



EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA A TRAVÉS DE LA METÁFORA DEL ESTUDIANTE-CLIENTE

*Evolution of Latin American university quality through the student-
customer metaphor*

Zulay Atagua-Díaz¹

<https://orcid.org/0000-0001-9724-6856>

Recibido: 15/11/2025

Aceptado: 20/01/2026

Publicado: 30/01/2026

Cómo citar este artículo: Atagua-Díaz, Z. (2026). Evolución de la calidad universitaria latinoamericana a través de la metáfora del estudiante-cliente. *Entresaberes*, 1(1), e010101.

RESUMEN

El estudio analiza la evolución dialéctica del concepto de calidad en la educación superior latinoamericana, un proceso marcado por la disyuntiva entre la importación de modelos gerenciales foráneos y la búsqueda de contextualización. El objetivo es examinar cómo esta noción ha transitado por tres etapas históricas y cómo la metáfora del estudiante-cliente ha actuado como una guía que materializa las contradicciones entre las lógicas economicistas y pedagógicas en cada período. Se realizó una revisión narrativa de carácter cualitativo y, luego de un proceso secuencial de búsqueda y selección, se consolidó un corpus analítico definitivo de 47 fuentes especializadas. El análisis se estructuró de forma diacrónica, contrastando las definiciones conceptuales con su aplicación en tres períodos sociohistóricos distintivos de la región (1980-1990, 2000-2010, 2020-2025), para examinar la negociación entre los estándares foráneos y las realidades locales. Se identificaron tres etapas, y los hallazgos indican que los futuros modelos de evaluación necesitan mayor flexibilidad metodológica para alcanzar el equilibrio entre el reconocimiento del servicio y la integridad de los objetivos pedagógicos, que es la brecha a superar para construir la calidad universitaria regional de forma legítima y pertinente.

Palabras clave: calidad de la educación, enseñanza superior, estudiante universitario, pertinencia de la educación, evaluación universitaria-Latinoamérica.

ABSTRACT

This study analyzes the dialectical evolution of the concept of quality in Latin American higher education, a process marked by the dilemma between importing foreign management

¹ Universidad Euroamericana, Panamá. zatagua@uea.edu.pa

models and seeking contextualization. The objective is to examine how this notion has progressed through three historical stages and how the student-client metaphor has served as a guide, embodying the contradictions between economic and pedagogical logic in each period. A qualitative narrative review was conducted, and after a sequential search and selection process, a definitive analytical corpus of 47 specialized sources was consolidated. The analysis was structured diachronically, contrasting conceptual definitions with their application in three distinct sociohistorical periods of the region (1980-1990, 2000-2010, 2020-2025) to examine the negotiation between foreign standards and local realities. Three stages were identified, and the findings indicate that future evaluation models need greater methodological flexibility to achieve a balance between service recognition and the integrity of pedagogical objectives, which is the gap to overcome in order to build regional university quality in a legitimate and relevant way.

Keywords: quality of education, higher education, university student, relevance of education, university evaluation-Latin America.

Introducción

Desde finales del siglo XX, la educación superior en Latinoamérica ha incorporado de manera progresiva el discurso de la calidad como un elemento central de su gestión y evaluación, un proceso que no ha estado exento de disyuntivas conceptuales y prácticas. La expansión del acceso y la búsqueda de competitividad institucional han tenido que negociarse con la importación de modelos de aseguramiento de la calidad, lo cual ha generado una contradicción entre la adopción de los estándares universales y la necesidad de desarrollar marcos contextualizados que respondan a la necesidad socioeconómica de la región. En el centro de ese acuerdo está la metáfora de origen empresarial que ha permeado el debate académico: la conceptualización del estudiante universitario como cliente, una noción que resume el conflicto fundamental entre entender la educación como un servicio que está sujeto a la medición de la satisfacción, y verla como un proceso formativo con diversas aristas, cuyos fines trascienden lo transaccional.

Para comprender los alcances de esta situación, es necesario indagar en los orígenes del concepto. Históricamente, se puede trazar la ruta de la calidad como un término aplicable a la industria que posteriormente fue permeando diferentes entornos, incluyendo la educación superior. Al ser un concepto abstracto y polisémico, su acepción también ha sido definida de múltiples formas, algo comprensible si se toma en cuenta que cada quien la discierne según las perspectivas y necesidades de cada contexto. Como adecuación de la gestión empresarial, se asienta en diversos componentes determinados por las expectativas del área a la que se aplique, y adquiere valor en la medida en que cumple con el propósito para el cual ha sido concebido (Harvey & Green, 1993). Esta transposición, sin embargo, no ha estado exenta de controversias al aplicarse al área educativa. Frente a este escenario, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

¿Cómo ha evolucionado conceptualmente la noción de calidad universitaria en Latinoamérica desde la década de 1980, y qué factores sociohistóricos y políticos han determinado sus transformaciones y la concepción en torno a la metáfora del estudiante-cliente? Para responder a esta pregunta, es necesario integrar los debates conceptuales dispersos y los instrumentos de política que han transformado la calidad universitaria regional. La importancia académica se concentra en ofrecer una síntesis interpretativa diacrónica, mientras que la social se convierte en un aspecto clave, al ofrecer un contexto para el diseño de los sistemas de evaluación y acreditación que equilibren los estándares con la misión formativa de las instituciones latinoamericanas.

La conceptualización ha oscilado entre visiones objetivas y subjetivas, representada en autores como MacDonald (2000), quien explica que es necesario darle al vocablo una descripción objetiva, de modo que pueda ser discernido e identificado de manera inequívoca para valorar y gestionar aquello que implica. Con Feigenbaum [1920-2014] se asume que la calidad es lo que el usuario como cliente dice que es, una visión que sentó las bases para entenderla como satisfacción de “necesidades explícitas o implícitas preestablecidas” (Atisha Castillo & García Díaz, 1994, p. 51).

Aun cuando el término en sus orígenes se aplicaba a los procesos empresariales para la creación de productos, desde el momento en el que pasa a formar parte de los procesos académicos se visualiza como “el producto educativo, el cual suele ser representado por la suma de los conocimientos adquiridos por un estudiante, un material instruccional, un egresado universitario o una nueva carrera” (Bondarenko Pisemskaya, 2007, p. 615), tomando en consideración que es un servicio y su intangibilidad hace que el nivel de calidad sea más difícil de evaluar que en un producto.

Desde la década de 1980, Latinoamérica agrega al debate educativo la inclusión del vocablo ‘calidad educativa’ para responder a los retos de la modernidad (Garbanzo Vargas, 2007). La interacción con el cliente académico se convierte en un cúmulo de indicadores como parte de la gestión (gestión de la calidad del servicio) en las IES y pasa a un nivel estratégico, pues al ser intangible se centra en los resultados, al ser heterogéneo varía de cliente a cliente de acuerdo con la percepción de cada uno y, al ser inseparable la producción del servicio de consumo, afecta su evaluación (Duque Oliva, 2005).

No se puede concebir esta integración sin identificar al estudiante universitario como el cliente alrededor de quien se construye el producto educativo, pero se debe comprender desde la perspectiva del presidente del Jackson College (universidad pública en el condado de Jackson, Michigan), Daniel Phelan, para quien el estudiante es un cliente hasta el momento en el que entra al salón de clases y, a partir de ese momento, se convierte solo en un estudiante que debe cumplir con los lineamientos dispuestos para su formación (Kinger, 2022), explicando hasta dónde debe delimitarse el perfil para no distorsionar el proceso académico como tal. A pesar de que a nivel general todavía persiste la resistencia a considerar al estudiante universitario en la categoría de cliente, Boice-Pardee et al. (2018) sostienen que los términos estudiante y cliente no son mutuamente excluyentes pero tampoco equivalentes, y que no siempre tienen la razón, confirmando la visión de Phelan.

La construcción del análisis presentado se apoya en un conjunto de investigaciones que han examinado la calidad educativa desde diversos ángulos: sus fundamentos conceptuales y polisemia, los procesos de implementación y consolidación de los sistemas nacionales de aseguramiento, y los desafíos contemporáneos derivados de la transformación digital y las demandas de equidad. Sin embargo, la revisión de esta literatura permite encontrar una limitación en la escasez de trabajos que, asumiendo la dualidad estudiante-cliente como eje analítico transversal, realicen una revisión de la evolución del concepto y la vinculen de manera orgánica con las transformaciones del contrato social entre IES y el Estado en el contexto latinoamericano.

Marco conceptual

La calidad, inicialmente vinculada a la industria y a la gestión empresarial, ha transitado por diferentes etapas conceptuales a nivel educativo (Harvey & Green, 1993), y esa transferencia ha tenido sus particularidades. Bondarenko Pisemskaya (2007) señala que la calidad educativa se ha visualizado como el producto educativo, representado por conocimientos adquiridos, materiales instruccionales o egresados universitarios, destacando la naturaleza intangible del servicio educativo que dificulta realizar su evaluación, comparada con productos industriales.

En Latinoamérica, desde la década de 1980, el término calidad educativa se incorporó al debate regional como respuesta a los retos de la modernidad (Garbanzo Vargas, 2007). Alcántara Sanatuario (2007) identifica seis aspectos en este contexto: calidad como producción original que responde a estándares internacionales; como correlación entre metas, objetivos y resultados; como distancia con respecto a un modelo ideal institucional; como satisfacción de las necesidades del usuario; como valor agregado determinado por la transformación del egresado; y como agregado de propiedades cuantificables para clasificación jerárquica.

Este concepto también ha generado diversos enfoques que en ocasiones se contraponen. La noción tradicional que persiste, donde se habla de calidad como excelencia académica, está enfocada en el cumplimiento de estándares altos y modelos institucionales considerados ideales. Navarrete-Pita et al. (2019) consideran los elementos que comprende la excelencia académica y las situaciones que enfrenta la universidad para alcanzar estándares altos en términos competitivos. Sosa Morales et al. (2023) examinan la evaluación de la calidad universitaria como vía para el logro de la excelencia

académica, estudiando los procesos de acreditación y reacreditación en el contexto cubano y su vinculación con las políticas del Ministerio de Educación Superior.

Desde una perspectiva más moderna se concibe la calidad como adecuación al propósito contextual y satisfacción del usuario, influenciado por modelos de gestión empresarial. Carpio et al. (2021) desarrollan esta perspectiva al contextualizarla desde la universidad socialmente responsable, cuestionando la aplicación acrítica de criterios de evaluación propios del área empresarial a las instituciones de educación superior. Esa disyuntiva la expone Andión Gamboa (2007) en el caso mexicano, señalando la necesidad de reorientar la evaluación, acreditación y jerarquización hacia lo pedagógico. El autor argumenta que se requieren métodos cualitativos que permitan profundizar en la comprensión de los procesos educativos, superando el enfoque que -a su criterio- fomentan la simulación al darle preferencia a indicadores de tipo cuantitativo sobre la naturaleza intrínseca de los fenómenos educativos.

La evolución no ha sido lineal sino dialéctica; es decir, no ha avanzado como un proceso donde una idea reemplaza a la anterior, sino que se ha dado a través de la polaridad de la medición vs. la pedagógica, o la de la excelencia vs. la adecuación al propósito, y su transformación se debe a ese conflicto conceptual. Esto ha venido generando aproximaciones híbridas que intentan resumir múltiples aspectos. Así lo constatan Cardona Rodríguez et al. (2009) quienes, a partir de un diagnóstico entre profesores universitarios españoles, identifican esta falta de homogeneidad al encontrar diversas opiniones sobre qué factores inciden en la mejora de la calidad y cómo debe entenderse esta última, expresando la ausencia de consenso incluso dentro de una misma comunidad académica.

Metodología

Desarrollando una revisión narrativa crítica, el estudio inductivo y descriptivo, con enfoque cualitativo, empleó un seguimiento transeccional de las variables representadas en tres secciones interdependientes: la noción de la calidad, el entorno universitario y el servicio al estudiante bajo la perspectiva del cliente. El propósito fue construir un análisis diacrónico que interpretara la evolución conceptual en su contexto político y social.

El proceso de construcción del corpus documental, en la etapa exploratoria, utilizó la técnica documental para contrastar las definiciones de calidad, seleccionando 13 fuentes que permitieron identificar los elementos análogos y polisémicos del concepto antes de aplicarlos al área académica. Posteriormente se enfocó la búsqueda en la educación superior latinoamericana, seleccionando otras 34 fuentes para distinguir si la preocupación se centraba en los insumos (recursos e infraestructura), el producto (perfil del egresado) o el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. En esta se incorporaron de forma deliberada autores que analizaban la dualidad del servicio al estudiante visto como cliente, que es el centro de este trabajo.

Para el análisis, estas tres categorías sirvieron para clasificar el enfoque en cada fuente: 1) en la revisión de la calidad como insumo (recursos e infraestructura) se incluyeron estudios que vinculan la calidad a las condiciones materiales, tecnológicas, de financiamiento y dotación docente. 2) En la calidad como producto (perfil del egresado) agrupó las fuentes que definen o miden la calidad a partir del resultado del proceso educativo como egresado transformado, sus conocimientos, o su satisfacción. 3) En la calidad como proceso (enseñanza y aprendizaje) se reunieron los trabajos que enfatizan la naturaleza de la interacción pedagógica, los estándares académicos internos y la gestión de la experiencia educativa gestionada bajo o a través de normas.

Del total de las fuentes revisadas (47 fuentes de un grupo inicial de 72 preseleccionadas por título y resumen), se consolidó el argumento definitivo. La selección final se realizó con base en la pertinencia temática directa, la capacidad para describir alguno de los tres períodos históricos desarrollados y su potencial para incorporarlo a la discusión sobre los enfoques técnicos y gerenciales con los pedagógicos y sociales. Con este filtro se realizó la selección que permitió orientar el nivel de la interpretación.

En el análisis de la información se aplicó un marco conceptual flexible para identificar, comparar y contrastar las definiciones más relevantes y su aplicación en la práctica latinoamericana. La estructura analítica se organizó en torno a la estructuración de tres períodos históricos (décadas de 1980 a 1990, 2000 a 2010, y 2020 hasta 2025), vinculando cada etapa con sus contextos

socioeconómicos y políticos. De esta forma se pudieron contrastar de manera sistemática los modelos foráneos con la realidad de la región, y evaluar las contradicciones que todavía persisten entre puntos como la excelencia académica y la satisfacción estudiantil, o entre la estandarización internacional y la contextualización, como hecho necesario.

Resultados

El análisis documental permitió contrastar las definiciones de calidad, revisando su traslación desde la lógica empresarial hasta su adaptación al entorno universitario, un contraste que evidencia que la evolución no ha sido lineal. La Tabla 1 presenta estas fuentes, según su enfoque:

Tabla 1

Evolución conceptual de calidad desde su origen empresarial hasta el entorno universitario latinoamericano

Grupo conceptual y fuente	Definición	Origen	Contraste en el contexto universitario
1. Visión objetiva o subjetiva		Gerencial	Transposición al área educativa
Harvey & Green (1993)	Concepto abstracto que adquiere valor según el propósito	Gestión por objetivos	Su aplicación no está exenta de controversias
MacDonald (2000)	Necesidad de una descripción objetiva para gestionar	Control de calidad estandarizado	Busca métricas inequívocas en un fenómeno complejo
Feigenbaum (citado por Atisha Castillo & García Díaz, 1994)	Es lo que el usuario-cliente dice que es	Orientación al cliente/mercado	Introduce la subjetividad y satisfacción como criterio
Atisha Castillo & García Díaz (1994)	Satisfacción de necesidades explícitas o implícitas	Gestión de la calidad total (TQM)	Traslada la visión a las expectativas del cliente académico
2. Transposición del producto al servicio		Producto tangible	Servicio intangible
Bondarenko Pisemskaya (2007)	Calidad como producto educativo	Metáfora empresarial del producto final	Dificultad de evaluar lo intangible
Duque Oliva (2005)	Gestión de la calidad del servicio intangible, heterogéneo, inseparable	Teoría de servicios	La evaluación cambia según la percepción de cada estudiante
Boice-Pardee <i>et al.</i> (2018)	Estudiante como cliente, términos no mutuamente excluyentes ni equivalentes	Marketing relacional	Se debaten los límites de la metáfora en el proceso formativo
3. Categorización en Latinoamérica		Enfoques tradicionales y normativos	Enfoques críticos y contextuales
Alcántara Sanatuario (2007)	Seis dimensiones, desde la producción original hasta las propiedades cuantificables	Enfoque holístico	Resume la polisemia aplicada a la región
Navarrete-Pita <i>et al.</i> (2019) & Sosa Morales <i>et al.</i> (2023)	Calidad como excelencia académica y cumplimiento de estándares altos	Modelos de élite y acreditación	Representa la visión tradicional y normativa
Carpio <i>et al.</i> (2021)	Cuestiona la aplicación acrítica de modelos empresariales; apuesta por la responsabilidad social	Críticas al contexto gerencial	Propone una calidad contextualizada y con sentido social

Garbanzo Vargas (2007)	Vincula calidad con equidad; los sistemas deben ser justos ante la diversidad	Perspectiva de justicia social	Introduce el criterio ético y de justicia
4. Falta de consenso y evolución		Búsqueda de consenso y métricas	Reconocimiento del disenso y lo dialéctico
Cardona Rodríguez <i>et al.</i> (2009)	Se evidencia ausencia de homogeneidad y consenso en las comunidades académicas	Diagnóstico de fragmentación	Muestra que la calidad es un área de debate, no una definición unívoca
Andión Gamboa (2007)	Critica el reduccionismo cuantitativo; aboga por métodos cualitativos y pedagógicos	Epistemología cualitativa	Crítica de la medición y lo pedagógico

Tres etapas en la evolución de la calidad universitaria en Latinoamérica Décadas de 1980 a 1990. La calidad como instrumento de política en tiempos de reforma neoliberal

Este período está marcado por la implementación de políticas neoliberales y la redefinición del papel del Estado, conformando lo que Brunner conceptualizó como el Estado evaluador, un nuevo contrato social donde la evaluación reemplazó al control administrativo tradicional como mecanismo principal de regulación universitaria (Martínez Larrechea & Chiancone, 2020). La implementación de este paradigma siguió otros patrones regionales que, aunque diferentes, tenían lógicas comunes. En Argentina, la creación de la CONEAU en 1995 institucionalizó un sistema dual de evaluación institucional y acreditación de carreras, respondiendo a lo que Araujo (2017) denomina “una nueva epistemología que acompañó las reformas neoliberales a través de la acentuación de los términos calidad, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior como un hecho natural, normal e indispensable para el buen funcionamiento de los sistemas” (p. 2). En México, Mendoza Rojas (1992) analizó el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), que estableció la evaluación como instrumento de política, complementado con financiamiento competitivo (FOMES) y vinculación obligatoria con el sector productivo.

Con la transición se redefinió la relación entre el Estado y la universidad. Según Araujo (2017), el Estado abandonó su papel de patrocinador benevolente para asumir una posición donde la evaluación surgió como un mecanismo de gobierno (enfoque foucaultiano), utilizando incentivos financieros para orientar la innovación hacia las demandas del desarrollo nacional. Martínez Larrechea & Chiancone (2020) complementan esta visión al argumentar que este nuevo contrato social organizaba las relaciones en torno a dos ejes disruptivos: la sustitución del control administrativo por la evaluación y el reemplazo del financiamiento automático por sistemas basados en el desempeño.

Las críticas a esta transformación se observan en Mollis (2014), quien ofrece una lectura geopolítica donde la globalización impuso un paradigma donde los países del Norte retuvieron la producción del conocimiento científico, reasignando a las universidades latinoamericanas una función principalmente económica de entrenar recursos humanos para el mercado laboral. La autora advierte sobre el riesgo de que las IES se convirtieran en fábricas de profesionales funcionales al orden global, perdiendo su misión de producción de ciencia y cultura local.

Jiménez Ortiz (2011) realiza una crítica donde argumenta que la noción de calidad funcionó como ideología legitimadora de la privatización, sustentada en una racionalidad tecnocrática que redujo problemas universitarios a situaciones técnicas y de gestión. Basándose en Foucault, la autora explica cómo la evaluación ejerció un poder de normalización sobre el comportamiento académico, forzando a los docentes a convertirse en maquiladores intelectuales preocupados por acumular puntos de productividad más que por profundizar en el conocimiento.

Esta fase dejó un legado ambivalente que, por un lado, estableció marcos institucionales duraderos como agencias de evaluación, sistemas de acreditación y mecanismos de financiamiento condicionado que estructurarían debates posteriores. Por otro lado, se generaron preocupaciones por la dualidad entre la autonomía universitaria y el control estatal, la excelencia académica y la

eficiencia gerencial, y la producción del conocimiento y el entrenamiento laboral. Mendoza Rojas (1992) resume este dilema al advertir sobre el riesgo de que la evaluación se asumiera como un requisito burocrático sin llegar a alcanzar la transformación académica, algo particularmente preocupante en los contextos donde las universidades más débiles quedarían marginadas ante las IES que ya estaban consolidadas.

La transición a la siguiente etapa quedaría marcada por la necesidad de superar estas limitaciones incorporando otros elementos omitidos en este enfoque inicial, que es predominantemente economicista y regulatorio. Como señala Jiménez Ortiz (2011), la transformación pendiente sería la construcción de un proyecto que conjugara el conocimiento científico con la ética humanista universal, superando lo que la autora denomina la 'barbarie técnica' del neoliberalismo en la educación superior.

Décadas de 2000 a 2010. Institucionalización y masificación

La transición del siglo XX al siglo XXI marcó una etapa de consolidación institucional donde los sistemas de aseguramiento de calidad, inicialmente elementales, se transformaron en sistemas regulatorios. Se caracterizó por lo que Rama (2009a) identificó como la tendencia a la masificación de la cobertura, donde América Latina alcanzó tasas de matriculación que la situaron en la categoría de acceso de masas (30-50%), con un crecimiento de 1,6 a 16 millones de estudiantes entre 1970 y 2005. Fue una expansión sin precedentes que generó presiones que exigieron respuestas regulatorias, dando paso a lo que Pires & Lemaitre (2008) describen como ir de recomendaciones teóricas a políticas públicas institucionalizadas en toda la región.

La masificación como fenómeno. Rama (2009a) explica que la masificación respondió más a las dinámicas sociales que a un proceso de planificación, identificando estrategias de supervivencia en los hogares como base, donde las familias incrementaron su inversión educativa ante un mercado laboral que recompensaba el nivel académico alcanzado. Al mismo tiempo, la feminización de la matrícula (que pasó del 24% en 1950 al 53% en 2003) constituyó una revolución silenciosa de la educación superior regional. Sin embargo, esta expansión generó circuitos diferenciados de calidad, donde las IES de élite coexistían con lo que el autor critica como fábricas universitarias, señalando que esa "construcción de las fábricas universitarias ha sido, en este sentido, una derivación de la expansión de la matrícula, que focaliza su acento en la formación de mano de obra y no en la democratización de las instituciones, como proponía Habermas" (p. 194). Es decir, destinadas a sectores de bajos recursos, lo que fue reproduciendo las inequidades sociales en el área académica.

Gallo (2005) cuestiona la masificación restringida como una advertencia sobre las limitaciones de este modelo, argumentando que el aumento del acceso no se convirtió necesariamente en equidad social. Este autor identifica una polarización educativa donde el crecimiento universitario coincidió con el deterioro en niveles básicos, perjudicando a los sectores populares que quedaban excluidos de los umbrales universitarios, concluyendo que una verdadera democratización no depende solo de las políticas de ingreso, sino de la distribución igualitaria del ingreso y la ampliación de los derechos sociales fundamentales. Su diagnóstico anticiparía otros debates sobre la calidad como derecho en etapas posteriores.

Consolidación de los sistemas nacionales de aseguramiento. La respuesta regulatoria a esta expansión se materializó en lo que Pires & Lemaitre (2008) conceptualizan como aseguramiento de la calidad, un marco integrador que abarca el licenciamiento, la acreditación y la auditoría académica. Para estas autoras, este sistema opera a través de tres instrumentos principales, el licenciamiento para la calidad mínima obligatoria, la acreditación para darle garantía de estándares predefinidos, y la auditoría académica centrada en los procesos internos de mejora continua. Un principio imprescindible de este modelo es la autonomía responsable, donde las universidades asumen el compromiso con su mejora continua, evitando lo que vendría siendo el riesgo de la cultura de la obediencia a los estándares inflexibles.

González (2005) explica que cada país construyó su propio modelo, respondiendo a sus propias tradiciones institucionales: Argentina con el CONEAU y la acreditación obligatoria para carreras de interés público; Brasil con el ENADE como evaluación de desempeño estudiantil; Chile con el sistema tripartito (CSE, CNAP y CONAP) tendiente a la unificación; Colombia combinando las condiciones mínimas obligatorias con acreditación voluntaria de alta calidad; y México con un sistema

altamente desarrollado que incluye la acreditación de organismos como el COPAES y los exámenes nacionales de egreso (CENEVAL).

El recorrido anterior lleva a tomar en cuenta la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación regionales, porque también han seguido trayectorias diferenciadas, pero con características identificables, como la transformación del sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Superior en Colombia entre 2019-2020. Vargas et al. (2020), documentaron procesos de actualización normativa que determinan el registro calificado y la acreditación de alta calidad. Se pone de manifiesto que la evolución del SAC entre 1998 y 2019 con evidencias cualitativas y cuantitativas, con actualizaciones que generan transformación sectorial y proponen nuevas exigencias para las instancias institucionales. Este caso ejemplifica cómo las normativas nacionales se adaptan progresivamente a estándares internacionales mientras tratan de responder a sus propias realidades locales.

La revisión teórica de la calidad de la educación superior colombiana realizada por Castaño-Duque & García-Serna (2012), encontró que la percepción varía según el entorno institucional. Analizaron las tendencias y los obstáculos a superar, incluyendo la controversia que han generado las reformas educativas en Latinoamérica, señalando la necesidad de enmarcar las políticas de calidad dentro de la equidad y pertinencia social, ya que los sistemas de evaluación deben considerar particularidades institucionales para ser efectivos y legítimos.

La acreditación por conglomerados implementada por dos carreras de una universidad estatal costarricense -que realizaron el proceso de forma conjunta-, fue presentada por Morera-Castro et al. (2017) como una innovación que le da practicidad a estos procesos institucionales. Los autores demuestran que esta modalidad presenta ventajas para la universidad y sus participantes, porque se ahorra en recursos y se fomenta la sinergia interdepartamental, con una experiencia que indica que la flexibilidad en la implementación de modelos de acreditación puede generar eficiencias sin comprometer el rigor del proceso, ofreciendo alternativas a las estructuras tradicionales.

Diferencias regionales. La continuidad en la agenda de la modernización a través de cuatro gobiernos mexicanos (dos del PRI y dos del PAN), permitieron que se consolidara el financiamiento condicionado a través de programas como el FOMES, el FROMEP y el PIFI, que obligaron a las universidades públicas a someterse a la evaluación externa para obtener recursos (Villa Lever, 2013). La política de *laissez-faire* hacia el sector privado que permitió la expansión masiva sin las normativas adecuadas, fue generando una trampa de la calidad, donde contar con el Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) no garantizaba la verdadera calidad académica (De Garay, 2013).

En comparación, el modelo chileno representa la aproximación meritocrática con ciertas críticas inherentes. Cancino & Schmal (2014) analizaron el sistema donde el éxito en acreditación está altamente correlacionado con indicadores universitarios tradicionales, creando lo que describen como un círculo virtuoso o proceso meritocrático. Las instituciones con recursos y trayectoria obtenían mejores resultados, mientras que aquellas centradas solo en la docencia quedaban rezagadas. Cancino & Schmal encontraron una alta correlación entre los años de acreditación y variables como docentes de jornada completa (0.698), académicos con doctorado (0.607) y proyectos de investigación, una evidencia que cuestiona la neutralidad del sistema ante la falta de igualdades estructurales preexistentes.

La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina examinada por Herrera & Aguilar (2009) ha identificado al menos tres fuentes de conflictos en universidades públicas de gran tamaño. Primero, la situación entre la identidad académica tradicional y los valores de eficacia y eficiencia promovidos por la acreditación; segundo, el conflicto entre el *ethos* de la investigación disciplinar y el *ethos* de la competitividad que le exige una aplicación inmediata del conocimiento; tercero, la fricción entre la autonomía universitaria y los criterios gubernamentales de financiamiento basado en los resultados de la acreditación. Los autores concluyen que las universidades públicas requieren propuestas que sinteticen las fortalezas históricas con los desafíos contemporáneos, evitando las fórmulas abstractas.

Paralelo a la consolidación de los sistemas, se entabló un debate conceptual sobre los fines de la evaluación. Un punto analizado ha sido la diferenciación entre calidad y equidad que Garbanzo Vargas (2007) señala como elementos subyacentes fundamentales; la autora identifica indicadores determinantes para la toma de decisiones en escenarios donde las universidades públicas deben sobrevivir a la competencia en mercados internacionales, que es una situación que se encuentra

fuera de su control directo. Pone en evidencia que los sistemas de evaluación deben incorporar la equidad para ser comprehensivos y justos ante los contextos de diversidad socioeconómica.

Internacionalización y estándares globales. La integración regional y mundial transformó las bases para las evaluaciones. Rama (2009b) analizó el nacimiento de la acreditación internacional impulsado por la movilidad profesional, la insuficiencia de los sistemas nacionales para evaluar la educación virtual, y la búsqueda de prestigio institucional. Contrasta el modelo europeo (Bolonia) basado en la armonización de las agencias nacionales, con el modelo estadounidense (mercado) que está caracterizado por múltiples agencias privadas especializadas. Para América Latina identifica cinco ejes de conformación: la incorporación de estándares internacionales, la acción de agencias externas, los tratados de libre comercio, los marcos legales nacionales, y los acuerdos regionales como el ARCU-SUR (MERCOSUR) y la CCA (Centroamérica).

Entre las iniciativas de integración regional que buscaron equilibrar la estandarización con las particularidades locales, se encuentran los esfuerzos de entes como el SICEVAES y el CCA en Centroamérica para la formación de pares evaluadores, el MERCOSUR (MEXA/ARCU-SUR) para el reconocimiento mutuo en carreras específicas y el RIACES como red iberoamericana de cooperación entre agencias. Según González (2005), estas iniciativas promovieron el intercambio de buenas prácticas mientras enfrentaban el desafío de evitar la burocratización donde la evaluación se degradara a un llenado de formularios.

Surgimiento de controversias y transición. Pires & Lemaitre (2008) hablan de este período como un cúmulo de acciones que llevaron al riesgo de la burocratización, donde los procesos de evaluación podrían convertirse en solo el llenado de formularios que no causaran ningún impacto en el aprendizaje. González (2005) identifica en esta etapa el peligro de segmentación e inequidad en el que las universidades con más recursos reclutaron a las élites y las de menores recursos atendieron la demanda masiva con una menor calidad, lo que reproducía una desigualdad social académica.

Con evidencias acumuladas se observaron las limitaciones existentes en procesos cuantitativos y regulatorios que anticipaban la necesidad de contar con modelos de evaluación más completos. Al referirse al sistema argentino, Villanueva (2006) señalaba que la acreditación no debía ser el punto final que sellaba un veredicto, sino más bien un informe orientador, porque existía el riesgo de que las IES con infraestructura, investigadores y apoyo para cumplir fácilmente los indicadores de calidad, recibieran más financiamiento, lo que les permitiría mejorar aún más y cumplir con más indicadores (es decir, seguían ganando), mientras que las IES 'pobres' partían con desventaja para competir, quedando atrapadas en la pobreza institucional. La conciencia creciente sobre lo complejo del fenómeno educativo, más allá de los indicadores cuantificables, prepararía el terreno para la siguiente etapa donde la equidad, la contextualización y los derechos tendrían relevancia.

Se pasa por una transición hacia la tercera etapa con el dilema entre aplicar los mismos criterios para todos que garanticen una base común y comparabilidad y adaptar los criterios a la realidad de cada universidad (sea pública, privada, de élite, masiva, rural o urbana). Surge la pregunta de si un mismo ranking puede medir igual a una universidad grande que a una comunitaria (estandarización o reconocimiento de la diversidad), y el dilema entre el Estado que supervisa y exige cuentas para asegurar el uso de los fondos y el cumplimiento de las metas versus la libertad universitaria para gobernarse a sí mismas y definir su rumbo (representando la esencia histórica de la universidad).

Es pertinente preguntarse si un ministerio debe aprobar cada carrera nueva o es la universidad la que puede crearlas y rendir cuentas posteriormente. Esto sucede al observar la conveniencia entre la eficiencia gerencial que gestiona la universidad como una empresa (gestionando los recursos, midiendo la productividad y satisfaciendo a los 'clientes') o la misión educativa, gestionándola como una institución donde los procesos son lentos, la productividad del pensamiento crítico no es mensurable, y la misión va más allá del mercado. Es la controversia entre cerrar una carrera que tiene pocos estudiantes por ser ineficiente, o mantener su valor formativo. Se trata de situaciones que, lejos de resolverse, se profundizan, lo que es la tesis central sobre el futuro, ya que no habrá una solución instantánea que elimine estos dilemas; por el contrario, hay otras fuerzas como la inteligencia artificial, la crisis climática, las migraciones masivas o nuevos movimientos sociales que añaden más complejidad a cada situación. Por eso la tercera etapa no es de respuestas, es para gestionar preguntas más difíciles.

Década desde el 2020 hasta la actualidad. Modelos contextualizados y basados en los derechos

El concepto de calidad en la universidad actual está cambiando de fondo, caracterizándose en esta etapa por una reorientación paradigmática donde pasa de cumplir aspectos técnicos a centrarse en objetivos sociales (derechos humanos, desarrollo sostenible y justicia social). En esta transición la educación superior deja de ser un privilegio individual o una oportunidad, convirtiéndose en un derecho colectivo que permite a la sociedad contar con los profesionales que garanticen otros derechos básicos (García, 2025). Se observa un desplazamiento conceptual de la calidad como eficiencia regulatoria hacia la realización de los derechos que responden a las críticas realizadas a los modelos anteriores y al surgimiento de nuevas situaciones de interés global.

Para entender este corto período hay que indagar en los cambios sucedidos a través del derecho a la educación superior; la reformulación de qué se evalúa, cómo se mide y quién participa en los procesos de aseguramiento de la calidad mientras se asume la exclusión digital; la revisión de los modelos de evaluación; y qué se espera a futuro. Esta modificación se hace evidente ante otras situaciones estructurales y críticas realizadas a los instrumentos de medición predominantes.

Si se lleva al plano latinoamericano, Romero-Fernández et al. (2025) destacan la falta de infraestructura adecuada, metodologías de enseñanza desactualizadas, deficiencias en el acceso a la tecnología y la necesidad de mejorar la capacitación docente, como características que responden a la particularidad de cada contexto regional. Su estudio comparativo entre varios países encontró que la percepción de calidad varía, estando influenciada básicamente por la infraestructura disponible, la formación del profesorado y el uso efectivo de la tecnología. Concluyen que la calidad de la enseñanza en Latinoamérica es heterogénea, con grandes diferencias según el país y tipo de universidad, señalando que la falta de inversión constituye un obstáculo para mejorar la competitividad académica regional.

La irrupción de nuevos desafíos ha cambiado las perspectivas de calidad en contextos de crisis. Pirela-Espina (2022) analiza el impacto de la desigualdad digital en la calidad de la educación universitaria durante la pandemia, estudiando comparativamente instituciones de Colombia, Perú y Venezuela. Sus hallazgos expusieron que los encargados del proceso educativo no estaban preparados para la transición a la virtualidad, una situación donde se presentó una evidente fractura digital que se constituyó como un punto determinante en la calidad educativa. Quedó documentado que los estudiantes se enfrentaron a demandas excesivas de lectura y trabajos para alcanzar los objetivos planificados, mientras que a los planificadores les faltó el apoyo de la actualización continua en herramientas tecnológicas, y terminaron adaptándose principalmente mediante el autoaprendizaje, demostrando la necesidad de potenciar el aprovechamiento de herramientas tecnológicas y digitales para generar mejoras sostenibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las revisiones sistemáticas donde se identificaron tendencias en el desarrollo de la calidad educativa regional, Espino Wuffarden et al. (2023) utilizaron el método PRISMA del desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria en el entorno peruano y latinoamericano entre 2019-2023. Su síntesis de la evidencia académica destaca la importancia de la formulación de estrategias de competitividad y la promoción de programas de formación humanista y responsabilidad social como prácticas para el aseguramiento de la calidad. Proporciona una visión actualizada que resalta cómo esas circunstancias adquieren relevancia en la evaluación de los resultados y los avances institucionales en la región.

Han surgido enfoques críticos para cuestionar aspectos predominantes en la evaluación de la calidad. Gonzales Ticona (2025) analiza de forma crítica los rankings universitarios internacionales como instrumentos para medir la calidad académica en Latinoamérica, identificando diversas limitaciones metodológicas. La autora argumenta que estos rankings se basan predominantemente en indicadores de investigación y reputación, dejando de lado aspectos como la calidad de la enseñanza y el impacto social. Su observación sobre los costos exorbitantes de publicación en revistas de alto impacto (entre \$1,500 y \$5,000 por artículo) es relevante para la realidad latinoamericana, porque son cifras accesibles para las universidades de países desarrollados, pero potencialmente prohibitivas para las IES en vías de desarrollo. Concluye que los rankings internacionales no captan adecuadamente las particularidades, misiones y contextos socioeconómicos que caracterizan a las universidades latinoamericanas, limitando su utilidad para realizar una evaluación justa.

En estudios comparativos como el de King-Domínguez et al. (2018) se observa el desarrollo de circunstancias alternativas de evaluación, evaluando cualitativa y cuantitativamente los rankings latinoamericanos, encontrando similitudes en el ordenamiento categórico de instituciones entre distintas clasificaciones regionales. Esta investigación identifica cuatro dimensiones que definirían la calidad institucional en el contexto latinoamericano, generando una segmentación de universidades que resulta útil para la definición de estrategias institucionales, una visión que contrasta con las mediciones internacionales al asignar importancia a las características que son relevantes para identificar la realidad regional.

El derecho a la educación superior. Los avances en el reconocimiento legal del derecho a la educación superior en América Latina los identifica García (2025) en dos categorías de países: los que cuentan con un reconocimiento explícito en constituciones o leyes específicas (Argentina, México desde 2019, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, República Dominicana), y los que tienen un reconocimiento potencial mediante las referencias genéricas al derecho a la educación (Brasil, Bolivia, Colombia). La revisión de García explica cómo se mantiene la heterogeneidad regional, a pesar de alcanzarse el consenso discursivo en encuentros como las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), donde la declaración de Cartagena en 2008 estableció que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Unesco, 2008, p. 1).

La implementación de este derecho se analiza en el caso ecuatoriano donde, a pesar de las reformas radicales que cerraron 14 universidades mediante el Mandato 14, el sistema de ingreso basado en exámenes estandarizados (ENES) terminó discriminando a los jóvenes de sectores pobres, rurales e indígenas, reduciendo la matrícula a niveles inferiores al año 2006 (Condor Bermeo, 2020). La depuración de las instituciones de baja calidad fue realizada de manera simultánea con la exclusión de las poblaciones vulnerables, quedando en entredicho la calidad como excelencia meritocrática y la calidad como acceso equitativo que, según García (2025) necesita superar la gratuidad como algo necesario (pero insuficiente), con políticas como las Becas Progresar de Argentina o la Beca 18 de Perú.

Innovación tecnológica y transformación de los sistemas de evaluación. La integración de la tecnología es otro cambio que permea los sistemas de aseguramiento de la calidad. La IA mejora los procesos evaluativos, reduciendo los tiempos de evaluación de 151.8 a 49.6 días (67.3% de mejora) y aumentando la consistencia (82% de los entrevistados señalaron la reducción de sesgos). Tecnologías que incluyen el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) permiten realizar análisis contextuales de informes (92% de comprensión), el análisis predictivo para anticipar las áreas de mejora (85% de precisión), y el Blockchain para verificar las credenciales (Ruiz Muñoz et al., 2024). Sin embargo, estos autores perciben la necesidad de contar con un marco ético integral que garantice la privacidad, equidad algorítmica y sistemas explicables, señalando que el 45% del personal presenta resistencia inicial al cambio.

La sinergia entre la acreditación sectorial y los sistemas de gestión normalizados (ISO 9001 a ISO 21001) documentado por Guerra Bretaña et al. (2022), mostró cómo durante la pandemia a las instituciones que contaban con estos sistemas se les facilitó la gestión de riesgos y darle continuidad al servicio. La norma ISO 21001:2018, primera específica para el sector educativo, promueve -según los autores- un aprendizaje más personalizado y mayor responsabilidad social al proveer educación inclusiva y equitativa, estableciendo mecanismos de articulación entre la evaluación externa y la mejora interna continua.

Estos sistemas de gestión se alinean con la demanda de incorporar nuevos criterios de evaluación no cuantificables, como la perspectiva de género y la experiencia estudiantil. Bolaños Cubero (2005) introduce la perspectiva de género como característica, uno de los aspectos que con frecuencia se omite en las evaluaciones convencionales. Plantea la necesidad de que la evaluación de las carreras e instituciones considere criterios que valoren las condiciones curriculares en las que hombres y mujeres se relacionan durante el desarrollo de una carrera. La autora argumenta que la calidad universitaria debe evaluar cómo contribuyen estas relaciones a modificar o no formas tradicionalmente discriminatorias en perjuicio de las mujeres, ofreciendo elementos que pueden derivar en criterios de evaluación desde esta perspectiva.

Andreasen et al. (2015) presentaron las percepciones de estudiantes universitarios argentinos sobre la calidad de la educación superior, identificando factores que los estudiantes consideran determinantes en su experiencia educativa. Mejías Acosta et al. (2013) también estudiaron la calidad de los servicios académicos en IES de Venezuela, México y Chile, identificando que seguridad, capacidad de respuesta y empatía eran los elementos comunes en la percepción estudiantil. Pereira-Puga (2011) desarrolló esta línea al explicar los índices de calidad percibida y la satisfacción de egresados basados en modelos de ecuaciones estructurales para conocer factores determinantes de la satisfacción, variables relevantes en cada factor, y consecuencias en sus comportamientos y actitudes hacia la institución.

Esta etapa contemporánea se define por una dialéctica que estimula la reflexión, ya que mientras los marcos normativos avanzan hacia la consolidación del derecho a la educación y la incorporación de tecnologías de evaluación más sofisticadas, empíricamente se observa la persistencia de brechas como las digitales, de infraestructura o de género, y la demanda de criterios de calidad que capten las múltiples aristas de la experiencia universitaria. Esta es la dinámica que presenta el escenario actual de la calidad en la región.

Discusión

El análisis diacrónico de las tres etapas acerca a la comprensión de las situaciones constitutivas del concepto de calidad universitaria en Latinoamérica. La evolución ha sido dialéctica, donde cada etapa generó sus propias contradicciones y, al responder a las críticas de la anterior, se abrieron nuevas características para añadir al debate. En este punto, la metáfora del estudiante-cliente ha sido el elemento central que estructura la comprensión del proceso, poniendo de relieve en la relación entre la institución y el destinatario del servicio las lógicas económicas, políticas y pedagogías en conflicto observadas en cada período.

Si durante la etapa de regulación neoliberal (1980-1990) esta metáfora fue un instrumento para imponer una lógica de rendición de cuentas y satisfacción del cliente-usuario, en la etapa de masificación (2000-2010) se complicó, mostrando la dualidad entre la estandarización de los sistemas de aseguramiento y la diversificación de un estudiantado masivo y heterogéneo. En la etapa actual, donde se habla de contextualización y derechos, el estudiante es al mismo tiempo el titular de un derecho, constructor de su experiencia formativa y evaluador de un servicio, que son puntos donde los modelos de evaluación tradicionales tienen dificultades para integrarlos de manera coherente.

Esto explica por qué el concepto de calidad se presenta hoy como un constructo multidimensional (Romero-Fernández et al., 2025), donde las exigencias son cada vez mayores. Se incluye la integración de nuevos criterios como la preparación digital, la sostenibilidad institucional y la respuesta a emergencias (Pirela-Espina, 2022), mientras se mantienen los estándares académicos que no se pueden sacrificar. Este panorama cada vez más sofisticado es el que sugiere que los futuros sistemas de evaluación van a requerir mayor flexibilidad metodológica y capacidad para alcanzar las variables cualitativas y contextuales, particularmente en IES cuyas misiones son diferentes, o que atiendan a poblaciones tradicionalmente marginadas.

Precisamente, la adaptación de los sistemas de evaluación encuentra su prueba más concreta en el eslabón central del proceso educativo, que es el estudiante universitario. Si las normativas y los sistemas de acreditación constituyen la estructura formal de la calidad, en la relación cotidiana es donde se materializan. Esta relación ha evolucionado hacia una dicotomía que expone los conflictos de fondo entre los modelos de pensamiento, teniendo en la metáfora del estudiante-cliente su expresión más sintética.

Los estudios sobre percepciones estudiantiles (Andreasen et al., 2015 y Mejías Acosta et al., 2013), identifican que los estudiantes valoran las facetas procedimentales tanto como las formativas, combinando la calidad del servicio con la de la experiencia educativa. Los índices de calidad percibida (Pereira-Puga, 2011) ayudan a gestionar la experiencia relacional, reconociendo la intangibilidad y heterogeneidad del servicio educativo (Duque Oliva, 2005). Sin embargo, implementar estos principios de gestión estratégica (Díaz Muñoz & Salazar Duque, 2021), necesita adaptaciones que incorporen lo pedagógico, la producción de conocimiento y la formación integral.

En consecuencia, los modelos exitosos deben integrar aspectos propios del servicio sin subordinar los objetivos pedagógicos, debiendo reconocerse que la satisfacción surge de la experiencia completa y no solamente de los procesos cumplidos o de las expectativas que se cumplen a corto plazo, por lo que el desafío se encuentra en incorporar estas variantes sin realizar simplificaciones reductivas, reconociendo al mismo tiempo que existe un derecho y se presta un servicio, así como una responsabilidad y una exigencia académica. En ese equilibrio reside la posibilidad de construir relaciones institucionales que honren la dignidad del estudiante y la integridad del proyecto educativo, particularmente en este contexto donde la educación superior mantiene promesas de movilidad social, desarrollo personal y contribución comunitaria.

Conclusiones

La evolución de la noción de calidad universitaria en Latinoamérica ha seguido una trayectoria dialéctica más que lineal, caracterizada por acuerdos continuos entre paradigmas foráneos y la realidad de cada país, así como las exigencias técnicas y gerenciales y las características pedagógicas y sociales. Se diferenciaron tres etapas en este análisis, donde cada una de ellas responde a un contexto sociohistórico diferente que impulsa la transición de los períodos posteriores.

Durante la primera etapa la calidad operó predominantemente como un medio de regulación en contextos determinados por la reforma estatal, donde la evaluación se transformó de un mecanismo técnico a un instrumento político que redefinió las relaciones entre el Estado y las universidades. Predominaron los resultados objetivamente medibles y estandarizados, estableciendo bases que, aunque inicialmente estaban limitadas, abrirían el espacio para realizar debates de mayor nivel. Las críticas realizadas hablaban de una preocupación sobre la mercantilización educativa y el reduccionismo tecnocrático que serían más visibles en las etapas posteriores.

En la segunda etapa se presenció la institucionalización de los sistemas nacionales de aseguramiento ante los procesos de masificación que diversos autores señalan como hechos sin precedentes. La expansión de la matrícula le dio contexto a la necesidad urgente de regular los procesos, impulsando aproximaciones integradoras de aseguramiento de la calidad. Los estudios comparativos mostraron la diversidad de implementaciones nacionales, y los casos específicos permitieron ejemplificar el dilema entre la expansión privada, el control público, la meritocracia y la falta de equilibrio en las oportunidades. Fue un período donde se consolidó la regulación de una forma sofisticada, pero dejó también un legado de dilemas como la segmentación, la burocratización y el equilibrio entre la estandarización tan necesaria y el reconocimiento de la diversidad.

La tercera fase se caracterizó por la reorientación hacia los modelos contextualizados basados en los derechos y la integralidad, documentándose avances en cuanto al reconocimiento normativo del derecho a la educación superior, mientras se analizaban las transformaciones tecnológicas que mejoraban los procesos evaluativos pero demandaban de procesos éticos bien establecidos. Las perspectivas críticas proponen cuestionar la historia y las narrativas tradicionales, abogando por una transición hacia modelos de producción de conocimiento donde la universidad sea el eje del desarrollo inteligente. Es una etapa donde se enfrentaron desafíos de implementación donde las reformas que eran necesarias se toparon con problemas de depuración de la calidad y el acceso equitativo.

La dualidad estudiante-cliente, que es el eje analítico de esta investigación, atraviesa de forma transversal estas tres etapas como una expresión de contradicciones paradigmáticas más amplias, por la demarcación entre el servicio administrativo y las relaciones pedagógicas, convirtiéndolo en el gran dilema. Como los estudiantes valoran los aspectos instrumentales igual que las formativas, se deduce que la satisfacción surge frecuentemente de las experiencias educativas más que del cumplimiento de las expectativas inmediatas.

Al compilar las fuentes se pueden extraer cuatro enseñanzas para asumir una política educativa regional, donde la primera tiene que ver con los modelos de calidad, que deben equilibrar la estandarización con la flexibilidad de cada contexto, reconociendo la heterogeneidad institucional y las diferentes misiones. En segundo lugar está la evaluación, que debe integrar aspectos cualitativos y cuantitativos, evitando el reduccionismo métrico que capte la eficiencia pero omita la dinámica de las interacciones formativas. Tercero, los sistemas de aseguramiento deben integrar el control regulatorio con autonomía responsable, fomentando la cultura de mejora interna, que es

mejor que la obediencia por mandatos burocráticos. Cuarto, la calidad debe concebirse como la realización de los derechos, integrando la equidad, pertinencia social y justicia educativa.

Como proyección se observa la necesidad de gestionar los procesos que se reclaman en la actualidad. Se evidenciaron la innovación tecnológica, la ética educativa, la excelencia académica, el acceso equitativo, la internacionalización, la contextualización regional, la especialización disciplinar y la formación integral, porque defender la educación superior como bien público social ante la lógica del mercado será lo que determine el rumbo correcto frente al ascenso de la privatización y la restricción presupuestaria.

Se confirma que Latinoamérica, como región que se caracteriza por una gran diversidad y donde persisten las desigualdades, la calidad universitaria trasciende la aplicación de los indicadores estandarizados. Debe comprenderse como un proceso social donde lo pedagógico, lo ético y la justicia social deben equilibrarse en peso a las métricas de eficiencias o a los estándares de acreditación. Queda un desafío inmediato con el desarrollo de normativas que sintetizen estos hechos sin simplificaciones reductivas, reconociendo las expectativas estudiantiles y la integridad (irrenunciable) del proyecto educativo para alcanzar el equilibrio, que es donde reside la posibilidad de construir relaciones institucionales que honren la dignidad del estudiante y la misión transformadora de la universidad latinoamericana.

Referencias

- Alcántara Sanatuario, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior *Reencuentro*, 50, 21-27. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (50), 83-92. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005011.pdf>
- Andreasen, M. P., Colombo, M., Mollo Brisco, G. F., Gilli, J. J. & López Armengol, M. A. (2015). Calidad de la educación superior: percepciones de los estudiantes universitarios argentinos. *Gestão Universitária na América Latina*, 8, 101-116. <https://n9.cl/phcyx>
- Araujo, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de Educación y Derecho*, (15), 1-9. [https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFGPN6x4RppuQAVu4PxQt.:_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1771519098/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f6092891.pdf/RK=2/RS=MM6zWpeCKrgLJ8PWxcSkVFIXsJO-a.es%2fdescarga%2farticulo%2f6092891.pdf](https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFGPN6x4RppuQAVu4PxQt.:_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1771519098/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f6092891.pdf/RK=2/RS=MM6zWpeCKrgLJ8PWxcSkVFIXsJO-a.es%2fdescarga%2farticulo%2f6092891.pdf/RK=2/RS=MM6zWpeCKrgLJ8PWxcSkVFIXsJO-a.es%2fdescarga%2farticulo%2f6092891.pdf)
- Atisha Castillo, D. & García Díaz, M. (1994). *El lenguaje de la calidad total*. UASLP. <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/bitstream/handle/i/3155/ceu0095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boice-Pardee, H., Richardson, E. & Soisson, E. (2018). *Elevating customer service in higher education: a practical guide*. Academic Impressions.
- Bolaños Cubero, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44759906.pdf>
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35640844005.pdf>
- Cancino, V. & Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Cardona Rodríguez, A., Barrenetxea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J.J. & Olaskoaga Larrauri, J. (2009). Concepto y Determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727010.pdf>
- Carpio, L., Díaz, G. T., Samper, O. M. M. & Carrillo, J. D. C. P. (2021). Calidad educativa como base de la transformación universitaria. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (13), 192-200. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395252>

- Castaño-Duque, G. A. & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870005.pdf>
- Condor Bermeo, V. P. (2020). *Desarrollo y educación superior, reforma de la universidad ecuatoriana, período 1990-2013*. [Tesis Doctoral]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7794/1/TD147-DELA-Condor-Desarrollo.pdf>
- De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413-436. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12228905003.pdf>
- Díaz Muñoz, G.A. & Salazar Duque, D.A. (2021). La calidad como herramienta estratégica para la gestión empresarial. *Podium*, (39), 19-36. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.2>
- Duque Oliva, Edison Jair. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *Innovar*, 15 (25), 64-80. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802505.pdf>
- 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@ ción*, 14(4), 348-359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Faces*, 11(22), 49-64. <https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces/article/view/240/213>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Calidad y equidad de la Educación Superior Pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Educación*, 31(2), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031202.pdf>
- García, P. (2025). El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37(1), 416-432. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/download/v37i1-sg-7/809>
- Gonzales Ticona, Y. B. (2025). Rankings universitarios internacionales: ¿miden realmente la calidad académica universitaria en Latinoamérica? *Diálogos Epistémicos*, 3(1), 15-15. <https://ojs.cepies.umsa.bo/DE/article/download/275/262>
- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. En I. Lavados (Ed.), *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades* (1-17). CINDA. <https://n9.cl/jwqi0>
- Guerra Bretaña, R. M., Acosta Chávez, D. A., Dávila Fernández, N., Correa Hincapié, N. & Valencia Bonilla, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 88(1), 67-84. <https://doi.org/10.35362/rie8814779>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Herrera, A & Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 40, 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028004.pdf>
- Jiménez Ortiz, M. del C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20(2), 219-238. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12218869001.pdf>
- King-Domínguez, A., Llinas-Audet, X. & Améstica-Rivas, L. (2018). Rankings universitarios como medida de calidad: análisis comparado en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23, 218-237. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781013/html/>
- Kinger, T. (2022). 5 Steps to Improve Higher Education Customer Service. In: *Hiver*. <https://hiverhq.com/blog/customer-service-higher-education>
- M^{ac}Donald, J. (2000). *Aprenda a gestionar la calidad: en una semana*. Ediciones Gestión 2000.
- Martínez Larrechea, E. & Chiancone, A. (2020). La revolución inconclusa. Conceptualización de las etapas de la universidad latinoamericana y la reforma universitaria pendiente. *Perfiles Educativos*, 42(170), 169-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59366>

- Mejías Acosta, A., Valle Barra, M. & Vega Robles, A. (2013). La calidad de los servicios universitarios: reflexiones a partir del estudio de casos en el contexto latinoamericano. *Industrial Data*, 16(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81632390003.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (1992). El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones. En *ANUIES*, 1-18. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista84_S1A1ES.pdf
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la educación superior*, 43(169), 25-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n169/v43n169a3.pdf>
- Morera-Castro, M., Azofeifa-Lizano, A., Gómez-Barrantes, V., Rojas-Valverde, D. & Azofeifa-Mora, C. (2017). Calidad y excelencia académica universitaria por conglomerado: Una experiencia de equipo. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 8(2), 283-308. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v8i2.1901>
- Navarrete-Pita, Y., Rodríguez-Fiallos, J. L., Mendoza-Vélez, M. E., Bolívar-Chávez, O. E. & Zambrano-Sornoza, J. M. (2019). Génesis de una excelencia académica en el ámbito universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142019000300021&script=sci_arttext&tlng=en
- Pereira-Puga, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691511>
- Pirela-Espina, W. (2022). Brecha digital y calidad de la educación universitaria Latinoamérica durante el Covid-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 43-57. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061104>
- Pires, S. & Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En M. J. Lemaitre (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (1-21). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-Unesco. <https://n9.cl/oc7y1>
- Rama, C. (2009a). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://rieoei.org/RIE/article/download/668/1262>
- Rama, C. (2009b). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14, 291-311. <https://www.scielo.br/j/aval/a/FcXDCSCNKD78HHYNrd6jtBp/?format=pdf&lang=es>
- Romero-Fernández, A. J., Alfonso-González, I. & Álvarez-Gómez, G. A. (2025). Factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(S1), 61-67. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4iS1.148>
- Ruiz Muñoz, G. F., Vasco Delgado, J. C. & Lozano Zamora, S. L. (2024). Evaluación y acreditación universitaria: Integración de la inteligencia artificial en los sistemas de calidad. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46511-e46511. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)511](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)511)
- Sosa Morales, D. E., González Capdevila, O., Sosa Fleitez, I. M., Jiménez Sosa, I. & Torres Martínez, B. L. (2023). Evaluación de la calidad universitaria: pasado y presente en la búsqueda de la excelencia académica. *Edumecentro*, 15, 1-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742023000100122&script=sci_arttext
- Unesco. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Declaracion-de-Cartagena-Conferencia-Regional-de-Educaci%C3%B3n-Superior-2008.pdf>
- Vargas, G. M., Campo, C. H. G. & Rodríguez, D. U. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo*, 22(38), 2, 1-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la educación superior*, 42(168), 81-103. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a4.pdf>
- Villanueva, E. (2006). El sistema argentino de evaluación y acreditación universitaria. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00080.pdf>