



## RESOLUCIONES DE ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD: Un panorama de retos y oportunidades de las Instituciones de Educación Superior en Colombia

High-quality accreditation resolutions: An overview of challenges and opportunities for Higher Education  
Institutions in Colombia

MAURICIO RINCÓN MORENO Y JULIANA LILOY VALENCIA  
Universitaria Agustiniana - Uniagustiniana, Colombia

---

### KEYWORDS

*Higher education  
Educational quality  
Accreditation  
Colombia  
Educational policy  
Quality assurance  
Educational development*

---

### ABSTRACT

*The study focused on the texts of high-quality accreditation resolutions of Higher Education Institutions in Colombia. The methodological approach led to a descriptive overview and allowed the construction of qualitative categories that enabled the analysis of the strengths and weaknesses. The results show the gap between the urban and rural contexts; a tendency of official institutions to receive more years of accreditation than private ones and the non-incidence of the academic nature in the number of years of accreditation granted. Improving professors' working conditions and attending rural areas are some of the priorities that national policies must undertake.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educación superior  
Calidad educativa  
Acreditación  
Colombia  
Política educativa  
Aseguramiento de la calidad  
Desarrollo educativo*

---

### RESUMEN

*El estudio se centró en los textos de las resoluciones de acreditación de alta calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. La metodología condujo a un panorama descriptivo y permitió la construcción de categorías cualitativas que permitieron analizar fortalezas y debilidades. Los resultados evidencian la brecha urbano- rural; una tendencia de las instituciones oficiales a recibir más años de acreditación que las privadas y la no incidencia del carácter académico en el número de años de acreditación otorgados. Mejorar las condiciones laborales de los profesores y atender las zonas rurales son prioridades que deben atender las políticas nacionales.*

---

Recibido: 30/ 09 / 2022

Aceptado: 30/ 11 / 2022

## 1. Introducción. Los procesos de acreditación: calidad, estandarización y competitividad

La cuestión de la acreditación de instituciones de educación superior en América Latina ha cobrado una especial relevancia en los últimos años, debido a la creciente necesidad de responder a los procesos de aseguramiento de la calidad y la toma de decisiones en materia de política educativa (Santín y Sicilia, 2014). En este contexto, diversos modelos, aproximaciones y perspectivas han sido propuestos en el escenario de la educación superior de la región como un modo de contribuir al mejoramiento de los procesos educativos y, por ende, al desarrollo socioeconómico de los distintos países, en tanto que la calidad de la educación constituye uno de los aspectos esenciales que han de ser atendidos, no solo por los gobiernos, en general, sino por las instituciones mismas, en particular (Lemaitre, 2018).

La necesidad de mejorar los sistemas de educación a nivel mundial se ha convertido en una tendencia que ha permeado tanto discusiones políticas, como sociales y económicas. Efectivamente, la agenda de numerosos gobiernos y organismos multilaterales ha estado atravesada por las cuestiones sobre cobertura, acceso y calidad de la educación como pilares para el desarrollo de los países (Tünnermann Bernheim, 2008). Es así como la educación superior o terciaria adquiere especial importancia a partir del desarrollo de los modelos educativos de países como Alemania, Reino Unido, Francia, Estados Unidos y Japón, desde finales del siglo XIX. La revisión de literatura da cuenta del surgimiento y desarrollo de organismos como el Consejo Nacional para los Reconocimientos Académicos en Inglaterra en el año 1870 y la Asociación de Universidades Estadounidenses en el año 1900; organismos que constituyen un primer esfuerzo por establecer parámetros de calidad en las universidades (Burton, 1997).

En este sentido, y a partir de los procesos de integración económica a nivel mundial, la construcción de tratados, alianzas y comunidades entre naciones, y la diáspora de estudiantes en busca de oportunidades de formación, tanto los diversos países como sus entes reguladores en materia de educación superior estimaron oportuno generar los dispositivos de control que permitieran regular, estandarizar y calificar tanto a las universidades como a sus egresados. De este modo, las instituciones establecieron mecanismos de internacionalización de sus programas, adecuaron sus currículos, fortalecieron las actividades académicas, de estudiantes y del profesorado, lo que permitió el surgimiento de un proceso sistemático de evaluación y acreditación de todos los componentes educacionales (Vivas, 2017).

Por su parte, Sanyal & Martín (2007) señalaron en su momento que la expansión de la educación superior y el inicio de los procesos sistemáticos de evaluación y acreditación podrían estar relacionados con el aumento constatado en la demanda de educación superior como vehículo de movilidad social y la necesidad de las organizaciones por cualificar su personal a partir de la adquisición de competencias, lo cual ha sido analizado en otros estudios recientes (Flores-Crespo & Rodríguez-Arias, 2021). En Europa, este escenario se consolida con el Proceso de Bolonia, mediante la implantación de una serie de reformas que se consideraron necesarias para estandarizar los procesos en diferentes países de la zona, contando entre las principales reformas llevadas a cabo los marcos de cualificaciones, los estándares de calidad armonizados, el sistema de créditos, entre otros (Surssock, 2015).

En línea con lo anterior, y atendiendo a las últimas décadas, los procesos de acreditación de instituciones de educación superior han venido cobrando relevancia tanto en los discursos como en las prácticas, constituyéndose una amplia tendencia en el escenario educativo global (Acosta et al., 2014), que tuvo sus orígenes a mediados del siglo XX, en el marco de la reconstrucción socioeconómica tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y la implementación de políticas liberales. La acreditación es, pues, una tendencia que se intensifica a partir de la década de los sesenta, con la masificación de la educación superior en el norte global (Hernández-Mondragón, 2006). En el caso de Latinoamérica, el fenómeno se empieza a consolidar a finales del siglo XX, cuando los gobiernos dan los primeros pasos para incluir el fortalecimiento de la educación terciaria en sus agendas, evaluando la relación costo-beneficio ligada a la inversión en instituciones públicas y los resultados obtenidos (Claverie, González & Pérez, 2008).

Para América Latina, la acreditación de programas e instituciones se constata un proceso de evolución impulsado por las sugerencias sobre políticas públicas emitidas por organismos multilaterales como la Organización de Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y el Banco Interamericano de Desarrollo. Dichas políticas públicas influyen determinantemente en los lineamientos sobre educación, lo cual impacta, por consiguiente, las dinámicas de acreditación. Por otra parte, en el contexto del auge neoliberal, se produjo en su momento el recorte de la asignación de recursos públicos, la privatización expresada en el aumento en el número de instituciones, el rápido crecimiento de la población estudiantil en la educación superior. En la actualidad, esta dinámica se mantiene, pero para el caso colombiano se vislumbra una disminución en el número de matrículas en especial en instituciones privadas, explicada posiblemente por el cambio de expectativas sociales y de escenarios económicos, catalizados por el contexto de la pandemia por COVID-19- y la adecuación de la política educativa a los principios y prácticas del mercado (Zajda & Rust, 2020).

Al interpretar este escenario, Lamarra (2012) sugiere que el apremio por cumplir con las demandas, cada vez mayores y ligadas a las concepciones mercantilistas, implicó la creación de diversas tipologías de instituciones,

sobre todo en el sector privado, con ausencia de criterios de pertinencia y calidad, lo cual instauró una seria problemática en el contexto de la educación superior. Como consecuencia de lo anterior, se empieza a asumir la necesidad de generar mecanismos de medición con énfasis en el desempeño y en resultados constatables en el ámbito de la planificación estratégica, el establecimiento de indicadores de rendimiento y calidad, y la realización de auditorías académicas (Olssen & Peters, 2005).

En este orden de ideas, se puede afirmar que el neoliberalismo incentivó las medidas de descentralización, flexibilización y autonomía universitarias, pero con la paradójica presencia de un fuerte control gubernamental mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes (Puiggrós, 1999). Para Olssen & Peters (2005), mientras que el liberalismo clásico representa una concepción negativa del poder estatal, el neoliberalismo ha llegado a representar una concepción positiva del papel del Estado en la creación de un mercado apropiado al proporcionar las condiciones, leyes e instituciones necesarias para su funcionamiento.

La relación de estas dinámicas con la calidad supone las miradas intrínseca y extrínseca propuestas por Buendía Espinosa (2007). En efecto, mirar intrínsecamente este concepto implica “asociar los ideales de la calidad a la [...] obtención del conocimiento” (p. 29). El autor reconoce que quienes participan de la educación aspiran a una buena calidad, al aspirar a mejores condiciones formativas y profesionalizantes que impacten en un mayor bienestar personal y social. Por el contrario, la visión extrínseca supone las relaciones entre los actores que participan en ella, y responde a determinados contextos económicos, políticos y sociales.

Para el caso de España, cuyo sistema educativo ha sido, con frecuencia, modelo y paradigma que ha guiado diversas reformas en América Latina, la regulación de los centros de las universidades públicas y privadas está dada por el Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, “de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios”. Esta legislación se operacionaliza a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Dicha entidad se encarga de proporcionar garantía externa de calidad para el sistema educativo superior español y contribuir a su mejora constante a través de la evaluación, certificación y acreditación (Alcaraz, 2019). Por su parte, en Estados Unidos, país cuya economía influye no solo en el continente americano sino que determina diversas dinámicas sociopolíticas a nivel global, no existe realmente un “sistema” de educación superior (Bernhad, 2012), puesto que las instituciones funcionan con un nivel importante de autonomía (Guzmán, 2017). Las universidades se autorregulan, y la calidad es medida por agencias calificadoras que certifican determinados estándares. En este escenario encontramos el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA).

Para el caso de América Latina, los procesos de aseguramiento de la calidad educativa y, de manera específica, los procesos de acreditación de las instituciones de nivel superior se hallan estrechamente relacionados con los objetivos de desarrollo regional, por cuanto el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos y el fortalecimiento de sus contextos sociales, políticos y económicos guardan una interdependencia con respecto a las oportunidades de acceso a la formación técnica, profesional y científico-innovadora (De Oliveira, 2007). Efectivamente, la cuestión de la calidad de la educación en los países latinoamericanos comienza a estar presente en las agendas de los gobiernos a finales de la década de los 80 y principios de los 90. En esto coinciden los trabajos de De Witt et al. (2005) y Fernández-Lamarra (2007), quienes indican que a partir de la globalización y la internacionalización de los procesos de formación terciaria, se generaron cambios en las maneras como los gobiernos y las universidades reaccionaron a estas tensiones, abriendo la puerta a los sistemas de calidad. En palabras de Portnoi, Bagley & Rust (2010), a partir de la caída del frente soviético, la consolidación de nuevos bloques económicos y la apertura global, un nuevo modelo mundial de educación ha venido homogeneizando los estilos regionales de educación superior.

En consecuencia, se establecieron agencias nacionales de acreditación en algunos países de la región, inspiradas en modelos foráneos, como la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, el Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior, 2015; Rosales et al., 2017). Para América Latina, la acreditación de programas e instituciones se implementa a partir de las recomendaciones sobre políticas públicas emitidas por organismos multilaterales como la Organización de Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y el Banco Interamericano de Desarrollo. Estos lineamientos tienen, dentro de su radio de acción, directrices sobre educación en sus diferentes niveles y modalidades; y, por ende, influyen en los procesos de acreditación. Dichas recomendaciones se hallan asociadas al reto de formar ciudadanos para responder a los desafíos inherentes a la sociedad del conocimiento (Hernández-Mondragón, 2006).

Para el caso colombiano, Martín (2018) señala que la creación de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y el fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación (CNA) se derivan del interés por consolidar los escenarios de formación técnica y tecnológica, la calidad y el desarrollo de procesos de acreditación. A la par de ambas instancias, se pone en marcha un conjunto de plataformas como el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) y el Observatorio Laboral para la educación. Con estas novedades, se da apertura al proceso de

acreditación de programas e instituciones en Colombia. En efecto, „la acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento, y el cumplimiento de su función social“ (Consejo Nacional de Acreditación, 2021, p. s/p). Esta definición apunta a la verificación de la consecución de los objetivos, la adecuación de la oferta académica, la investigación, la innovación, la dimensión cultural y de bienestar, entre otros.

Asimismo, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) indica que -a 2021- hay 298 Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia, de las cuales 75 están acreditadas, casi un 25% de las IES en el país. De estas, 61 responden al carácter de universidad, 11 al de institución universitaria o escuela tecnológica, y 3 al de institución tecnológica. Igualmente, de 14812 programas con registro calificado vigente, únicamente 1898 cuentan con acreditación y, mínimo, una renovación, lo que se traduce en poco más del 12% de la oferta con registro calificado en el país. De este modo, “los temas relacionados con el Sistema de Calidad de la Educación Superior corresponden al de mayor importancia para el futuro de las IES en Colombia, pero al mismo tiempo pertenecen a uno de los menos estudiados en los últimos años” (Martín, 2018, pp. 9-10).

Por lo que se refiere a las características del sistema de evaluación y acreditación, se constata que en Colombia se intenta combinar la autonomía y la autorregulación con la exigencia de rendición de cuentas a la sociedad. Los encargados de este sistema son el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). Lo anterior se halla en consonancia con las tendencias de las últimas tres décadas, en las que se han producido cambios fundamentales que han transformado la realidad de las organizaciones (Liao, Chang, Wu & Katrichis, 2011), las IES entre ellas. Todas estas mutaciones se vienen acrecentando a partir de los procesos de globalización que han generado un cambio en las cadenas de valor globales y, asimismo, permitido establecer parámetros de comparación entre organizaciones de un mismo sector (Covin & Miller, 2014), resultando en un número creciente de empresas que compiten en entornos que pasan de lo local a lo mundial. En este sentido, las organizaciones se enfrentaron a un entorno de creciente complejidad y de fuerte reto estratégico, generando una mayor atención en la competitividad (Wakoya & Bayiley, 2015). En este sentido, los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior se hallan alineados a estos fenómenos y tendencias.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no han podido permanecer al margen de esta situación. Su relación con la sociedad y el entorno ha cambiado en las últimas décadas, hecho que se hace evidente en términos de número, oferta y localización. En este sentido, el Decreto 1330 de 2019 en Colombia reconoce la multiplicidad en su construcción general desde criterios como la modalidad (presencial, a distancia, virtual, entre otros); el nivel (técnico, tecnológico, profesional, especialización, maestría y doctorado), el estatus jurídico de la institución, su tipología y su identidad. Esto lleva a las IES a replantear sus actividades misionales y establecer estrategias de diferenciación, posicionamiento, especialización y costos, que les permitan ser competitivas en un entorno cada vez más dinámico; un camino tomado por algunas es la acreditación institucional, entendida como una certificación que expide el Ministerio de Educación Nacional a las universidades que cumplen con niveles de calidad superiores a los que se exigen para obtener el funcionamiento de las mismas instituciones o de sus programas académicos.

Para desarrollar con éxito este proceso de acreditación, cada institución debe desarrollar capacidades a partir de los recursos con que cuenta o aquellos que puede adquirir en el medio. Estas capacidades se concretan en rutinas y procesos que se aplican de manera reiterativa. Pero cuando por cambios radicales en el entorno o la normatividad se deben hacer transformaciones significativas a la estrategia organizacional, se hace necesario una reconfiguración de estas capacidades hacia los nuevos objetivos de la organización. En este sentido, las IES han debido adaptarse para absorber el cambio, aprender del entorno e innovar en sus procesos, lo cual ha implicado la renovación estratégica frente a las exigencias de un medio altamente cambiante (Tece, Pisano & Shuen, 1997).

## 2. Objetivos

El estudio tuvo como objetivo el análisis descriptivo de los textos de las resoluciones de acreditación de alta calidad de las IES en Colombia, con base en los datos disponibles a octubre de 2021 y contenidos en 44 resoluciones de acreditación emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

## 3. Metodología

En coherencia con los propósitos de esta investigación, se tuvieron en cuenta dos momentos para el análisis. En primer lugar, se consideraron los datos relativos a las Instituciones de Educación Superior (IES) acreditadas con corte a octubre 2021, según los datos en acceso abierto del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los cuales proporcionaron un descriptivo general. En segundo lugar, se empleó una metodología cualitativa, cuya unidad de análisis estuvo conformada por universidades con acreditación de alta calidad de diferentes regiones de Colombia. Del total de 104 sedes, entre principales y seccionales, finalmente se filtraron los datos de las sedes principales para obtener un total de 75 Instituciones de Educación Superior (IES). De estas, 45 IES pertenecen al

sector privado y 30 al sector oficial; su característica común fue haber logrado la acreditación voluntaria de alta calidad y tenerla vigente a 2021.

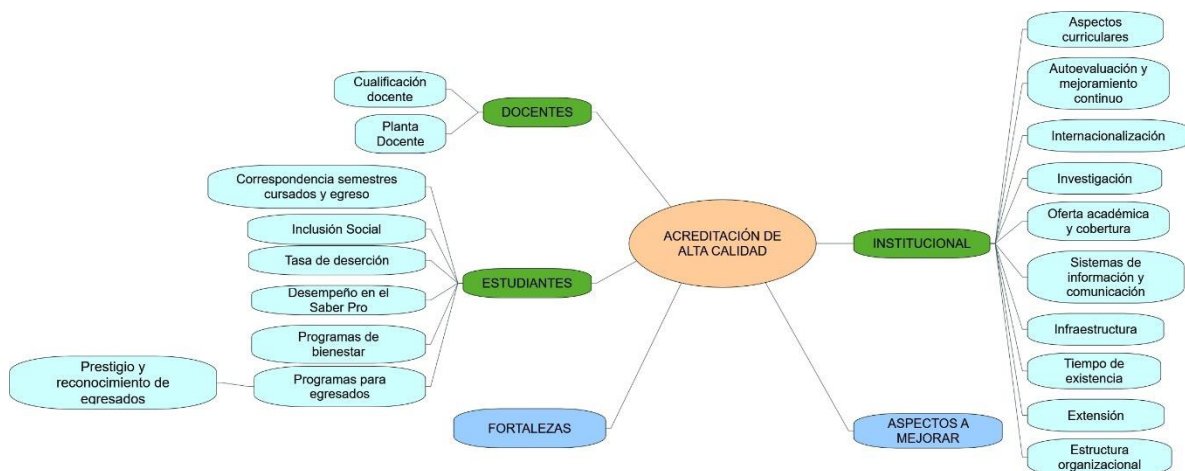
Es preciso anotar que, según la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) y la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), se han establecido diferentes tipologías de IES, atendiendo a su naturaleza y fines (Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas o Escuelas Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades).

### 3.1. Procedimiento

El corpus del estudio se construyó con base en el reporte de los datos contenidos en 44 resoluciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), atendiendo al criterio de saturación, las cuales fueron recabadas mediante un rastreo documental en los sitios oficiales de las universidades, del MEN y del CNA, entre otros. Las resoluciones se codificaron con el software NVivo 12 Pro, con tres categorías principales resultantes que engloban, entre otras temáticas, las fortalezas y los aspectos a mejorar en este proceso: Docentes, Estudiantes e Institucional.

En el nodo de Docentes se enmarcaron las temáticas referentes a la planta docente y la cualificación como elementos fundamentales en el funcionamiento de las IES, con fortalezas y aspectos a mejorar; en el nodo de Estudiantes se analizaron factores como la tasa de deserción, la correspondencia entre semestres cursados y el egreso, el desempeño en la prueba Saber Pro, la inclusión social, los programas de bienestar y, finalmente, los programas para egresados. En el nodo Institucional se abordaron los aspectos curriculares, autoevaluación y mejoramiento continuo, estructura organizacional, extensión, infraestructura, internacionalización, investigación, oferta académica y cobertura, los sistemas de información y comunicación, el tiempo de existencia y, por último, el tiempo de acreditación como un nodo transversal.

Figura 1. Nodos determinados para el análisis de los textos de las acreditaciones de alta calidad



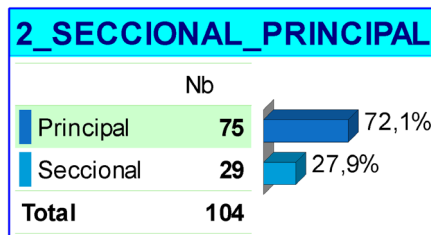
Fuente: A partir de los resultados de codificación con el software NVivo 12 Pro.

En ese sentido, se pretende ofrecer una panorámica de las universidades como un sistema complejo con elementos interdependientes, en el cual actúan diversos actores; y, de manera transversal el área organizacional, con todos los procesos de gestión, talento humano y actividades que se desarrollan en pro de influir el comportamiento de la institución de manera global.

### 4. Resultados y discusión

Las descriptivas muestran que el total de sedes universitarias acreditadas con alta calidad, discriminadas por principal y seccional, es de 104; sin embargo, hay que considerar que el dato resultante de universidades acreditadas para este periodo de tiempo corresponde en realidad a 75, que son las sedes principales de cada IES, según muestra la Figura 2.

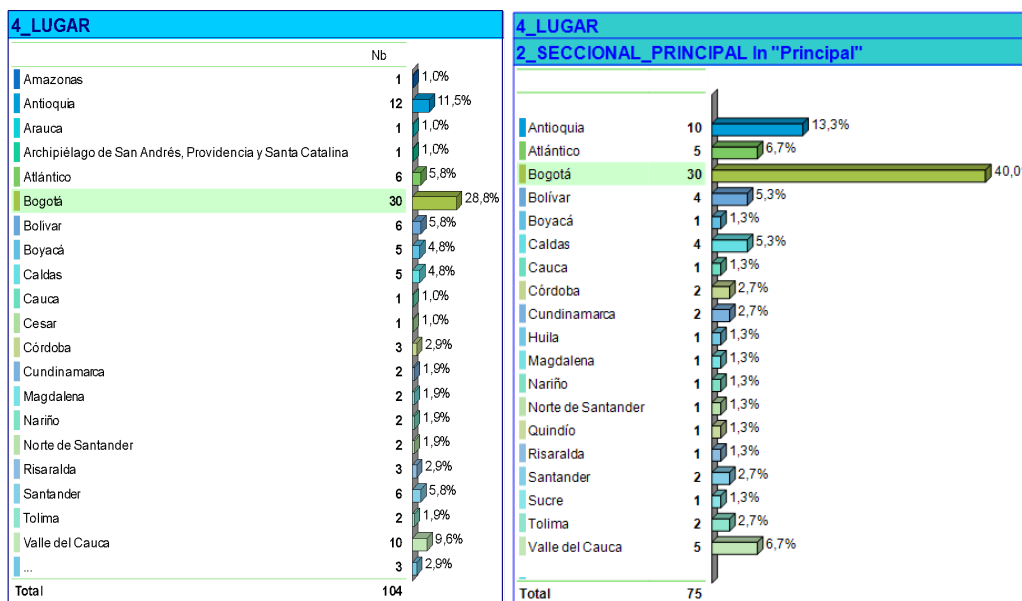
Figura 2. Proporción de las sedes principales frente a las seccionales



Fuente: Con base en datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

En cuanto a la ubicación geográfica de las sedes, se evidenciaron los hallazgos que presenta la Figura 3, discriminados por departamentos (unidades político-territoriales de primer nivel en Colombia):

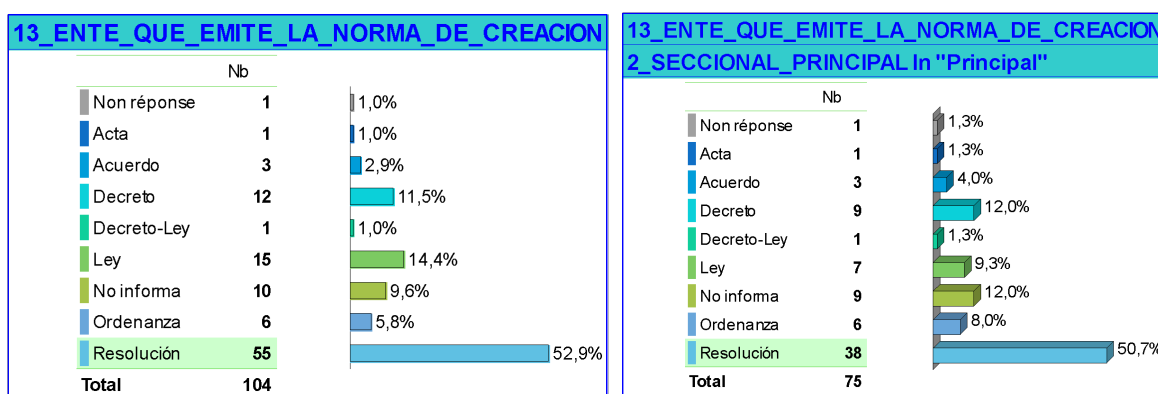
Figura 3. Proporción de Instituciones de Educación Superior acreditadas por departamento



Fuente: Con base en datos oficiales del CNA con cierre a octubre de 2021.

Por lo que se refiere al ente que emite la norma de creación, se discriminan los porcentajes que muestra la Figura 4:

Figura 4. Comparativa del ente que emite la norma de creación

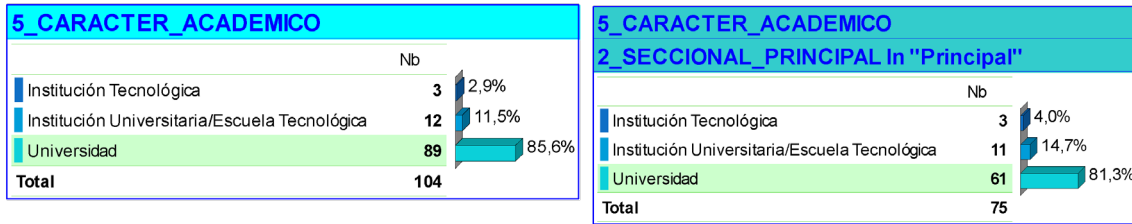


Fuente: Con base en datos del CNA, a octubre de 2021.

La diferenciación por el carácter académico de las IES seleccionadas contempla a las Instituciones Tecnológicas (3), que se distinguen por su orientación hacia los campos de conocimiento y profesiones de corte tecnológico. En el caso de las Instituciones Universitarias/Escuelas Tecnológicas (11), pueden ofrecer programas universitarios con alto contenido social y humanístico; y, por último, el total de Universidades (59), cuyos requisitos se

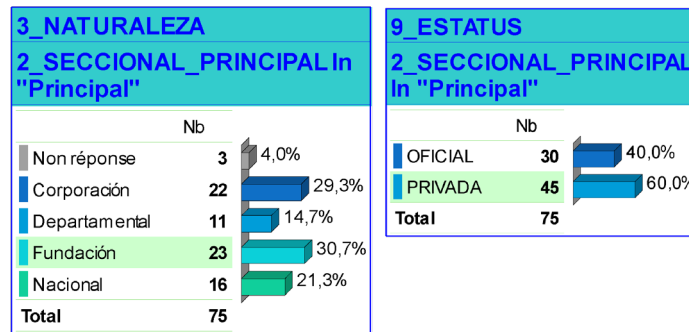
encuentran consagrados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992. Cabe añadir que, en Colombia, la formación técnica y tecnológica se encuentra reglamentada mediante la Ley 749 de 2002.

**Figura 5.** Diferenciación por el carácter académico de las Instituciones de Educación Superior



Fuente: Con base en datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

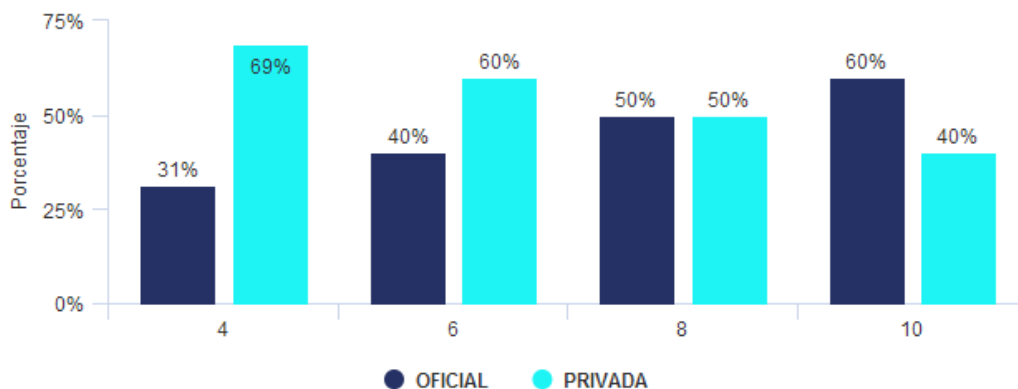
**Figura 6.** Comparativas en relación con la naturaleza y el estatus de las Instituciones de Educación Superior acreditadas



Fuente: Con base en datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

Es preciso señalar que la acreditación de alta calidad de las IES en Colombia se basa en un modelo de mejoramiento continuo, por lo que es temporal y se otorga por vigencias de 6, 8, 10, según el Acuerdo 002 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU. Una vez que se vence la vigencia, se debe iniciar el proceso de renovación. Como una excepción, a la fecha de remisión del presente manuscrito, solo se registra una IES que recibió la Acreditación de Alta Calidad por 5 años: la escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. Para el caso de las IES analizadas, aunque no hay una relación significativa, sí se observa una tendencia de las instituciones oficiales a recibir mayor cantidad de años de acreditación que las privadas. Por otro lado, no se observa que el carácter académico tenga incidencia en la cantidad de años de acreditación que se otorgan.

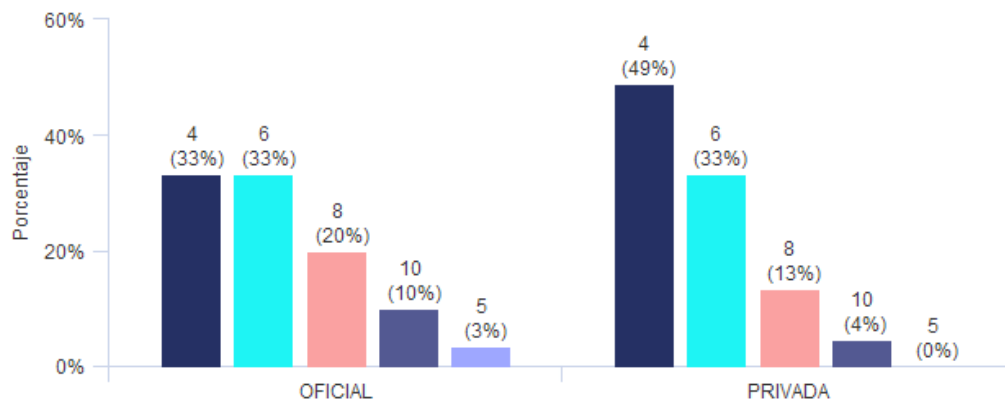
**Figura 7.** Cruce: Vigencia de la acreditación / Sector



La relación no es significativa. Valor de P = 0,5; Chi<sup>2</sup> = 2,4; Grados de libertad = 3.

Fuente: Con base en datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

**Figura 8.** Cruce: Sector / Vigencia de la acreditación

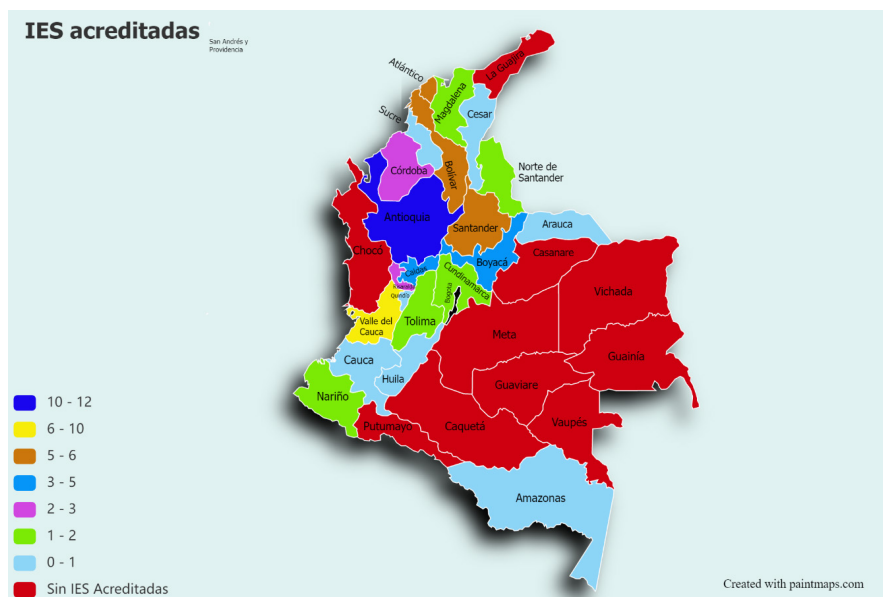


La relación no es significativa. Valor de P = 0,4;  $\chi^2 = 3,9$ ; Grados de libertad = 4.

Fuente: Con base en datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

Con respecto a la presencia de IES certificadas con alta calidad en las distintas regiones del país, se puede observar una brecha urbano-rural, por lo que la mayor cantidad de instituciones se concentra en Bogotá, D.C. (30), Antioquia (12) y Valle del Cauca (10). En algunos departamentos se cuenta con una única institución acreditada, como en el caso de Amazonas, Arauca, Cesar y San Andrés, que corresponden a sedes seccionales de la Universidad Nacional de Colombia. El siguiente mapa ilustra el contraste (los departamentos en color rojo no cuentan con ninguna IES con acreditación de alta calidad).

**Figura 9.** Acreditaciones de alta calidad en las distintas regiones de Colombia



Fuente: Con base en los datos oficiales del CNA a octubre de 2021.

### 3.1. Nodo Institucional

La nube de palabras que muestra la Figura 10 se genera a partir de la misión y visión de distintas IES. La palabra más utilizada es “desarrollo” y va en coherencia con los objetivos de la educación superior; enmarcando la contribución a la formación de capital humano y la difusión del conocimiento, resaltando la función de carácter social de las IES, que tiene impactos que, pese al contexto neoliberal (Zajda & Rust, 2020) no son reducibles exclusivamente al ámbito económico.

De igual manera, constructos como el de “formación” o el de “valores” son piedra angular y se consideran un factor esencial para concretar los objetivos que persiguen las IES (Lamarra, 2012). Los vínculos con el sector productivo y con la comunidad en general, son preponderantes en la misión y los objetivos de las IES, Esto hace que la expresión institucional se encamine a potenciar el desarrollo en contextos específicos, afrontar cambios,



demarcando funciones y responsabilidades y estableciendo un marco general que describe el dinamismo que debería caracterizar este tipo de organizaciones.

En este contexto, el nodo Institucional describe la importancia de la estructura organizacional como un eje articulador, que permite el desarrollo y cumplimiento de los objetivos misionales, que también logra la participación de toda la comunidad académica, destacándose el buen gobierno y la planeación estratégica, para proporcionar así un clima organizacional adecuado para el funcionamiento académico y la adecuación a estándares (Covin & Miller, 2014). Por esa vía, la autoevaluación y el mejoramiento continuo es un factor considerable en los procesos de acreditación de alta calidad; puede verse como una fortaleza, pero también como un área de oportunidad, en la que deben fortalecerse los procesos de medición con información objetiva y verificable, y que a la vez debe incentivar la participación de la comunidad académica con los órganos de dirección en la construcción de planes de mejoramiento para cada uno de los factores conducentes a la acreditación de alta calidad.

Otro aspecto importante es la infraestructura, como una de las vías que impacta la cobertura y que se relaciona de manera positiva con el aprendizaje y por lo tanto, con la mejora educativa. El uso de espacios y recursos que responden a las necesidades de toda la comunidad en su conjunto es un factor decisivo, que facilita la operatividad a nivel organizacional. Las limitaciones en la infraestructura afectan, entre otros, los aspectos relacionados con la política de educación superior inclusiva. Este elemento (la inclusión social) es central en la atención a toda la comunidad educativa y se destaca como una fortaleza institucional; que adelanta acciones para garantizar la igualdad, reconociendo la diversidad como un valor intrínseco y se configura como un impulso fundamental para la consolidación de uno de los propósitos de la formación educativa.

La oferta académica y la cobertura representadas en la presencia institucional en los distintos municipios de Colombia, el modelo presencial, virtual, a distancia o dual o cualquiera de sus combinaciones, el número de programas y la diversidad de los niveles de formación: técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, especialización, maestría y doctorado y finalmente la flexibilidad académica, hacen que este aspecto se configure vital para avanzar en un modelo sostenible de calidad institucional, ya que, es un elemento transversal que impacta diversos procesos en las instituciones.

Dos factores estrechamente relacionados son la Internacionalización y la investigación, que tienen un rol preponderante, contribuyendo de manera eficaz a la solución de problemáticas situadas en el entorno inmediato de las IES. En materia de calidad en el contexto de la educación superior, tienen un papel estratégico en la gestión del conocimiento, desarrollando capacidades necesarias para un aprendizaje sólido, trayendo enormes beneficios tanto para los investigadores como para las IES que desarrollan esta actividad.

En cuanto a los procesos de investigación formativa, se pueden abordar desde aspectos curriculares como la inclusión de metodologías de solución de problemáticas identificadas y relevantes para el contexto, hasta la formación complementaria a través de semilleros y jóvenes investigadores. Respecto a la investigación propiamente dicha, la realización de proyectos de investigación, la obtención (o no) de resultados, el impacto y su respectiva divulgación, son los procesos a través de los cuales se mide la calidad en IES. En el marco de los convenios, y de los proyectos de investigación conjuntos, docentes y estudiantes participan de un ambiente enriquecido, que favorece la proyección a nivel internacional de las IES colombianas con la ubicación en clasificaciones mundiales y la gestión financiera, entre otros aspectos, debido a que, se obtienen recursos de fuentes nacionales e internacionales para el desarrollo de estos procesos (De Oliveira, 2007). De ahí la relevancia de este aspecto en los procesos de acreditación de alta calidad.

Otro aspecto muy relacionado con la internacionalización es el dominio de lenguas extranjeras; se destacan todas las estrategias utilizadas por las IES para fortalecer el bilingüismo tanto de estudiantes como docentes. Estas herramientas son relevantes, porque además de facilitar procesos de movilidad mediante cursos de verano o de inmersión, hacen aportes invaluable a la internacionalización del currículo y de la investigación, generando mayor competitividad (Wakoya & Bayiley, 2015). Lo anterior se traduce en una mayor participación de estudiantes y docentes en proyectos de cooperación internacional, que elevan el número de publicaciones científicas en revistas indexadas internacionalmente. Como recomendación frente a este punto se destaca la implementación de estrategias para fortalecer el uso de una segunda lengua y, por esa vía aumentar la capacidad y los niveles de competitividad tanto del cuerpo docente como del estudiantado en general (Acosta et al., 2014).

Con referencia a los sistemas de información y comunicación, se pueden ver como aspectos clave que impactan en la gestión del conocimiento y los procesos organizacionales como la autoevaluación y la planeación institucional, de igual manera, son elementos fundamentales para el avance en materia de calidad, y cumplimiento de metas a nivel macro, su fortalecimiento es vital para el enlace entre los trámites académicos y la función administrativa.



que la cantidad de años otorgados en acreditación de alta calidad para las IES no parece depender del número de inscritos o la cantidad de profesores. Sin embargo, esta proporción es importante y se tiene en cuenta como fortaleza o como aspecto a mejorar, según el caso. Lo anterior, considerando que una de las interacciones más significativas en el ámbito de la educación superior es la relación docente-estudiante, ya que el proceso educativo es interactivo y pretende lograr objetivos misionales de las IES. La cualificación docente también es un elemento clave que aporta de manera importante y facilita procesos de formación e investigación.

La estructura organizacional proporciona orden y dirección al cumplimiento de los objetivos misionales; en coherencia, se considera un factor relevante para responder a los requerimientos del entorno, para liderar los procesos de cambio -acordes con las nuevas tendencias nacionales e internacionales- y para llevar a buen término la gestión educativa. Dentro de los retos apremiantes se identifica el de disminuir la brecha urbano-rural entre las distintas regiones del país en cuanto a la calidad de los programas ofrecidos, la cobertura y la inequidad en el acceso.

## **5. Agradecimientos**

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación titulado "*Capacidades dinámicas de absorción, aprendizaje, innovación y adaptación presentes en las Instituciones de Educación Superior acreditadas en Bogotá*", Fase 1 (INV-2020I-62) y Fase 2 (INV-2021I-22), financiado a través de la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana – Uniagustiniana, Bogotá, D.C., Colombia, 2020-2021.

## Referencias

- Acosta, S., Martínez, J. E., Montoya, M. G., & Toledo, D. G. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. Fierro & R. Saldívar (Eds.), *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México* (243–259). UABC.
- Alcaraz, J. M. T. La educación superior que no es del todo superior. (2019). *CIVAE*, 1, 120.
- Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA). *Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. ENQA (2015).
- Bernhad, A. *Assurance in an International Higher Education Area. Chapter 8: United States of America*. (CD-ROM). (2012). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachendeen Wiesbaden.
- Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34.
- Burton R., C. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial
- Claverie, J., González, G., & Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y limitaciones para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 148-164.
- Consejo Nacional de Acreditación (Consultado el 30-10-2021). *¿Qué es la acreditación?* Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-187231.html>
- Covin, J.G. & Miller, D. (2014). International entrepreneurial orientation: Conceptual, considerations, research themes, measurement issues, and future research directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (1), 11–44.
- De Oliveira, R. (2007). Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. En busca de un marco conceptual para la planificación de la enseñanza superior teniendo en cuenta el desarrollo regional. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (2), 24.
- De Witt, H., Jaramillo, I.C., Knight, J. y Gacel-Ávila, J. (Eds.) (2005). *Higher Education in Latin America: The international dimension*. Banco Mundial.
- Decreto 1330 de julio 25 de 2019 - Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional.
- Fernández-Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. EDUNTREF-IESALC/ UNESCO.
- Flores-Crespo, P. & Rodríguez-Arias, N. (2021). Educación superior tecnológica y movilidad social. Un estudio longitudinal basado en historias de vida. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XII (33), 39-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.856>
- Guzmán, S. (2017). Acreditación en USA: Experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho - Education and Law Review*, 15, 6.
- Hernández Mondragón, A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista del Centro de Investigación*. Universidad de La Salle, 7(26), 51–61.
- Lamarra, N. F. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661-687.
- Lemaitre, M. J. (Coord.) (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO - IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Liao, S. H., Chang, W. J., Wu, C. C., & Katrichis, J. M. (2011). A survey of market orientation research (1995–2008). *Industrial Marketing Management*, 40(2), 301-310.
- Martín, J.F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. Disponible en: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Olsen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, Higher Education, and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Portnoi, L.M., Bagley, S.S. & Rust, V.D. (2010). Mapping the Terrain: The Global Competition Phenomenon in Higher Education. En L.M. Portnoi, V.D., Rust & S.S. Bagley (Eds.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. International and Development Education. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230106130\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230106130_1)
- Puigrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 5-24.
- Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades

- y centros universitarios. *BOE N° 144 del 17 de junio de 2015*, 50365 - 50380.
- Rosales, J., Vargas, A.J. & González, D. (2017). *Aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica: El modelo de acreditación del SINAES desde la percepción de la demanda*. CONARE-SINAES.
- Santín, D., & Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/publicaciones/monografiassobre-educacion/>
- Sanyal, B.C, & Martín, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. En *GUNI: La educación superior en el mundo 2007*. Mundi Prensa S.A.. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=2198284>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (Consultado el 30-10-2021). Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. EUA Publications.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18 (7), 509-533.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 13(2), 313-336.
- Vivas, X. S. G. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *Revista SG*, 19, pp. 136-145.
- Wakoya, A. G., & Bayiley, Y. T. (2015). The effect of mass customization on competitive strategy. *Journal of Management Policies and Practices*, 3(1), 31-42.
- Zajda J. & Rust V. (2020). Current Research Trends in Globalisation and Neo-Liberalism in Higher Education. En J. Zajda & V. Rust (Eds.). *Globalisation, Ideology and Neo-Liberal Higher Education Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, Vol. 21. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7_1)