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.115>.

Kommey, B., Gyimah, F., Kponyo, J. J. & Andam-Akorful, S. A. (2022). A web based system for easy and secured managing process of university accreditation information. *Indonesian Journal of Computing, Engineering, and Design (IJoCED)*, 4(1), 17-29. <https://doi.org/10.35806/ijoced.v4i1.240>

- Krücken, G. (2011) A European perspective on new modes of university governance and actorhood, *Research & Occasional Paper series*, CSHE.17.11.
- Krücken, K., Martí P., Samoilovich, D., y Sursock, A. (2018). Governance reforms from a European perspective, en Governance reforms in European university systems. The case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal, Cham, Springer International Publishing, 159 - 202. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-72212-2>
- Lafont, P. (2014). Knowledge Producing of the Doctoral Thesis: Between Scientific Utility and Social Usage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 570-577. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.259>
- Lemaitre, M. J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad*. IESALC. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [520], Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632?posInSet=1&queryId=7498a99b-f554-467d-adf0-4acd2d5eb90a>
- López, F. (2012). La segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 619-636, <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300004>
- Lorenzo, O. & Lendínez, A. (Coords.). (2023a). Establecimiento de Unidades de Calidad para la formación básica del profesorado en la formación universitaria de países socios latinoamericanos caribeños y europeos. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>
- Lorenzo, O. & Lendínez, A. (Coords.). (2023b). Informe de Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>
- Lorenzo, O. & Lendínez, A. (Coords.). (2022). Sistemas de Calidad de todas las instituciones del Consorcio y sus agencias de calidad. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>
- Madu, C. N. (1998). *Handbook of Total Quality Management*. Springer.
- Malagón, L., Rodríguez, L. y Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia Educativa Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Medina, M. (2015). El aseguramiento de la calidad educativa y la acreditación internacional en las Instituciones de Educación Superior orientadas hacia la enseñanza del Derecho. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/369>
- Medina-Manrique, R., Calla, W. H. C. & Shigetomi, E. E. G. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie8814774>
- Mendoza, P. (2020). Autonomy and Weak Governments: Challenges to University Quality in Latin America. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 80(4), 719-737. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>
- MINEDU. (2014). Ley Universitaria 30220. Obtenido de https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf
- Molina, G. y Letelier, V. (2020). El Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: La degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)* (522), 171-188.

Montero, K. (2020). *Propuesta de mejora del actual Sistema de Garantía Interna de la Calidad del Instituto Profesional IACC en el contexto de los desafíos del nuevo entorno regulatorio de la educación terciaria técnico-profesional en Chile*. [Trabajo Terminal de Maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/113289/7/kmonteroTFM0120 emoria.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/113289/7/kmonteroTFM0120%20emoria.pdf)

Moya Ureta, C. (2013). *Docencia en la Educación Superior y Proyecto de Formación*. 50.

Naranjo, M A. (2022). *Calidad en educación superior y procesos de mejora continua, frente a un nuevo escenario de la política educativa*. [Tesis de maestría en gestión y políticas públicas, Universidad de Chile]. Repositorio Uchile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1>

North, D. C. (2014). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. FCE.

Oakland, J. S. (2014). *Total Quality Management and Operational Excellence: Text with Cases*. Routledge.

Obaco, E., Lara, F., Cano de la Cruz, Y. & Suarez, M. (2022). Algunos apuntes sobre gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289-296. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2378>

OCDE. (2011). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2011*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bb837a32-es/index.html?itemId=/content/component/bb837a32-es#:~:text=La%20calidad%20de%20la%20ense%C3%B1anza,lo%20largo%20de%20la%20vida>

Pagani, R., Vadillo, O., Buena-Casal, G., Sierra, J. C., Bermúdez, M. P., Gutiérrez, O., Agudelo, D., Bretón-López, J. y Teva, I. (2006). *Estudio Internacional sobre Indicadores de Calidad de las Universidades*. ACAP.

Parra Moreno, C, et al. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Sociedad*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001007.pdf>

Pratasavitskaya, H. & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>

Purnomo, D. R., Kurniawati, I. D. & Sofyana, L. (2023). Design and build a quality assurance document archiving application using the rapid application development. *Journal of Computer Networks, Architecture and High Performance Computing*, 5(2), 544-561. <https://doi.org/10.47709/cnahpc.v5i2.2521>

Rio, B. D. (2013). *La Educación es tarea de todos*. Veracruz. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/152230/Comunicado_No._35_-_SEP_-_Foro_Nacional_LA_EDUCACION_ES_TAREA_DE_TODOS.pdf

Rodríguez, S. (2013). *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Síntesis .

Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education*. Routledge.

Sanjuro, L. (2013). *Políticas de formación para la docencia de Educación Superior*. 49. <https://www.aiduasociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/Mesa-Redonda-%E2%80%999CPol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-para-la-docencia-de-Educaci%C3%B3n-Superior%E2%80%99D.pdf>

Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles educativos*, 30(120), 7-32. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61045

Srikanthan, G. & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in*

Higher Education, 8(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>

Srikanthan, G. & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.

SUNEDU. (2014). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria*. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>

SUNEDU. (2015). *Modelo de Licenciamiento Institucional*. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>

Talib, F., Rahman, Z. & Qureshi, M. N. (2011). Analysis of interaction among the barriers to total quality management implementation using interpretive structural modelling approach. *Benchmarking: An International Journal*, 18(4), 563-587. <https://doi.org/10.1108/14635771111147641>

UNESCO-IESALC. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632.locale=en>

UNESCO-IESALC. (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: Perspectivas internacionales. UNESCO-IESALC. <http://riaces.org/la-garantia-de-calidad-y-los-criterios-de-acreditacion-en-la-educacion-superior-perspectivas-internacionales/>

Van Kemenade, E. & Hardjono, T. W. (2019). Twenty-first century total quality management: The emergence paradigm. *The TQM Journal*, 31(2), 150-166.

Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

Véliz, V. F. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas*, 1(41), 165-180. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151011/html/>

Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world*. John Wiley & Sons.

Williams, P. (2006). La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido. En Agencia de Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), *V Foro ANECA. Acreditación de instituciones vs. titulaciones* (pp. 7-9). <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=d1b7f4c91775a7a3fbf74eef2f057ec7>

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26544/22213>

(1)

Una versión preliminar y más extensa de este capítulo ha sido publicada antes en la página web del proyecto Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación (ECALFOR). Puede ser consultada en: <https://ecalfor.eu/>

Ver Texto