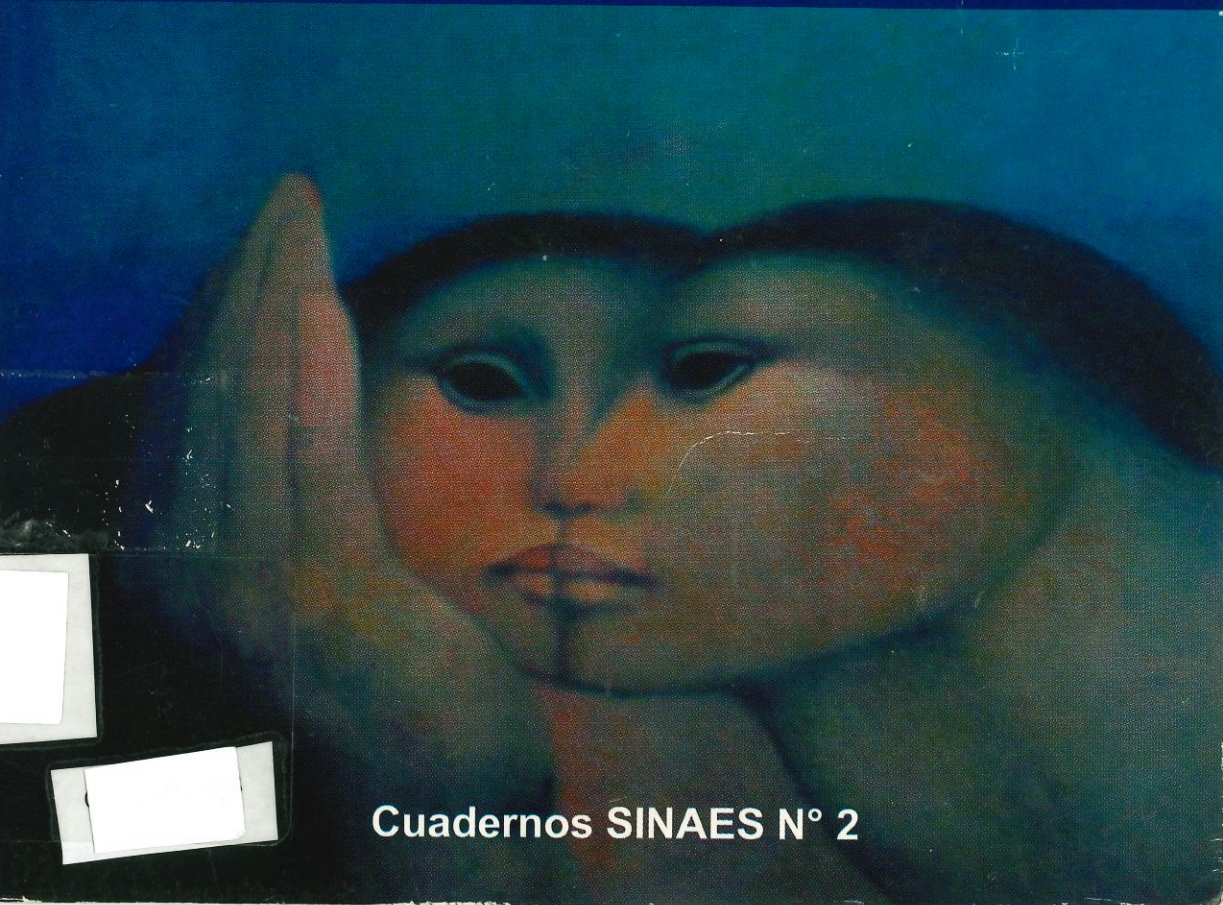


**Jorge Mora Alfaro**

**AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN  
Y CULTURA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR DE COSTA RICA**



**Cuadernos SINAES N° 2**

Jorge Mora Alfaro

Autoevaluación con fines  
de acreditación y cultura de  
la calidad en la educación  
superior de Costa Rica

© Jorge Mora Alfaro

Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior de Costa Rica

© SINAES / IESALC / UNESCO / Proyecto BID 1072 / SF-NI.

Primera edición 2005

353.882.84.728.6-[SCDD-21]

S623a Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la Educación Superior de Costa Rica / SINAES, Jorge Mora Alfaro. – San José Costa Rica : SINAES, 2005. 108 p., 28 cm.

ISBN: 9977-77-031-X

1. AUTOEVALUACION. 2. ACREDITACION Y CULTURA.  
3. CALIDAD. 4. EDUCACION SUPERIOR. 5. COSTA RICA. 6. MORA ALFARO, JORGE. I. TITULO.

Dirección editorial: Alexandra Meléndez C.

Diseño y diagramación: Edgar Montealegre V.

Diseño de portada: Con base en la pintura de Fernando Carballo *Tarde de sábado* 2003. Óleo sobre tela 58x56 cm. Colección privada.

**Hecho el depósito de ley  
Reservados todos los derechos**

#### **ADVERTENCIA**

De conformidad con la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, es prohibida la reproducción, transmisión, grabación, filmación total o parcial de esta publicación mediante la aplicación de cualquier sistema de reproducción, incluyendo el fotocopiado. La violación a esta ley por parte de cualquier persona física o jurídica será sancionada penalmente.

## CONTENIDO

Introducción ..... 7

### **I. Estado, políticas públicas y calidad de la educación superior**

1. Equidad y calidad de la educación ..... 14
2. Las nuevas demandas a la educación superior ..... 20
3. NTIC e internacionalización de la educación superior ..... 24
4. Inversión en educación y en aseguramiento de la calidad..... 28
5. Un desafío insoslayable: la definición de políticas de conocimiento .. 32

### **II. Autoevaluación y gestión de la calidad en la educación superior**

1. Autoevaluación y mejoramiento institucional ..... 38
2. Autoevaluación y oferta académica ..... 42
3. Autoevaluación con fines de acreditación y  
aseguramiento de la calidad ..... 44

### **III. Diversidad institucional y cultura de la calidad en la educación superior**

1. Excelencia académica: un postulado persistente; una realidad  
matizada ..... 54
2. Los estándares de calidad y la gestión institucional ..... 56
3. La institución de educación superior: centro de los procesos de  
aseguramiento de la calidad ..... 59

#### **IV. Las contribuciones del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES)**

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Articulación de la educación superior pública y privada.....                                        | 68 |
| 2. Fortalecimiento de la cultura de la calidad en el sistema de la educación superior .....            | 69 |
| 3. Carreras acreditadas, autorregulación e incremento de los procesos de autoevaluación .....          | 71 |
| 4. La acreditación de carreras de educación a distancia.....                                           | 73 |
| 5. Autoevaluación y gestión de la calidad .....                                                        | 75 |
| 6. Vinculación institucional y fomento de la cultura de la calidad.....                                | 76 |
| 7. Vinculación internacional: adopción de prácticas de acreditación internacionalmente aceptadas ..... | 77 |

#### **V. Los desafíos de la acreditación de la educación superior en Costa Rica**

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Los nuevos proveedores de la educación superior.....                                                         | 83 |
| 2. El fortalecimiento de la articulación institucional .....                                                    | 83 |
| 3. La ampliación de los procesos de acreditación.....                                                           | 85 |
| 4. La articulación entre las iniciativas regionales y nacionales de acreditación de la educación superior ..... | 86 |

|                   |           |
|-------------------|-----------|
| <b>Anexo.....</b> | <b>91</b> |
|-------------------|-----------|

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>Bibliografía .....</b> | <b>97</b> |
|---------------------------|-----------|

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>Nota sobre el autor .....</b> | <b>107</b> |
|----------------------------------|------------|

## Introducción

**L**os sistemas de educación superior (SES) de América Latina y el Caribe (ALC) viven un intenso proceso de transformación. En algunos casos, estas mutaciones son el resultado de acciones deliberadas con las cuales se busca responder a los cambios originados en las nuevas condiciones del entorno, al necesario fortalecimiento de los procesos académicos y la gestión institucional y a conservar o recobrar su pertinencia social. En otros casos, las modificaciones sufridas por los SES son el producto de las presiones ejercidas por fenómenos de enorme trascendencia, tales como la masificación de la educación superior, el inusitado desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) o el surgimiento de nuevas demandas y necesidades sociales, ante las cuales no siempre se ensayan acciones efectivas de renovación y reposicionamiento de los SES. Lo más frecuente, sin embargo, es la presencia de una combinación de procesos mutuamente condicionados, cuyo desenvolvimiento marca el sinuoso camino seguido por los SES, por las instituciones de educación superior (IES) en particular o, en un ámbito más específico, por las carreras y los programas académicos, en el contexto del desarrollo económico, político, social y cultural latinoamericano de las dos últimas décadas. La preponderante posición del conocimiento en la

sociedad contemporánea y la creciente velocidad con la cual ocurre su producción y aplicación a la propia investigación y en los diversos espacios del desarrollo de la sociedad, tienen consecuencias muy significativas en las modalidades tradicionales asumidas por los procesos educativos y en los perfiles (conocimientos, habilidades y actitudes) de los estudiantes y egresados de las diferentes IES.

En el conjunto de los desafíos enfrentados por los SES de ALC adquiere mucha relevancia el tema de la evaluación y el fortalecimiento de las iniciativas orientadas al aseguramiento de la calidad en las instituciones, las carreras y los programas en la educación superior. Cumplir con determinados estándares de calidad adquiere mucha relevancia en un momento en el cual sobresalen la masificación, la diversificación y una mayor complejidad en la educación superior de la región. Pero, no sólo este aspecto torna imperioso enfrentar el desafío de la calidad. Por lo menos dos fenómenos adicionales resultan de enorme trascendencia para el impulso de las acciones de mejoramiento continuo de la calidad en la educación superior: por una parte, la progresiva integración económica, política y cultural de la sociedad, con efectos muy claros en las oportunidades de movilidad de los estudiantes y los profesionales y en la ampliación de las posibilidades para la constitución de redes de formación académica y de investigación transfronterizas, en cuya incorporación se requiere de estándares mínimos de calidad y de competencias internacionalmente aceptadas. La participación decorosa en estos espacios de articulación científica y académica, en calidad de socios, exige multiplicar las iniciativas de formación continua, la generación y adaptación de conocimientos y la innovación constante en las actividades investigativas y en la gestión

institucional. Por otra parte, el tema de la calidad se encuentra estrechamente relacionado con el de la equidad. El ensanchamiento de las desigualdades sociales, vivido intensamente en ALC postreformas económicas e institucionales de la década de los 80, encuentra en la amplitud de la cobertura educativa y en la calidad de la educación impartida en los establecimientos a los cuales tienen acceso los grupos sociales de más bajos ingresos, el germen de un círculo vicioso limitante del aprovechamiento de las oportunidades por parte de los egresados de centros educativos, de todos los niveles, con una calidad relativamente menor en relación con las instituciones en las cuales se gradúan los grupos sociales de mayores ingresos. El mejoramiento continuo de la calidad de la educación es un aspecto esencial para la superación de las desigualdades y la búsqueda de la equidad.

En este contexto de variados e inexorables desafíos surgen y se multiplican los esfuerzos orientados a fortalecer la cultura de la calidad en los SES de la región. El establecimiento de entidades de acreditación de la calidad en la mayoría de los países de ALC y el impulso de procesos de evaluación y autoevaluación con fines de mejoramiento institucional o con fines de acreditación expresan, con mucha claridad, la paulatina relevancia alcanzada por el aseguramiento de la calidad en la educación superior de la región y la creciente importancia asignada por las sociedades al tema de la calidad de las IES y los programas y las carreras universitarias.

En Costa Rica, la autoevaluación con fines de acreditación y el aseguramiento de la calidad cobran una importancia decisiva desde la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). El SINAES, cuya instauración,

hace un lustro, fue llevada a cabo desde el propio sistema de educación superior del país, cuenta hoy con un marco legal aprobado por la Asamblea Legislativa en el año 2002, mediante el cual se le confiere personería jurídica instrumental, se le da un carácter oficial a la acreditación de las carreras y los programas efectuados por el sistema y se declaran de interés público sus actividades.

En este ensayo se exteriorizan algunas reflexiones sobre el tema de la educación superior y los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad, surgidas al calor de los aprendizajes y las vicisitudes enfrentadas en la construcción y el avance del SINAES, cuyas acciones contribuyen al impulso de un recorrido por la senda de la acreditación y el aseguramiento de la calidad en la educación superior costarricense.

# Capítulo I

---

Estado, políticas públicas  
y calidad de la educación superior



**E**n el análisis de la evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior resulta muy relevante tomar en cuenta la participación del Estado y los actores privados, así como la destacada función de las políticas públicas en la promoción y el desarrollo de estos procesos. El tema de la calidad de la educación le concierne a muy diversos actores sociales, pero no cabe duda sobre la necesidad de una clara voluntad política y la definición de los instrumentos de política, con los cuales se concrete la asignación de una posición central en la búsqueda permanente de la calidad en el desarrollo educativo de las naciones. El cumplimiento de esta responsabilidad estatal permitiría responder de manera más adecuada a las exigencias de la sociedad del conocimiento, al carácter de bien y servicio público de la educación –prestado en escala creciente por entidades privadas– y al requerimiento de una mayor cohesión e inclusión social para desenvolverse en las condiciones de la creciente interconexión e integración de las sociedades contemporáneas. Con mucha frecuencia –y a pesar del advenimiento del denominado *Estado evaluador* (Brunner, 1990:74-76; Fernández Lamarra, 2004:45)–, predomina la ausencia de políticas públicas en el campo del desarrollo de la educación superior, o, como podría ser más esperado, de políticas integrales de conocimiento (innovación, investigación, educación y formación permanente).

En el caso de Centroamérica, la amplia y positiva autonomía de las universidades públicas lleva a una situación, según la cual, las vinculaciones entre los gobiernos y las instituciones universitarias se encuentran preponderantemente centradas en la negociación –o la confrontación– para la asignación de los presupuestos universitarios, perdurando un notable vacío institucional y político en cuanto a otros elementos básicos para el desarrollo de la educación superior, la búsqueda del aseguramiento de la calidad y la articulación de los procesos sociales de generación de conocimientos, innovación, formación y actualización permanente de los recursos humanos. Esta situación contribuye, asimismo, a la persistente desarticulación de los elementos que deberían conformar un verdadero sistema de educación superior (universidades públicas, universidades privadas, instituciones de educación superior no universitarias o parauniversitarias). La significativa posición de la calidad de la educación para alcanzar el desarrollo incluyente y promover la equidad en estas sociedades hace de la preocupación por el mejoramiento continuo de los procesos educativos, un aspecto estratégico y de indiscutible prioridad en las agendas de las sociedades latinoamericanas.

## 1. Equidad y calidad de la educación

Existe una estrecha relación entre la calidad de la educación, en todos sus niveles, y la equidad. A los persistentes problemas de cobertura, sobre todo en el grupo compuesto por las personas de 18 a 23 años, se suma el de la tendencia al deterioro en la calidad de la educación pública<sup>1</sup>. Esta situación contribuye al ensanchamiento de las desigualdades sociales, en tanto los grupos con

1. Para Rivero, "Los cambios en la economía mundial y regional a fines de los 70' e inicios de los 80' generaron exigencias que afectaron a la educación. La gran contradicción que se vivió en muchos países fue la coexistencia del aliento al crecimiento de la matrícula escolar con una decidida política orientada a la reducción de los gastos públicos, incluidos los correspondientes a la educación. El milagro de obtener una educación de calidad con costos menores tampoco se produjo en América Latina" (Rivero, 2000:2-3).

condiciones socioeconómicas más elevadas tienen la oportunidad de acceder a una educación preuniversitaria y universitaria de mayor calidad, en relación con aquella a la que tienen acceso los grupos de menores ingresos. Iñigo Macías-Aymar, investigador del Institut de Governabilitat de Catalunya, en un estudio sobre el impacto de la desigualdad en el desarrollo humano en América Latina, concluye que en el análisis de la equidad adquieren mucha relevancia las enormes disparidades existentes en términos de calidad entre las instituciones educativas a las cuales tiene acceso la población con mayores recursos, en relación con aquellas a las cuales asisten los grupos de menores ingresos. Para el autor:

*“Según las estimaciones de la UNESCO (1998), los estudiantes de las escuelas privadas están significativamente mejor preparados en relación con los de la escuela pública”.*

Esta diferencia en la calidad educativa, persistente en los establecimientos públicos, lo lleva a considerar que:

*“un año extra de educación en la escuela pública no incrementa de manera suficiente su productividad, haciendo que el coste de oportunidad de invertir en educación hoy sea más alto que los ingresos futuros. De este modo, los niños y niñas que acuden a estas escuelas necesitarán un mayor número de años para alcanzar el mismo nivel de productividad que los de la escuela privada” (Macías-Aymar, 2004:15).*

En su estudio, Macías-Aymar subraya las significativas consecuencias de esta situación en el

desarrollo y en el potencial crecimiento de la región. Los desbalances existentes en cuanto a la calidad educativa son generadores de mayores desigualdades sociales y de pobreza, pero:

*“además (...) la baja calidad educativa también genera un círculo vicioso que hace que la movilidad educacional y social sea muy baja. Es decir, como la población con menos recursos no puede acceder a una formación de calidad –ya que esta se desarrolla en colegios privados y en consecuencia, más caros– su ciclo educativo se desarrolla en colegios públicos, abocando a sus hijos a la pobreza y perseverándose este círculo vicioso generación tras generación” (Macías-Aymar, 2004:15).*

Pese a los esfuerzos efectuados por la mayoría de los países de la región para incrementar las inversiones en educación, las distancias en relación con la matrícula y los recursos destinados al campo educativo en las naciones con un mayor desarrollo relativo son aún muy amplias (ver cuadro 1). La magnitud de los presupuestos públicos destinados a la inversión educativa contribuye a la ampliación de las brechas existentes entre la educación pública y la privada. Esto es, además, un elemento limitante de las posibilidades de movilidad social ascendente para los sectores cuyas condiciones socioeconómicas les impide el acceso a una educación de mayor calidad. El problema del deterioro de la calidad de la educación pública tiene impactos directos en las posibilidades de acceso a los mercados laborales y en cuanto a la obtención de los puestos de mayor calidad, no solamente desde el punto de vista del ingreso sino también desde la perspectiva del

**Cuadro 1**  
**MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA**  
**1985 A 1997**

| Grupos de países           | Índices brutos de matrícula |       |                                                |                     |      |                                                |
|----------------------------|-----------------------------|-------|------------------------------------------------|---------------------|------|------------------------------------------------|
|                            | Educación secundaria        |       |                                                | Educación terciaria |      |                                                |
|                            | 1985                        | 1997  | Incremento en índice de matrícula (porcentaje) | 1985                | 1997 | Incremento en índice de matrícula (porcentaje) |
| América Latina y el Caribe | 50,2                        | 62,3  | 12                                             | 15,8                | 19,4 | 3,6                                            |
| Países de la OCDE          | 92,3                        | 108,8 | 15,7                                           | 39,3                | 61,1 | 21,8                                           |
| Países de AERI*            | 57,3                        | 73,1  | 15,8                                           | 14,8                | 14,8 | 15,7                                           |
| Este y sudeste asiático    | 41,5                        | 66,3  | 24,8                                           | 5,4                 | 5,4  | 5,4                                            |

Fuente: CEPAL, 2005:43.

\* Economías Asiáticas Recientemente Industrializadas: Hong Kong, República de Corea, Singapur, China, Malasia y Tailandia.

Países en desarrollo incluyendo los EARI.

desarrollo humano. Las deterioradas condiciones socioeconómicas enfrentadas por numerosas familias limitan el acceso y la permanencia de los niños y los jóvenes en el sistema educativo. En un entorno en el cual a las familias les resulta difícil impedir la reducción de sus ingresos, la inserción de más miembros del núcleo familiar al mercado laboral se relaciona, de manera directa, con el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Por otra parte, la calidad de la educación recibida es uno de los factores de mayor influencia en el ingreso de las personas a los puestos de trabajo mejor remunerados.

Los individuos con menores niveles educativos tienen acceso a puestos de menor estabilidad y más baja remuneración. Mientras que las personas con mayores niveles educativos acceden a puestos de trabajo mejor remunerados. De ahí que la calidad sea un aspecto esencial, no solamente en el caso de la

educación universitaria sino también en la educación superior no universitaria y en la educación básica. En el tema del acceso a la educación superior adquiere gran importancia el asunto de la calidad de la formación recibida por los estudiantes en la educación secundaria. Si hay una formación deficiente de los estudiantes en la enseñanza secundaria, tendrán mayores limitaciones para el acceso a la educación superior pública y mayores dificultades para lograr concluir su carrera universitaria o técnica<sup>2</sup>. En el caso de los egresados de la educación superior, con alguna frecuencia se presenta la situación de contar con acceso al mercado laboral, pero enfrentan dificultades para su permanencia en esos puestos, precisamente porque no reúnen las competencias o no cumplen a cabalidad con las funciones que se espera lleven a cabo. En el contexto de la sociedad del conocimiento, el mercado de trabajo tiende a ser más exigente, tiende a buscar ciertos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se sitúan más allá de la formación profesional tradicional para el desempeño de las funciones laborales. En las condiciones actuales, el conocimiento tiene una importancia creciente en el desarrollo de los procesos productivos y el adelanto científico y tecnológico tiene un papel cada vez más significativo en el avance de la sociedad. Esto plantea a la fuerza de trabajo y a los egresados del sistema educativo, exigencias, calificaciones y competencias gradualmente mayores a las requeridas en el pasado. Las capacidades de trabajo en equipo, la disposición de enfrentar situaciones de crisis y tomar decisiones, la habilidad de comunicación oral, el manejo de instrumentos para el acceso y la selección de la información, asumir responsabilidades y la capacidad de aprendizaje permanente, son citadas –entre otras– como algunas

2. "En Colombia, un 61.3% de los admitidos a la universidad provenía del 40% más rico de las familias, y sólo un 3.4% del 20% más pobre. En Costa Rica, el 15.3% de quienes ingresan a la universidad son hijos de padres no educados; en cambio, los hijos de padres con educación acceden en un 46.8%. Un caso contradictorio es el de Honduras, uno de los países más pobres de la región, cuyo presupuesto educativo destina mayores recursos a la educación superior que a la básica" (Rivero, 2000:13).

de las habilidades y actitudes esperadas de los egresados del sistema educativo.

**Las competencias**, definidas de manera integral, comprenden la adquisición constante del sentido histórico, necesario para entender el mundo en el cual se desenvuelven los seres humanos y los grupos sociales; las facultades cognitivas y las destrezas precisas para el acceso, selección e interpretación de la información, los conocimientos genéricos y los conocimientos específicos, correspondientes a las diferentes áreas particulares del saber, imprescindibles para actuar en el mundo laboral y en el conjunto de la vida en sociedad; y, la capacidad de aprendizaje permanente, por parte de los participantes en los procesos educativos –formales y no formales–, con la finalidad de enfrentar los desafíos surgidos con los renovados requerimientos del entorno y las generalizadas normas de calidad, extendidas por los diversos campos del desarrollo humano.

La calidad de la educación superior, en las condiciones actuales, pasa por la modificación de los rezagos existentes en los modelos recurrentes de formación aún arraigados en los SES. En estas condiciones, un elemento renovador básico es la definición de planes de estudio orientados al desarrollo de los perfiles pertinentes y considerados sustanciales para dotar al egresado de los SES con las condiciones requeridas para reforzar su visión humanista, su capacidad para aprovechar las oportunidades de la sociedad del conocimiento y enfrentar un mercado laboral y una sociedad con nuevas pautas de desenvolvimiento<sup>3</sup>. La contribución de la educación a la equidad y a la superación de las desigualdades está estrechamente relacionada con las posibilidades de renovación de los modelos educativos y la capacidad de las IES y los SES para

3. Para José Ginés Mora, "el mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial. Salvo excepciones, las profesiones ya no están tan claramente definidas. La multidisciplinariedad es una necesidad creciente en los puestos de trabajo. Por otro lado, los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una profesión, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimiento a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje" (Ginés Mora, 2004:25).

impulsar procesos de actualización permanentes y de aseguramiento de la calidad, que les permita responder a los cambios del entorno y mantener la pertinencia social.

## 2. Las nuevas demandas a la educación superior

Nunca antes los SES han recibido una multiplicidad de demandas tan amplias y relevantes como en el presente. Al creciente interés de la población, de diversos grupos de edad, por acceder a la educación superior –uno de los aspectos más evidente en las transformaciones recientes sufridas por los SES y claramente asociado a la multiplicación y diversificación de la oferta educativa postsecundaria–, se suman otros requerimientos, tales como la generación de conocimientos y de propuestas que contribuyan a enfrentar los desafíos y a definir los rumbos por los cuales transitará el desarrollo en el contexto de la sociedad del conocimiento. Asimismo, el acelerado crecimiento e innovación constante en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), les plantean los retos de su introducción en el desarrollo de los trabajos investigativos, la modificación de los modelos tradicionales de formación empleados en los establecimientos, la definición de las competencias esperadas por la sociedad en los egresados de las IES y a colocarse en condiciones de acercarse paulatinamente a una de las modalidades educativas de mayores perspectivas de multiplicación en la educación superior: la educación virtual<sup>14</sup>.

La educación superior de la región enfrenta, además, las desventajas ocasionadas por el ensanchamiento de las desigualdades en cuanto a las inversiones destinadas por estas sociedades a la

4. Los datos suministrados por José Joaquín Brunner resultan abrumadores y muestran con mucha claridad la magnitud de las transformaciones que tienen lugar en las disciplinas académicas: "Las revistas científicas han pasado de 10 mil en 1900 a más de 100 mil en la actualidad. En el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas. Y las publicaciones de historia aparecidas en solo dos décadas –entre 1960 y 1980– son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a. C. En el campo de la química, entre 1978 y 1988 el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millones. Desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas de esta disciplina cada 2 años. El método empleado inicialmente por los biólogos para determinar la secuencia de bases (las letras que codifican la información del ADN) permitía determinar, hacia el año 1977, la secuencia de 500 bases por semana; hoy un centro de genómica puede determinar hasta un millón de bases por día. En el área de la administración de negocios han estado apareciendo en los últimos años 5 títulos de libros por día. Considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días". Todo esto, señala Brunner, "plantea a las IES (Instituciones de Educación Superior, J. M.) un doble reto: uno en el campo de la formación y la docencia, otro en el campo de la investigación" (Brunner, 2003b:24).

investigación científica y tecnológica y la desigual capacidad de producción, acceso, adaptación de la información y los conocimientos en los diferentes campos del desarrollo. Mientras en países de mayor desarrollo relativo el gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB, en el período 1996-2000, en Suecia es de 3,8, en Estados Unidos de 2,7 y en Finlandia de 3,7; en Argentina es de 0,4, en Costa Rica de 0,2, en Chile de 0,5, en México de 0,4, en Brasil de 0,8 y en Ecuador de 0,1. En cuanto al número de científicos e ingenieros por millón de habitantes en Suecia es de 4.511, en Estados Unidos de 4.099 y en Finlandia de 5.059; en Argentina es de 713, en Costa Rica de 533, en Chile de 370, en México de 225, en Brasil de 323 y en Ecuador de 83. En el 2001, el número de usuarios de Internet, por cada 1.000 habitantes en Noruega era de 463,8, en Islandia de 599,3, en Estados Unidos de 501,5, en Finlandia de 430,3. Mientras tanto en Argentina era de 100,8, en Costa Rica de 93,4, en Chile de 29,4, en México de 36,2, en Brasil de 46,6 y en Ecuador de 25,9 (PNUD, 2003:274-275). No cabe duda de que las condiciones desiguales en las cuales les corresponde desenvolverse a los SES de ALC, hacen más difícil vencer el desafío y responder a la demanda surgida con los cambios en la creación y difusión de los conocimientos, la información y la tecnología.

Brunner clasifica en cinco grupos las nuevas demandas sociales a la educación superior:

- Nuevas demandas por estudios superiores en el contexto de la masificación educacional.
- Nuevas demandas por cambios en el contexto de información y conocimiento.
- Nuevas demandas ocupacionales.
- Nuevas demandas del contexto de desarrollo.
- Nuevas demandas del contexto cultural.

Las preguntas surgidas en relación con las capacidades con que cuentan los SES para brindar respuestas positivas a estas demandas son muy diversas; no obstante, en general, pareciera predominar una visión bastante pesimista sobre las posibilidades de adaptación y de ofrecer respuestas innovativas por parte de la educación superior a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad (Rama, 2003; Brunner, 2003a, 2003b). Con todo, las propias características de los actuales SES de ALC, frecuentemente citadas en los abundantes estudios sobre la educación superior en la región, entre las cuales sobresalen su configuración bimodal (Rama, 2003, 2004); la complejidad y diversidad crecientes –marcadas por desiguales formas de organización y funcionamiento–; las tensiones entre la definición de nuevas formas de vinculación con la sociedad y la tendencia a la mercantilización; la ya prolongada pérdida de la exclusividad en la generación de conocimientos y en la formación de los recursos humanos; la cada vez más significativa internacionalización de los procesos educativos; la fragmentación institucional y la dispersión de los componentes de un sistema que no termina de integrarse, son –todas ellas– condiciones generadoras de una diferenciación entre las IES que hacen muy difíciles las generalizaciones. La complejidad y diversidad existentes en la educación superior son aún mayores si se vuelve la mirada en el análisis de los denominados SES<sup>5</sup> a las IES y a sus carreras y programas particulares. En este caso nos trasladamos a un terreno en el cual las desigualdades se amplían y las generalizaciones se vuelven un despropósito<sup>6</sup>. Las desigualdades existentes en el interior de las IES –en cuanto al cumplimiento de las tradicionales funciones universitarias de docencia, investigación y extensión,

5. Apelativo aceptado como tal aunque, como se ha señalado antes, el conglomerado de instituciones de educación postsecundaria, o el conjunto de IES universitarias, por lo general, se encuentran muy lejos de conformar un verdadero sistema.

6. En un libro publicado en el 2003, sobre el tema de la educación, Internet y las NTIC, José Joaquín Brunner es particularmente incisivo en su visión sobre la actual universidad latinoamericana. Para el autor, "(...) se observa hoy en América Latina una radical incapacidad de la universidad para 'pensar' y 'expresar' reflexivamente la transformación de la sociedad que trae consigo la globalización, la revolución científico-tecnológica y el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos sociales. Ella no representa, ni siquiera lejanamente, una síntesis reflexiva de la época y sus cambios. No hablo aquí ya de la 'crisis de la universidad' en sentido funcional, de su organización, gobierno, management, financiamiento, etc. Es la propia 'idea de universidad' –su espíritu por decir así– la que está desalineada, en desequilibrio respecto al entorno. Dicho de manera polémica: la universidad que tenemos responde al mundo de los dos últimos siglos, pero probablemente esté muriendo ante nuestros ojos. ¿Por qué? Porque ella ya no mantiene ninguna relación creativa, productiva, real, relevante con los desafíos externos (con los cambios en el entorno) y su capacidad de respuesta se ha ido atrofiando gradualmente. Desde ese punto de vista se está transformando en una figura fantasmagórica, puede educar, sin duda, y hacer cosas interesantes, aún valiosas, pero no es capaz de expresar reflexiva e institucionalmente los mundos de posibilidades que se están formando a su alrededor y encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo" (Brunner, 2003a:108-109).

el desarrollo de modalidades educativas innovadoras, la introducción de NTIC, el acercamiento a las fronteras del conocimiento, las vinculaciones con los sectores productivos y los procesos de desarrollo socioeconómico, institucional y cultural, así como la capacidad propositiva y para el establecimiento de alianzas e integración en redes internacionales de conocimiento—, son con frecuencia abismales. Existen unidades académicas, carreras (titulaciones) y programas académicos, en diversas disciplinas, con gran capacidad de respuesta a los desafíos originados con los cambios del entorno; mientras perduran otras estancadas y con pocas posibilidades de responder a las transformaciones ocurridas en el exterior de los muros que rodean al *campus*. Esta situación lleva a relativizar algunas afirmaciones polémicas sobre la educación superior de la región, aunque pareciera confirmar otras aseveraciones, como la siguiente:

*“(...) la tradicional definición de la universidad como una entidad que realiza inseparablemente docencia e investigación hace rato que en América Latina perdió (si acaso alguna vez tuvo) vigencia. Del total de IES existentes en la región (...), seguramente una fracción no superior a un 3% podría corresponder a esa definición tradicional. Ellas forman el cuadro de honor de lo que, a escala latinoamericana, puede llamarse **research university**. A su lado existe un número algo mayor de universidades ‘con investigación’, pero que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone la participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones —más de un 90%— son puramente docentes” (Brunner, 2003b:27).*

Efectivamente, lo apuntado por el autor es el panorama predominante entre la mayoría de las IES de la región. Sin embargo, mantenerse en el ámbito de los establecimientos puede impedir la percepción de los significativos programas de investigación, con una producción y con investigadores reconocidos e integrados en las comunidades científicas y académicas internacionales, con fuertes vínculos con los sectores productivos, existentes en las caracterizadas como “universidades con investigación”, o en las IES con una tendencia al funcionamiento centrado en la labor docente. Asimismo, es posible detectar en las IES con una fuerte labor investigativa, unidades académicas o carreras y programas rezagados y con una labor centrada en la docencia y con pocas posibilidades de actualización. En los procesos de aseguramiento de la calidad, distinguir la diversidad característica de los sistemas, las instituciones y los programas académicos resulta de mucha relevancia. La pertinencia social y la capacidad de atención de las nuevas demandas planteadas a la educación superior encuentran situaciones variadas y respuestas muy desiguales en el interior de los sistemas y las instituciones de educación superior, particularmente en las universidades.

### **3. Nueva tecnología de la información y la comunicación e internacionalización de la educación superior**

La internacionalización de la educación superior es uno de los fenómenos más notorios del desarrollo de la educación superior y de la sociedad contemporánea. La progresiva integración económica, política y cultural del mundo actual suscita un incesante intercambio de información, conocimientos y procesos formativos. Los arraigados vínculos

internacionales mantenidos secularmente por las universidades de la región –los que han permitido la formación de los funcionarios institucionales en diversas IES del mundo, el desarrollo de programas de investigación y docencia conjunta entre IES del Sur y del Norte o entre IES del Sur, la participación en redes de intercambios de profesores, estudiantes o de estudio en diversos campos disciplinarios, así como las redes de instituciones– ofrecen una base desde la cual se han fortalecido en la actualidad algunos procesos de internacionalización. Asimismo, la multiplicación de IES de carácter privado ha condicionado la formación de algunos consorcios de universidades, la extensión de las redes y la multiplicación de los acuerdos o contratos para llevar a cabo titulaciones conjuntas o para abrir espacios en las IES locales para que IES del exterior ofrezcan sus programas en estas naciones. Estos fenómenos, extendidos por toda la región, encuentran en las experiencias de vinculación y en las relaciones internacionales establecidas previamente, factores que han favorecido algunos de los procesos de internacionalización presentes hoy en Latinoamérica (González, 2003)<sup>7</sup>. Sin embargo, el proceso actual es mucho más amplio y con mucha frecuencia se produce a espaldas de las políticas y disposiciones tanto de los SES como de los organismos de acreditación de la calidad de la educación superior locales, y es llevado a cabo por proveedores de muy diversa naturaleza.

María José Lemaitre elabora una precisión conceptual sobre los términos “internacionalización de la educación” y “educación transnacional”, que resulta oportuno tener en cuenta. Para la autora, el segundo concepto, educación transnacional:

7. Para el caso de la internacionalización en Centro América véase el estudio de Estrada y Luna, *Internacionalización de la educación superior. Nuevos proveedores externos en Centro América* (IESALC/UNESCO-CSUCA, 2004).

*“(...) se refiere a cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en el que el estudiante se encuentra en un país distinto del lugar de origen del proveedor” (Lemaitre, 2003:1).*

Entre los ejemplos de este tipo de educación, Lemaitre cita la educación a distancia, la instalación de *campus* o sedes de instituciones en el extranjero y los servicios educativos que son brindados por proveedores que “cruzan las fronteras”. En cuanto al concepto de educación internacional, la autora señala que, si bien con frecuencia se emplea este término sin diferenciarlo del concepto de educación transfronteriza o transnacional, se trata de un término comprensivo de esa modalidad e incluyente de

*“(...) otras situaciones, como la de los estudiantes que estudian en el extranjero, los estudios internacionales, los proyectos conjuntos o colaborativos de investigación o la cooperación técnica”.*

En este sentido, agrega la autora:

*“(una institución firmemente consolidada en su país de origen, sin ninguna pretensión de extenderse más allá de sus fronteras, puede participar en procesos significativos de educación internacional” (Lemaitre, 2003:1).*

Marjorie Lenn, por su parte, distingue diversas modalidades de la llamada por la autora “educación transfronteriza” (Lenn, 2003:164):

- Sedes de instituciones extranjeras que otorgan títulos de manera completa.

- Programas de titulación específicos como, por ejemplo, un MBA o un título en informática.
- Títulos o grados entregados en modalidad virtual o a distancia: formación ofrecida en cualquier lugar y en cualquier momento, habitualmente en áreas especializadas.
- Grados o títulos otorgados en programas conjuntos.
- Programas de estudio en el extranjero a los que se pueden postular estudiantes de otras nacionalidades.

En la expansión de los procesos de internacionalización de la educación superior, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) desempeñan un papel medular. Las amplias posibilidades de intercambio y acceso a la información y las facilidades brindadas para la comunicación y la gestión asincrónica y extraterritorial por este significativo recurso, así como el desarrollo de plataformas tecnológicas especialmente diseñadas para las diversas modalidades de educación virtual, algunas de ellas desarrolladas en IES de la región (Moodle, FirstClass, Blackboard, SIVEDUC, Micocampus, entre otras), favorecen el vertiginoso crecimiento de las ofertas, el establecimiento de diversas modalidades de educación transfronterizas y, en general, los procesos de internacionalización de la educación (Facundo Díaz, 2004). Por lo general, las ofertas de educación virtual, así como las diversas formas de educación transnacional, algunas de ellas asociadas a los procesos de mercantilización de la educación superior presentes en varios de estos países, con las consecuencias que estos procesos acarrearán en términos de la desvinculación de las innegables identidades culturales particulares de estas sociedades, las regulaciones y orientaciones del desarrollo de los SES locales y

de los estándares y normativas de acreditación de la calidad establecidos en cada contexto particular (Rama, 2004), básicamente provienen de proveedores externos a los países de ALC<sup>8</sup>. Sin embargo, no debe dejarse de mencionar la existencia de experiencias significativas de educación –formal y no formal (capacitación y actualización profesional)– de carácter transnacional, llevadas a cabo por IES de la región o mediante proyectos de cooperación internacional y con participación de IES de diversos países de la región<sup>9</sup>. No siendo, desde luego, aún tan extendidas las experiencias de educación transnacional en las cuales los proveedores son IES o colectivos de IES de la propia región, los programas en ejecución son una muestra clara del potencial de aplicación de las NTIC en los procesos académicos y de las posibilidades no mercantiles de desarrollo de la internacionalización de la educación superior latinoamericana y del Caribe.

#### 4. Inversión en educación y en aseguramiento de la calidad

Los estudios llevados a cabo por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), sobre la situación de la educación en ALC, acentúan en el incremento de las inversiones educativas realizadas por la mayoría de los países en la región. Pero subrayan, asimismo, lo insuficiente de este esfuerzo en relación con lo sucedido en otras regiones y en los países de mayor desarrollo relativo<sup>10</sup> (véase el recuadro 1).

La corroborada importancia de la ampliación de la cobertura educativa y de la calidad de la educación –en el marco global de un proceso incluyente de desarrollo–, para avanzar en la solución de problemas esenciales de la región, tales como

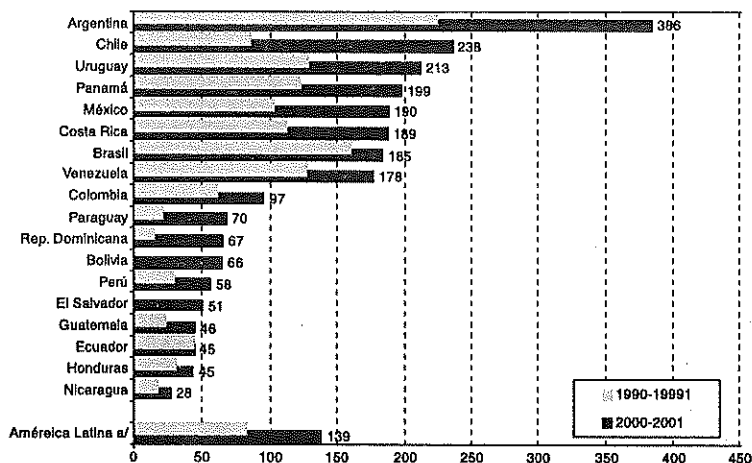
8. Como lo apunta Lenn, *“La educación superior, para sorpresa de muchos, se ha convertido en un negocio de amplias proporciones mundiales”* (el destacado no es de la autora, J. M.); apuntando más adelante que, entre los principales exportadores de educación superior del mundo, se encuentran Australia (US\$44 mil millones), el Reino Unido (US\$3 mil millones) y los Estados Unidos (US\$13 mil millones) (Lenn, 2003:23-24).

9. Al autor le ha correspondido desempeñarse en un programa regional de maestría en los campos del desarrollo rural y del desarrollo comunitario, de modalidad virtual, ejecutado por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica –con el apoyo de la Fundación Kellogg–, en el que participan estudiantes de América del Sur (Argentina, Chile, Bolivia, Colombia), México y Centroamérica. Asimismo, es profesor del curso virtual desarrollo rural, en el Proyecto FODEPAL, ejecutado por la FAO, la Universidad Politécnica de Madrid y un conjunto de profesores pertenecientes a diferentes IES de América Latina, integradas en un colectivo de universidades. El proyecto cuenta con el apoyo de la AECI y participan en las actividades de formación estudiantes de instituciones públicas, ONG's y organizaciones rurales de toda la región.

10. *“Este incremento es alto si se compara con el de salud (...). Pero es claramente insuficiente si se compara tanto en términos absolutos con la inversión educativa de los países de la OCDE, como con lo requerido para alcanzar los logros y niveles educativos suficientes para incidir enérgicamente sobre la mayor igualdad de oportunidades y los saltos en competitividad por vía de recursos humanos más capacitados. Más aún si se considera que el gasto público en educación resulta ser una variable significativa (al 95%) para explicar las tasas de asistencia en los ciclos primario y secundario, pero no así en el nivel superior”* (CEPAL, 2005:18).

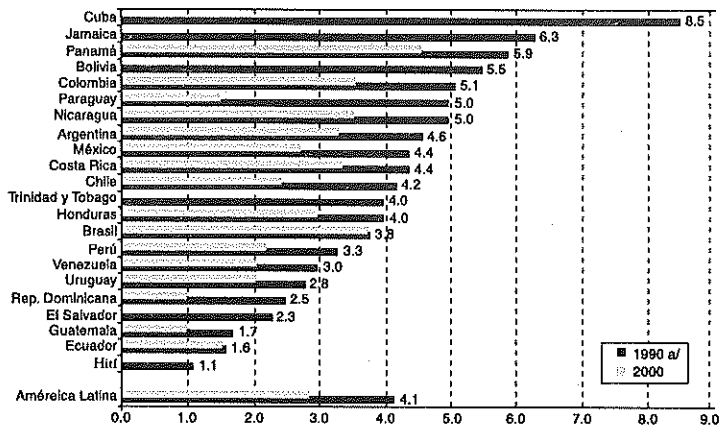
### Recuadro 1

**América Latina (18 países): evolución del gasto público en educación por habitante (En dólares de 1997)**



Fuente: CEPAL, División de Desarrollo Social, base de datos sobre gasto social.  
a/: corresponde al promedio simple de 18 países, excluidos Bolivia y El Salvador.

**América Latina (22 países): evolución del gasto en educación como proporción del PIB (Porcentajes)**



Fuente: "Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo", Montreal 2003, Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

a/: estimación basada en la evolución del gasto público social en educación durante los años noventa por CEPAL.

Fuente: CEPAL / UNESCO, 20005:19-20.

la persistencia de la pobreza y el crecimiento de las desigualdades sociales, requiere de un incremento sostenido de las inversiones en educación. El mejoramiento de la calidad de la educación básica tendrá repercusiones significativas en el aprovechamiento de las oportunidades de acceso a la educación superior, pública y privada, por parte de la población proveniente de los grupos de menores ingresos de la sociedad. Los esfuerzos orientados al aseguramiento de la calidad en la educación superior repercutirán en las posibilidades de democratización de los SES, en la capacidad de respuesta a las demandas sociales, en la pertinencia histórica de las IES y en el fortalecimiento de las contribuciones de los SES al desarrollo de la región. Las posibilidades de que la educación cumpla de manera efectiva con esa importante función de ser palanca de crecimiento económico, equidad y superación de la pobreza requieren, como lo hemos subrayado antes, de un marco incluyente de desarrollo, en el cual aspectos tales como el establecimiento de mecanismos de redistribución del ingreso renovados, la movilidad social y la democratización de las oportunidades permitan romper con el círculo vicioso que hoy le impide a la educación –en todos sus niveles– cumplir a cabalidad con ese propósito (Rivero, 2000).

Los procesos desarrollados en el interior de los sistemas educativos, orientados a su revitalización, su reposicionamiento, la pertinencia, la autorregulación, el mejoramiento continuo y el fortalecimiento de la cultura de la calidad de la educación, adquieren sentido en la medida en que encuentran un entorno favorable con el cual estas iniciativas adquieren un alcance y un impacto significativos y los resultados obtenidos con ellas contribuyan, de manera efectiva, al logro paulatino de la

equidad. De no existir esas condiciones políticas, económicas y culturales requeridas para superar las causas del ensanchamiento de las desigualdades, del deterioro de la calidad de los sistemas educativos y, en general, del desarrollo social de la región, y, para reorientar las rutas del desarrollo seguido en las últimas décadas por la mayoría de las naciones, algunos de estos procesos podrían contribuir, al contrario de lo esperado, a profundizar las desigualdades y a perpetuar el círculo vicioso de las inequidades. Elevar la calidad de los SES, por ejemplo, sin resolver los problemas del acceso a las IES y a las carreras de mayor demanda, por parte de los grupos sociales de menores ingresos, o sin enfrentar los problemas de la calidad y la cobertura de la educación secundaria pública, propicia que los ineludibles esfuerzos de la sociedad por promover el mejoramiento de la calidad de las IES y sus carreras y programas, continúen favoreciendo a los grupos con mayores posibilidades de acceso a los SES, no necesariamente los grupos mayoritarios de la población. En las condiciones actuales del desarrollo, a los SES se les plantea la demanda de continuar formando las élites intelectuales y profesionales requeridas por la sociedad –función primordial cumplida por la universidad latinoamericana con antelación al surgimiento de la inusitada “masificación”, “democratización” o “segunda reforma universitaria”, vivida por la educación superior a partir de los años 70 (Rama, 2003; Brunner, 1990; IESALC, 2004)–, y de ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior a grupos más numerosos y diversos de la sociedad en cuanto a edad, origen, disposición de tiempo, intereses y combinación de actividades.

Esta demanda se une al ineludible requerimiento del aseguramiento de la calidad de la educación

superior. Los mismos fenómenos de masificación, en su expresión de la multiplicación del número de establecimientos y la creciente diferenciación de las IES, la expansión de la internacionalización y la mayor complejidad y desigualdad interna de los SES, generan significativas inquietudes e incertidumbres en cuanto a los perfiles y la calidad de los egresados de las IES. El establecimiento de entidades nacionales y regionales de acreditación, la definición de estándares y criterios de calidad, el desarrollo de procesos de autoevaluación, la acreditación y la creación de órganos institucionales de gestión de la calidad y el establecimiento de políticas y mecanismos institucionales de autorregulación, con los cuales se impulse la continuidad a las iniciativas de mejoramiento continuo en las IES, son medidas adoptadas, siguiendo muy diversos caminos, en la mayor parte de los países de ALC. En este caso resulta imperativo, asimismo, formular políticas e incrementar las inversiones en aseguramiento de la calidad, de manera que se amplíe el impacto de estos procesos en los SES de la región y el tema de la acreditación adquiera una posición cada vez más destacada en el medio social. Invertir en el aseguramiento de la calidad de la educación superior significa invertir en desarrollo y en equidad.

##### **5. Un desafío insoslayable: la definición de políticas de conocimiento**

Al devenir el conocimiento en el principal recurso productivo y en el medio más efectivo para promover el desarrollo social, surge una exigencia esencial a las naciones por incrementar su capacidad de innovación y en la generación de ciencia y tecnología y de extender la formación y la educación permanentes de la población. El ensanchamiento

de las desigualdades existentes en estos campos entre las naciones del Norte y del Sur y el persistente rezago de éstas en cuanto a sus capacidades de producción y aplicación de los conocimientos al desarrollo generan mayor vulnerabilidad, limitaciones a la competitividad y dependencia de estas sociedades en relación con aquellas en donde la creación de conocimientos y el desarrollo y extensión de los avances tecnológicos se llevan a cabo a ritmos muy acelerados.

Pasar de las iniciativas disgregadas, de la dispersión institucional y de la desarticulación de los actores públicos y privados (organismos con potencial de investigación y generación de conocimientos, empresas y grupos productivos –PYMES, productores familiares y microempresarios– y las dependencias públicas vinculadas a diversos procesos específicos de innovación y desarrollo tecnológico), a una articulación de esfuerzos que permita robustecer los esfuerzos dirigidos a la investigación y el desarrollo, a la innovación y la generación de conocimientos, es un paso necesario para elevar la capacidad de respuesta a las demandas del desarrollo en el marco de la sociedad del conocimiento. La integración de esfuerzos es posible en tanto se cuente con un cuerpo de políticas y una estrategia coherente que permitan la articulación de los diferentes actores de este proceso. La desarticulación de las políticas de educación, formación (capacitación), investigación e innovación, obstaculiza la necesaria búsqueda de unificación de los recursos alrededor del cumplimiento de metas de creación y aplicación de conocimientos en el mediano y largo plazo. Los requerimientos de educación permanente, actualización constante de la fuerza laboral, investigación, creación de conocimientos e innovación y desarrollo

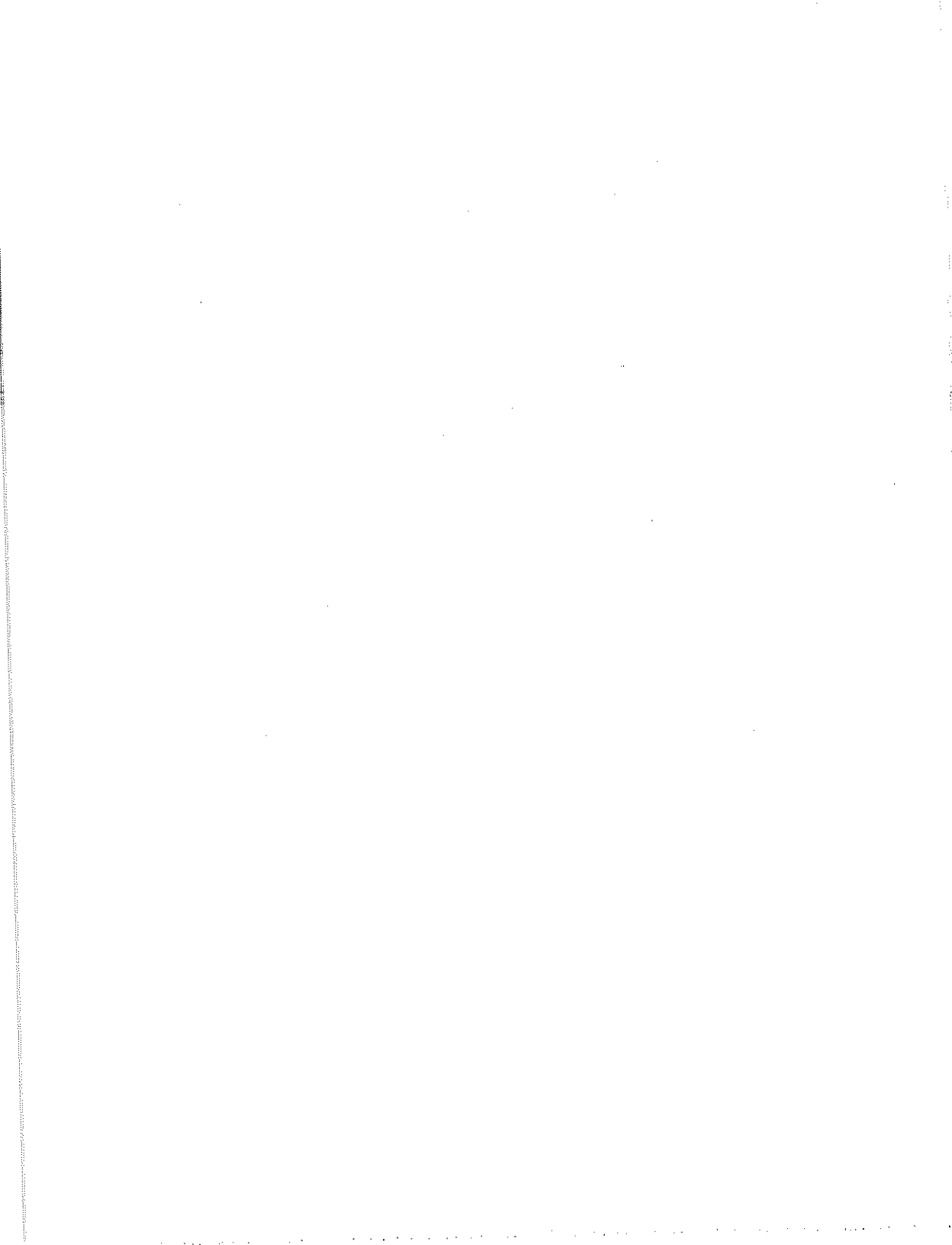
tecnológico, hacen de la formación permanente un componente básico de las políticas de conocimiento. Las nuevas demandas educativas de la sociedad y la necesaria renovación de las modalidades pedagógicas, colocando a los aprendizajes y a los nuevos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes como un elemento central en el desarrollo de los procesos educativos, así como la indagación y el establecimiento de formas novedosas de vinculación de la educación con las demandas sociales de creación de conocimientos y formación de recursos humanos en capacidad de responder a esas necesidades, colocan a la educación como un componente sustancial de las políticas de conocimiento. Por su parte, son componentes esenciales de estas políticas la investigación y la innovación, áreas de indiscutible relevancia para impulsar la transformación de los procesos productivos, promover la sostenibilidad ambiental y el fortalecimiento del desarrollo social.

La articulación institucional de las dependencias públicas con frecuencia dispersas e impulsando iniciativas en los campos de la ciencia y la tecnología, la formación técnica y la capacitación de la fuerza laboral, la investigación, la innovación y la educación, con un bajo impacto en el desarrollo, unificadas bajo un marco de políticas de conocimiento y una definición de metas en cuyo cumplimiento se involucren los diversos componentes y los actores privados vinculados con estas áreas de actividad, constituyen una decisión medular para contener el ensanchamiento de las desigualdades prevalecientes en la creación y difusión de la información y los conocimientos y responder a las nuevas demandas de la sociedad en este campo.

# Capítulo II

---

Autoevaluación y gestión de  
la calidad en la educación superior



**E**l mejoramiento continuo de la calidad tiene como un aspecto básico para su desarrollo, la adopción de políticas e instrumentos institucionales con los cuales se hagan efectivos los cambios, la superación de las deficiencias detectadas con las acciones evaluativas llevadas a cabo, y se robustezcan las fortalezas encontradas en esos mismos procesos. La actitud de autoanálisis permanente y hacer de la calidad un elemento esencial del ethos institucional y un valor compartido por todos los actores vinculados de distintos modos con el desarrollo de los procesos académicos y con la gestión de las IES y sus diferentes dependencias constituyen elementos generadores de sentido a la acción colectiva. La presencia de un proceso de esta naturaleza permite constatar el paulatino florecimiento de una cultura institucional de la calidad en el seno de las IES. Por este motivo, si bien en los procesos de acreditación existe un componente exterior de verificación del autoestudio llevado a cabo por las IES o la carrera o programa académico –dependiendo de la modalidad de acreditación de que se trate (institucional, de carreras –titulaciones– o programas)–, y el establecimiento de los estándares y criterios de calidad los efectúa, de igual forma, una entidad externa a las IES, encargada de certificar su calidad, los procesos de mejoramiento continuo de la calidad se logran concretar en tanto la evaluación y la búsqueda constante de la

calidad en el accionar institucional sea un elemento permanente de la gestión de las IES. Cuando con independencia del carácter público o privado de las IES existe la clara convicción sobre la necesidad de invertir y promover la calidad y se cuenta con las políticas institucionales y los mecanismos e instrumentos para llevar a cabo estos procesos, se está en presencia del inicio de una práctica institucionalizada de mejoramiento continuo, y no de una acción esporádica dirigida a la obtención de una certificación. Las iniciativas de autoevaluación, para el mejoramiento institucional o con fines de acreditación, desempeñan un importante papel en la creación de las condiciones y el desarrollo de las motivaciones requeridas para darle continuidad a la búsqueda de la calidad. En el glosario elaborado por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), sobre el término de autoevaluación (self assessment) se indica lo siguiente:

*“También se denomina autoestudio o **evaluación interna**. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la **calidad**. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos, y **resultados**, de una institución o **programa de educación superior**. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la **acreditación**, debe ajustarse a **criterios** y **estándares** establecidos por la **agencia** u organismo acreditador” (RIACES, 2005:15).*

## 1. Autoevaluación y mejoramiento institucional

Las decisiones tomadas por las IES o los SES de llevar a cabo procesos de autoevaluación, con miras al mejoramiento institucional, son de enorme

relevancia para promover la incorporación del tema de la calidad como un componente decisivo de la gestión institucional y para favorecer la creación de las unidades institucionales encargadas del impulso de los procesos institucionales de aseguramiento de la calidad<sup>11</sup>. Asimismo, si bien en estos casos puede tratarse de procesos orientados por los objetivos definidos por las IES, con criterios e instrumentos definidos en su propio seno o en el de los SES, y, si bien la adopción de las recomendaciones surgidas de los procesos de autoevaluación y verificación –en algunos casos con la participación de pares evaluadores externos–, dependen en última instancia de la voluntad institucional, sin que su postergación o desatención tenga ninguna consecuencia, más allá de la persistencia de las debilidades o insuficiencias detectadas con los procesos de evaluación interna y con la verificación externa, los impactos producidos con la ejecución de estos procesos en la cultura y el funcionamiento de las IES son muy significativos. Además, después de haber efectuado un proceso de autoevaluación institucional o de determinadas carreras o programas, con la inversión de recursos demandados por estos procesos y los cambios actitudinales provocados en los participantes en ellos, difícilmente se deja de impulsar las iniciativas de autorregulación que se desprenden de su desarrollo. Las experiencias de autoevaluación con fines de mejoramiento institucional, de igual modo, contribuyen a la formación de los recursos humanos pertenecientes a las IES, a involucrar a los actores institucionales en los procesos de calidad y a la creación de las condiciones básicas requeridas para impulsar acciones de autoevaluación con miras a la acreditación (Silva-Triviño & Ramírez-Gatica, 2004).

11. Por lo general, en las IES con mayores preocupaciones sobre el tema de la calidad, han existido por mucho tiempo unidades especializadas, dedicadas a la evaluación académica y a la generación de propuestas de mejoramiento institucional.

Por este motivo, se considera como un aspecto primordial en estos casos de autoevaluación, velar por la calidad de los planes de mejoramiento institucional y el establecimiento de mecanismos para darle seguimiento a su ejecución, condición sustancial para lograr que las experiencias de autoevaluación vayan más allá de un ejercicio de revisión interna y sus resultados se traduzcan en las decisiones y en los cambios institucionales requeridos para el mejoramiento continuo.

Es importante, de todas maneras, evitar cierta confusión surgida entre la naturaleza de los procesos de acreditación con fines y propósitos de mejoramiento y los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Ambas modalidades de autoestudio forman parte de las iniciativas de cambio y mejoramiento continuo impulsadas por las IES o los SES de la región, y sus propósitos confluyen en el fortalecimiento de la cultura de la calidad y la construcción de los mecanismos institucionales que permitan darle continuidad a los procesos de calidad en el seno de los SES. Sin embargo, es oportuno tener en cuenta algunos rasgos particulares de la autoevaluación con fines de mejoramiento institucional y de su interrelación con los procesos de acreditación:

- En este caso, los objetivos, criterios, indicadores e instrumentos son elaborados y aprobados en el seno de las IES o los SES, locales o regionales, en los cuales se llevan a cabo los procesos de autoevaluación, con un papel destacado en las iniciativas de las unidades técnicas creadas en el seno de los propios SES.
- Las guías de autoevaluación son producto del trabajo de los equipos técnicos, de las unidades de evaluación de las propias IES o de los SES o de

consensos alcanzados entre representantes de las IES, tomando en cuenta los criterios y las experiencias internacionales existentes en este campo.

- Los pares evaluadores “externos” son académicos universitarios pertenecientes a las propias IES o a los SES, locales o regionales, formados para el cumplimiento de sus funciones por los propios SES. La conformación de grupos de pares, con la formación teórica y metodológica y con experiencias en la verificación de estos ejercicios de autoevaluación, es un valor añadido proporcionado por estos procesos, cuya contribución al desarrollo posterior de los procesos de acreditación puede ser de singular relevancia.
- Estas iniciativas de autoevaluación no necesariamente tienen en cuenta, en el desarrollo de los procesos, los estándares de calidad establecidos por los organismos oficiales de acreditación, ni conducen a la acreditación de la calidad de las instituciones, carreras o programas académicos.
- Sin embargo, los resultados alcanzados con estos procesos de autoevaluación se traducen en la formulación de planes de mejoramiento y en importantes acciones de **autorregulación**. Estas medidas pueden contribuir a crear las condiciones básicas requeridas para la participación de las IES en procesos de acreditación institucional o de carreras y programas.
- Las políticas y estrategias orientadas al autoestudio brindan una relevante contribución a la colocación del tema del mejoramiento continuo como un elemento permanente de la gestión institucional y el desarrollo de estas experiencias con alguna frecuencia conduce al establecimiento de organismos institucionales encargados de organizar, promover y orientar los procesos

de autoevaluación y búsqueda permanente de la calidad, por medio de acciones de autorregulación o de acreditación de la calidad.

- La fragmentación característica de los SES de la región, entre cuyos rasgos más sobresalientes se encuentran los reducidos nexos existentes entre las IES de carácter público con las IES privadas<sup>12</sup>, provoca que al llevarse a cabo estos procesos sin introducir modificaciones a esta dispersión y al provenir las iniciativas de uno u otro de los componentes particulares del sistema, en la definición de los objetivos, criterios, indicadores y, en algunas oportunidades en las cuales se llega a la construcción de estándares, se enfrenta una situación según la cual los instrumentos se encuentran en correspondencia con las condiciones particulares del segmento del SES que ejecuta los procesos, corriéndose el riesgo de propiciar, sin proponérselo, una mayor fragmentación de los SES.

## 2. Autoevaluación y oferta académica

Una significativa experiencia de autoevaluación institucional en la educación superior de la región es aquella orientada a favorecer la innovación y ampliación de la oferta académica y al mejoramiento continuo de la calidad de la docencia. En estos casos, si bien las características de la autoevaluación corresponden a las de los procesos con fines de mejoramiento institucional, los objetivos precisos perseguidos con su impulso y la clara intención de responder a las nuevas demandas educativas planteadas por la sociedad a las IES y al rediseño, actualización y ampliación de la oferta académica, les confiere una fisonomía particular a estos procesos. En estas prácticas de autoevaluación con

12. Otro rasgo de esta fragmentación es la débil articulación presente entre las IES universitarias y las IES no universitarias o parauniversitarias.

miras a la modificación de la oferta académica y el mejoramiento continuo de la calidad académica, se analiza el entorno institucional como un factor condicionante de las limitaciones, la pertinencia y las potencialidades de las unidades académicas y las carreras participantes en el proceso evaluativo y en el rediseño de la oferta. Asimismo, la evaluación académica adquiere un carácter integral, desde la perspectiva de la incorporación en las acciones evaluativas de las diversas funciones académicas: docencia, investigación y extensión o acción social.

La autoevaluación con fines de cambio de la oferta y el mejoramiento continuo de la calidad académica, por lo general, se circunscribe al ámbito de las IES o de algunas de sus unidades académicas. La definición de los objetivos, criterios, estándares e indicadores de la evaluación es llevada a cabo en el interior de las IES y en el desarrollo de las experiencias se emplean académicos que actúan como pares evaluadores institucionales y se incorporan pares evaluadores externos a la institución, provenientes de otras IES, de otros establecimientos culturales o de investigación científica y de centros académicos internacionales<sup>13</sup>. Los organismos o programas institucionales encargados de la evaluación académica desempeñan importantes funciones de apoyo técnico, orientación y facilitación de los procesos de autoevaluación.

El desarrollo de estos procesos de autoevaluación, con miras a la modificación de la oferta y el mejoramiento académico institucional, es de mucha relevancia para el fortalecimiento de la cultura de la calidad en las IES, la formación conceptual y metodológica de los académicos y equipos técnicos evaluadores y en la creación de condiciones para la introducción de procesos de autoevaluación con

13. En la Universidad Nacional de Costa Rica, entre 1996 y 1998, se llevó a cabo un amplio proceso de autoevaluación con la participación de pares evaluadores institucionales y de pares evaluadores externos. Entre los propósitos centrales perseguidos con esta iniciativa se encontraba la actualización y ampliación de su oferta académica. Véase el informe, *Síntesis de resultados de evaluación académica: orientaciones para la reforma académica*. Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional (UNA), 1998.

fines de acreditación y el aseguramiento de la calidad. Estas experiencias, asimismo, contribuyen de manera decisiva al fortalecimiento de las unidades o los programas dedicados a la evaluación académica institucional y a incorporar el tema de la calidad como un elemento central de la gestión de las IES.

### **3. Autoevaluación con fines de acreditación y aseguramiento de la calidad**

Los procesos de aseguramiento de la calidad adquieren gran relevancia en el desarrollo de la educación superior de ALC. Según IESALC, este es uno de los componentes principales de la denominada “tercera reforma universitaria”, iniciada a finales de la década de los 90 (IESALC / UNESCO, 2004). Los rasgos distintivos de esta nueva reforma, de acuerdo con IESALC, son los siguientes:

- Se da en un contexto de expansión de la educación internacional y creciente conformación de un modelo tripartito (público, privado local y privado internacional).
- Nacimiento de la educación virtual y aparición de nuevas modalidades pedagógicas híbridas.
- Nuevo rol del Estado a través del establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad.
- Reducción de la expansión de instituciones privadas locales y comienzo de una etapa de contracción por determinantes de mercado o de calidad.
- Heterogeneidad institucional y de modalidades de gestión en un escenario global.
- Creciente expansión de la educación de cuarto nivel mediante sistemas de cobro de matrícula.
- Establecimiento de redes y alianzas internacionales en el área de la docencia y la investigación.

- Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas.

La destacada posición del aseguramiento de la calidad, en un entorno de transformación y creciente complejidad de la educación superior, en parte se explica por la demanda social de responder a algunas de las consecuencias de la masificación, la mercantilización y la fragmentación de los SES surgidos en ALC como producto de la segunda reforma universitaria (IESALC, 2004).

Como se ha señalado a lo largo de este ensayo, un componente sustancial de los procesos de acreditación es la autoevaluación. En los SES de ALC se llevan a cabo procesos simultáneos de acreditación institucional y de carreras o programas. En algunos casos se llevan a cabo exclusivamente procesos de acreditación de carreras y programas, en otros casos únicamente institucionales; y, existen varios sistemas nacionales en los cuales se impulsan ambas modalidades de acreditación: institucional y de carreras y programas. Las particularidades de los SES de los diferentes países, los marcos jurídicos en los cuales se desenvuelven las instituciones y los sistemas, el grado de autonomía de las IES, las desigualdades existentes en cuanto a la intervención estatal y las regulaciones en cuanto a la creación y el funcionamiento de las IES y, en general, en cuanto al desarrollo de la educación superior, así como las orientaciones particulares y los propósitos perseguidos con el establecimiento de entidades nacionales y regionales dedicadas al aseguramiento de la calidad, condicionan el carácter voluntario u obligatorio de estos procesos y la incorporación de la acreditación institucional o de la acreditación de carreras y programas (o de ambos).

Tanto en la acreditación institucional como en la acreditación de carreras y programas, la participación de los actores (entre ellos, los académicos, las autoridades institucionales o de las unidades académicas, los estudiantes, funcionarios administrativos, empleadores, egresados, entidades profesionales), vinculados de muy diversas maneras con los procesos institucionales o a las carreras o titulaciones particulares, constituye un elemento sustancial de la autoevaluación. La incorporación de diversos puntos de vista y percepciones sobre las condiciones de la institución o el programa de estudios, la vinculación con la misión y sus objetivos, su coherencia y pertinencia y, en términos generales, su correspondencia con los estándares de calidad establecidos por la entidad acreditadora, permiten efectuar un análisis –cuantitativo y cualitativo– que trasciende la visión habitual de quienes se hallan directamente involucrados en la gestión de las IES o de las carreras y unidades académicas. Como apunta la investigadora Ana Isabel Mora, en un estudio del Instituto de Investigación en Educación (IIE) de la Universidad de Costa Rica:

*“Desde esta perspectiva ha tomado auge la **autoevaluación**, que consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa. En la autoevaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa, tales como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, entre otras participaciones de interés para el proyecto. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el plan o programa de estudio en sus distintas etapas: planeamiento,*

*ejecución y administración, además permite delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que sean necesarias”.*

En cuanto a la relevancia de los procesos de autoevaluación en el SES de Costa Rica, la autora señala que:

*“La educación superior costarricense tanto pública como privada está entrando en una cultura de autoevaluación para su posterior acreditación. La acreditación es un proceso de mejoramiento continuo inspirada en los principios de eficacia, eficiencia, oportunidad, pertinencia. Para llegar a la acreditación la institución educativa debe someterse a diferentes etapas de evaluación, en primer lugar debe pasar por la autoevaluación, la evaluación externa, nacional e internacional, y finalmente la acreditación. Entendido éste como un proceso de credibilidad y legitimidad de parte de la sociedad representada por organizaciones, empresas, instituciones, etc.” (Mora Vargas, 2004:26).*

El impacto producido por la evaluación grupal –en la cual se involucra la comunidad educativa y actores claves externos a ella, como los egresados y los empleadores–, al develar la situación de los diversos componentes del proceso de formación y propiciar el análisis colectivo y la búsqueda conjunta de los contenidos y mecanismos para impulsar el mejoramiento de las carreras, brinda una contribución de incalculable valor a la cimentación o el fortalecimiento de la cultura de la evaluación y la calidad en el seno de las IES. El análisis evaluativo de elementos tales como los aspectos condicionantes del nivel de calidad alcanzado en cada carrera o programa en particular (infraestructura, equipos,

biblioteca, tecnologías y acceso a la información, entre otros); el perfil del egresado y su respuesta a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos por la sociedad a ese profesional; la coherencia, actualización y pertinencia del programa de estudios; así como algunos de los aspectos considerados básicos en cuanto al personal académico (entre ellos, la formación, la experiencia docente, el tiempo de dedicación a la carrera y su producción académica), permiten obtener un balance *sin crónico* y *diacrónico*, simultáneamente, y obtener una visión *prospectiva* sobre las IES o la carrera involucrada en el proceso de acreditación.

Lo anterior hace de la autoevaluación un factor clave para el fortalecimiento de la cultura de la calidad y para extender y darle continuidad a los procesos de mejoramiento continuo en las IES y en los SES.

La fragmentación y amplia diversidad existente en los SES de la región contribuye a la presencia de IES con muy desiguales experiencias, en el campo de la evaluación y la autoevaluación. Si bien se distinguen varias IES con una larga tradición evaluativa en sus establecimientos y con unidades y programas dedicados a la evaluación académica institucional, la multiplicación de IES y el incremento de la oferta académica vivido en la región durante las dos últimas décadas conforman un panorama, en el cual predominan las IES donde los procesos de evaluación académica o institucional han tenido un carácter muy esporádico. Por este motivo, la creación de los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad y los proyectos orientados a impulsar el mejoramiento continuo en los SES de la región han generado un innegable impacto en las con frecuencia rutinarias y desvinculadas formas de funcionamiento de las IES<sup>14</sup>. Una buena muestra de

14. En Centroamérica, además de los esfuerzos nacionales orientados al establecimiento de entidades o sistemas de acreditación, se han llevado a cabo iniciativas de autoevaluación académica, con miras al mejoramiento institucional, de carácter regional. Una de las de mayor impacto es la impulsada por el CSUCA –por medio de uno de sus organismos especializados, el SICEVAES– en el ámbito de las universidades públicas de los siete países centroamericanos. La capacitación conceptual y metodológica recibida por numerosos académicos de las IES de esta región, los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento, las visitas de pares, efectuadas con la participación de académicos de las universidades públicas pertenecientes al CSUCA, y los intercambios y la capacitación internacional recibida por los funcionarios de las IES, han permitido alcanzar avances muy significativos en el campo de la autoevaluación y la gestión de la calidad. El desarrollo de diversas iniciativas dirigidas al establecimiento de entidades de acreditación de carácter regional está contribuyendo a colocar el tema de la calidad de la educación superior en la agenda del desarrollo regional.

ello es la presencia de controversias y dificultades, sobre todo en cuanto a la participación voluntaria de todas las IES en estos procesos.

Entre los rasgos distintivos de la autoevaluación con miras a la acreditación se encuentra el estrecho vínculo establecido en los procesos de autoevaluación con los estándares de calidad determinados por los organismos nacionales o internacionales de acreditación, los cuales definen un conjunto de estándares y criterios que ofrecen una guía para el desarrollo de los procesos de autoevaluación. En otras palabras, de acuerdo con las prácticas de acreditación internacionalmente aceptadas, un aspecto sustancial que distingue a los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, en relación con otras modalidades de autoevaluación, es que en este caso su desarrollo debe ajustarse a los criterios y estándares establecidos por la entidad o el sistema encargado de acreditar las carreras o las IES<sup>15</sup>. Según se define en el glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación elaborado por RIACES, la acreditación,

*“Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos” (RIACES, 2005:10).*

15. “En la Universidad de Costa Rica, el Centro de Evaluación Académica (CEA), ha estado asesorando los procesos de autoevaluación de las carreras interesadas en la acreditación. Para ello ofrece a la comunidad universitaria el documento denominado ‘El Proceso de Autoevaluación para la Acreditación’, (CEA, 1999). Esta guía presenta seis componentes de los procesos de autoevaluación a saber: factor (plan de estudios, docencia, personal académico, población estudiantil, organización y administración, recursos físicos materiales y financieros), criterios de evaluación de la calidad de la carrera (coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, impacto, integridad, pertinencia, relevancia, responsabilidad, transparencia y universalidad), indicadores que permitan verificar la calidad de los factores, pauta que indica en que se requiere trabajar el indicador, fuentes (documentos, graduados, empleadores, estudiantes, docentes, director o decano, personal administrativo y otros) y acciones y preguntas generadoras sugeridas, éstas las propone el CEA con el propósito de acceder al cumplimiento del indicador. Este último apartado tiene como propósito que las unidades académicas puedan relacionar las acciones y preguntas con los criterios, indicadores y pautas determinadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Por su parte, el SINAES presenta a las instituciones interesadas en la acreditación, el ‘Manual de Acreditación’ (SINAES, 2000). Los aspectos básicos de este proceso de autoevaluación integral se relacionan con la institución educativa y con la carrera o programas tales como: personal académico, currículo, estudiantes, administración, infraestructura y equipamiento y el impacto y pertinencia del currículo de la carrera” (Mora Vargas, 2004:24).



## Capítulo III

---

Diversidad institucional y cultura de  
la calidad en la educación superior



**L**a contribución de mayor relevancia que se espera brinden los procesos de acreditación al desarrollo de la educación superior en la región es la creación y el fortalecimiento de la cultura de la calidad en el interior de los SES y las IES y su proyección hacia el entorno nacional y regional. La acreditación, por lo tanto, no es un fin en sí misma, ni puede concebirse como un proceso eventual dirigido, de modo exclusivo, a la obtención de un certificado. Los diferentes momentos del proceso integral de acreditación de una institución o una carrera tienen como propósito medular hacer del aseguramiento de la calidad un proceso permanente, incorporado en la gestión institucional. En tanto la evaluación y la búsqueda de la calidad constituyan actitudes y valores compartidos e integrados en las prácticas cotidianas, generadoras de sentido en las diversas actividades académicas y en la gestión de las IES, y se cuente con las políticas y los instrumentos con los cuales se les dé continuidad a las acciones de autoanálisis y el mejoramiento continuo, la calidad se estará instaurando como un componente cultural en la vida de las carreras y las instituciones.

Las significativas desigualdades y el acrecentamiento de la complejidad presente en los sistemas educativos, percibidos al analizar comparativamente diferentes dimensiones e indicadores del funcionamiento de las IES y, en un entorno más

específico, las carreras y los programas académicos ofrecidos por ellas, refuerzan la ineludible disposición de tratar de multiplicar los esfuerzos orientados a promover el mejoramiento de la calidad académica en la educación superior. Pero esa misma observación, facilitada por el acercamiento a las condiciones particulares de las IES, permite percibir la importancia de la diversidad prevalente y, hasta cierto punto, acrecentada con la ampliación de los SES. Esta situación se traduce en una oferta académica mucho más diversificada y menos perdurable, en relación con lo ocurrido en momentos en los cuales la oferta se encontraba más concentrada y las demandas de la sociedad tenían una mayor prolongación en el tiempo. Esta reflexión lleva a otra consideración relevante en los procesos de acreditación: éstos no pretenden homogeneizar las carreras ofrecidas por las IES en términos de énfasis, contenidos específicos, metodologías o perfiles. La acreditación es un proceso muy riguroso, mediante el cual se corrobora el cumplimiento de los procedimientos, se verifica la información y los análisis evaluativos en los cuales se sustentan los resultados de la autoevaluación y se determina el cumplimiento de los estándares de calidad, establecidos por el organismo de acreditación, por parte de las instituciones o las carreras participantes en el proceso.

### **1. Excelencia académica: un postulado persistente; una realidad matizada**

Un componente habitual del discurso universitario en toda la región es el de la excelencia académica. En la mayoría de los documentos constitutivos y los estatutos orgánicos de las IES, se incorpora el postulado de la excelencia académica,

como un principio básico del quehacer institucional. Sin embargo, las vicisitudes vividas en el desarrollo de los SES, en donde situaciones tales como el quebrantamiento de la autonomía universitaria y la intervención civil o militar de las IES, o su aparentemente inevitable politización y radicalización, en un entorno de profunda polarización social –además de los perennes y extendidos problemas con los presupuestos públicos enfrentados por la mayor parte de las IES–, situación generalizada a la cual excepcionalmente escapan algunas sociedades y sistemas universitarios, son fenómenos con una perceptible influencia en el deterioro sufrido por los SES y en el surgimiento de enormes dificultades para cumplir con las exigencias de calidad autoprotoclamadas por las propias IES o demandadas por la sociedad. A esta herencia de la crisis democrática vivida durante las décadas de los 70 y 80 en la región, se suman las reservas surgidas alrededor de la necesidad de introducir cambios que les permitan a las IES renovar su actividad académica y responder, de manera más positiva, a las nuevas demandas de la sociedad. La persistencia de estas posiciones repercute en la pertinencia y la calidad de las IES. En estos casos, las distancias entre el discurso –o el principio– de la excelencia académica y la realidad mostrada por las instituciones o algunas de sus carreras se han ensanchado. La realidad académica de los SES es mucho más matizada.

El aseguramiento de la calidad extendido por la mayoría de los SES –ante los cuales, asimismo, ciertos sectores expresan sus reservas– cumple una destacada función, al ofrecer un conjunto de instrumentos con los cuales se logran concretar y estimular los procesos de mejoramiento continuo.

## **2. Los estándares de calidad y la gestión institucional**

Las importantes modificaciones sufridas por las IES, como resultado de las transformaciones de la educación superior de la región, los nuevos requerimientos planteados por la sociedad y la necesidad de actualización de las modalidades educativas, así como los cambios en la composición social de las personas que ingresan o demandan acceso a las IES, la necesidad de flexibilización de las formas de organización pre-valecientes y las mayores exigencias en cuanto a la vinculación con diversos actores nacionales, de participar en redes académicas e institucionales en el ámbito internacional y de actuar con transparencia y rendir cuentas a la sociedad, entre otros fenómenos presentes en el entorno regional de la educación superior, tornan más compleja y exigente, desde el punto de vista de las visiones introspectiva y prospectiva, la gestión de las IES. El mejoramiento continuo aparece como uno de los ejes de estos procesos. Su introducción como una práctica cotidiana en los procesos educativos y en la gestión de las instituciones contribuye, de manera decisiva, a elevar la capacidad de respuesta ante las nuevas demandas sociales y a incorporar a los diferentes actores institucionales en los procesos de renovación y en la definición de los caminos que le permitan enfrentar los variados desafíos surgidos con el advenimiento de la sociedad del conocimiento.

La mayor complejidad del funcionamiento de las IES y la exigencia de elevar de manera continua la calidad de sus procesos y la obtención de resultados pertinentes y ajustados a las necesidades, demandas y aspiraciones de la sociedad, hacen del empleo de

instrumentos, tales como las prácticas de autoevaluación permanentes, los planes integrales de mejoramiento, el trabajo asociativo, la adaptación del accionar académico a determinados estándares de calidad y el enfoque prospectivo de las dinámicas institucionales y de las tendencias del desarrollo de la sociedad, aspectos medulares en los procesos de toma de decisiones y en la organización del funcionamiento institucional de las IES.

Con la creciente internacionalización vivida por la educación superior de la región, se han multiplicado las redes y los espacios de coordinación e intercambio entre las entidades nacionales y regionales de acreditación. La RIACES trata de integrar en su accionar a las agencias o los sistemas de acreditación iberoamericanos, a los ministerios de educación pública y a otros organismos vinculados, de manera directa, con la evaluación y la acreditación de la educación superior. De igual modo, surgen diversas iniciativas de articulación de los esfuerzos de acreditación desde una perspectiva especializada, entre las cuales sobresale la creación de un organismo de coordinación regional en el campo de la medicina veterinaria, encargado de la definición de criterios y estándares y dispuesto a acreditar carreras y a los organismos nacionales de aseguramiento de la calidad, responsables de la acreditación de la calidad de las carreras en ese importante campo disciplinario<sup>16</sup>. Esfuerzos similares se llevan a cabo en otras áreas profesionales, tales como la ingeniería, la agronomía y la medicina.

Algunas entidades de acreditación latinoamericanas participan, asimismo, en el International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHEE), red internacional de la que forman parte los organismos de acreditación de muy diversas partes del mundo.

16. Véase: "Procedimientos y lineamientos COPEVET" en [www.ric.fao.org/prior/desrural/pdf/panvet.pdf](http://www.ric.fao.org/prior/desrural/pdf/panvet.pdf) 22/05/2005.

Estas iniciativas conducen al desarrollo de un lenguaje común en los procesos de acreditación que se llevan a cabo en los diferentes países y regiones, al intercambio, conocimiento y definición mutua de un conjunto de prácticas de acreditación de la educación superior internacionalmente aceptadas y a la construcción de criterios y la precisión de términos de uso común en la acreditación, por lo general mediante la elaboración de glosarios (RIACES, 2005).

Las iniciativas y los acercamientos, producidos a partir de las iniciativas desplegadas por las propias entidades de acreditación, permiten que las prácticas de acreditación y los criterios y las exigencias empleadas en el desarrollo de estos procesos en la región no se aparten de las prácticas de acreditación universalmente aceptadas. Esto no significa, desde ningún punto de vista, que exista un intento de uniformización u homogeneización de estándares de calidad. Las prevalecientes y a veces profundas desigualdades de los SES de diversas partes del mundo o de la misma región, así como las orientaciones, culturas y formas de organización particulares de la educación superior, establecen obstáculos no fácilmente superables para que puedan existir estándares generalizados más allá de algunas regiones o subregiones con mayores elementos comunes y con un desarrollo relativamente similar de sus SES.

Sin embargo, la construcción conjunta de criterios y prácticas de acreditación, así como el desarrollo de importantes experiencias específicas de acreditación, en las cuales se logran establecer vinculaciones con otras agencias y evaluadores provenientes de diferentes IES de la región o de otras latitudes, permiten ese necesario acercamiento de los estándares de calidad a las condiciones existentes

entre las disciplinas y las IES en el ámbito internacional<sup>17</sup>. Esto, en algunos casos, no hace sino reforzar la comunicación y los vínculos académicos establecidos entre programas e IES, mediante la participación en redes o la ejecución de proyectos de investigación o de intercambio académico y estudiantil frecuentemente efectuados en los SES de la región<sup>18</sup>.

17. En el proyecto "Modernización y acreditación de la educación terciaria" (Proyecto BID 1072) ejecutado en Nicaragua, se llevaron a cabo procesos de autoevaluación y acreditación institucionales con la participación de pares evaluadores provenientes de diversos países de América Latina. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) de Chile ejecuta un proyecto de acreditación institucional en el cual participan, asimismo, pares evaluadores internacionales. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), de Costa Rica, incorpora en sus equipos de pares evaluadores externos a un par nacional y a dos pares internacionales provenientes de ALC, Europa o los Estados Unidos.

18. Un buen ejemplo de estos intercambios lo constituyen los extendidos proyectos ALFA, en los cuales participan universidades de ALC y de Europa, para cuya ejecución reciben la cooperación de la Unión Europea. Los países elegibles dentro del Programa ALFA son los estados miembros de la Unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Latvia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia; y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. [http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/documents\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/documents_es.htm)

Lo más significativo de estas prácticas es la posibilidad de que los esfuerzos de integración y los acercamientos internacionales, por medio de la participación de pares y el conocimiento de las experiencias de acreditación de otros países, así como de los avances disciplinarios y los requerimientos de calidad establecidos en áreas especializadas del conocimiento, les permitan a las IES contar con puntos de referencia externos y con estándares de calidad nacionales, cuya incorporación en la gestión académica e institucional permitirá concretar los procesos de mejoramiento continuo que demanda la sociedad.

### **3. La institución de educación superior: centro de los procesos de aseguramiento de la calidad**

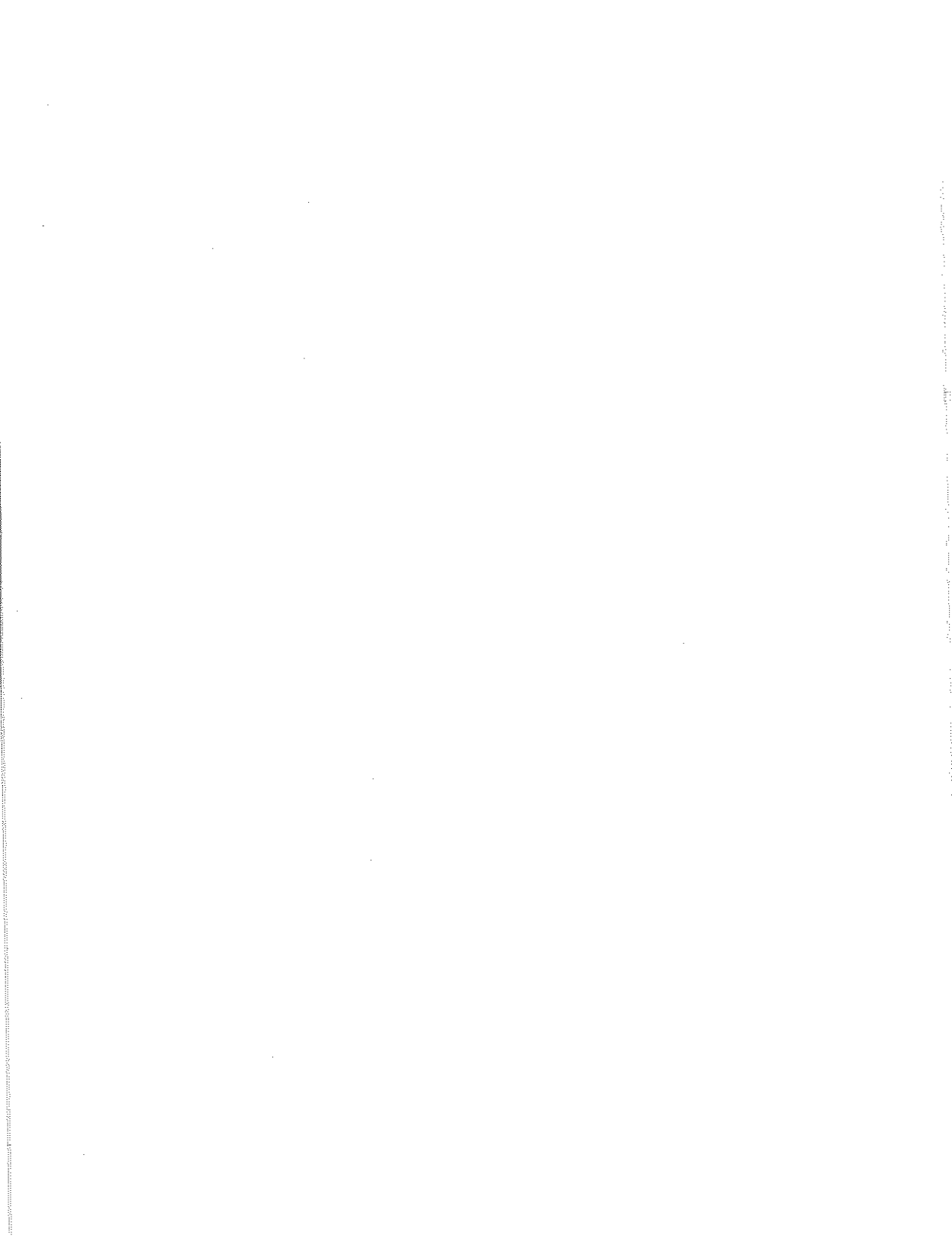
Las reflexiones efectuadas a lo largo de este capítulo concluyen en la importancia de comprender la intención principal perseguida con el desarrollo de los procesos de acreditación, cual es el impulso del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior. El cumplimiento de este propósito tiene consecuencias en la capacidad de respuesta de las IES a las nuevas demandas que le plantea la sociedad y a las paulatinas exigencias externas en temas tales como los reconocimientos de estudios y títulos, vinculado éste a la creciente

movilidad de estudiantes y profesionales; el cumplimiento de los estándares de calidad nacional o regionalmente establecidos por los organismos oficiales de acreditación; la actualización constante en respuesta a la dinámica generación de conocimientos e información o la necesaria introducción de formas integrales de gestión y de modalidades educativas en las cuales la autoevaluación y el aseguramiento de la calidad constituyan elementos básicos en el funcionamiento académico e institucional de las IES.

La creación o el fortalecimiento de la cultura de la calidad en los SES y, en particular, en las IES, es un aspecto esencial en el desenvolvimiento de los procesos de mejoramiento en la educación superior.

La definición de políticas y estrategias, así como la utilización de instrumentos, tales como los planes de mejoramiento, en cuya ejecución participan los diversos actores institucionales, sumados a las prácticas de autoevaluación permanente, permiten a las IES y a sus unidades académicas crear las condiciones requeridas para elevar su capacidad de respuesta a las nuevas circunstancias del entorno y a las renovadas demandas de la sociedad. Estas acciones y requerimientos institucionales dejan en claro la posición de las IES como el centro de los procesos dirigidos a elevar, de manera permanente, la calidad de la educación superior. En este sentido, si bien en la acreditación hay componentes externos con un destacado papel en el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad, tales como los organismos acreditadores, quienes definen los criterios y estándares de calidad, ofrecen las guías para el desarrollo de los procesos de autoevaluación, seleccionan pares evaluadores externos y certifican la calidad de las carreras

–el cumplimiento con los estándares de calidad establecidos por el sistema o la agencia de acreditación en consulta con diversos actores–. En última instancia, los procesos de generación o recopilación de la información, el análisis sobre los diferentes componentes incorporados en la autoevaluación, la elaboración, la ejecución y el seguimiento a los planes de mejoramiento, son tareas en las cuales resulta fundamental la responsabilidad de las IES por lograr su correcto desarrollo. En la medida en que estas acciones se lleven a cabo de esa manera y estas funciones se encuentren integradas en la gestión de las IES, como prácticas institucionales permanentes, se verá favorecida la paulatina construcción o consolidación de la cultura de la calidad en los SES.



## Capítulo IV

---

Las contribuciones del Sistema  
Nacional de Acreditación de la Educación  
Superior de Costa Rica (SINAES)



**E**n Costa Rica se manifiestan, con mucha claridad, las tendencias seguidas por el desarrollo de la educación superior de ALC durante las tres últimas décadas. Es evidente, en este caso, la presencia de los procesos de masificación de la educación superior y la creciente complejidad, diversificación y multifuncionalidad del SES. Tienen presencia en el país, asimismo, las tendencias examinadas para toda la región en cuanto al incremento en el número de IES autorizadas para su funcionamiento, el incremento de la oferta educativa en la educación superior, universitaria y no universitaria, incluyendo las ofertas internacionales de cursos y carreras y la presencia de inversiones externas en educación superior, así como la ampliación de la oferta de cursos, carreras y programas de educación a distancia y el surgimiento de nuevos proveedores de estos servicios educativos. El crecimiento del número de IES privadas, que se multiplican por 10 en un período de 14 años, pasando de 5 universidades en 1988 a 50 en 2002, es un aspecto sobresaliente de un SES cada vez más amplio, diverso y de mayor complejidad.

Una característica particular del establecimiento del SINAES es su surgimiento a partir de la iniciativa de las propias IES. Al acuerdo inicial adoptado en este sentido por las cuatro instituciones universitarias públicas del país (Universidad de Costa Rica –UCR–, Instituto Tecnológico de Costa

Rica –ITCR–, Universidad Nacional –UNA– y Universidad Estatal a Distancia –UNED–), se adhieren en 1998 cuatro universidades privadas (Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología –ULACIT–, Universidad Latina –UNILAT–, Universidad Veritas y Universidad Interamericana de Costa Rica –UICR–). Esto permite poner en funcionamiento –en 1999– al SINAES. Más adelante se adhieren a él la Universidad de las Ciencias Médicas –UCIMED–, la Universidad Católica y la Universidad Iberoamericana –UNIBE– y se produce el acercamiento de otras universidades privadas, interesadas en adherirse al SINAES, manteniéndose el carácter voluntario de la adhesión al sistema, para todas aquellas instituciones universitarias reconocidas como tales por las entidades pertinentes.

Con la creación del SINAES se busca contar con un organismo que lleve a cabo la certificación sobre el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos por el organismo nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por parte de las carreras y los programas universitarios sometidos voluntariamente a los procesos de acreditación. El SINAES es concebido como una entidad con independencia para el cumplimiento de sus tareas sustantivas, encargado de la promoción permanente de la autoevaluación y la acreditación de la calidad de las carreras y los programas universitarios. Su creación es un paso dado por las universidades costarricenses en respuesta a su análisis sobre el desarrollo de la educación superior en Costa Rica –en el marco de un mundo en un proceso acelerado de integración económica, política y cultural–, y a la creciente demanda social por contar con un mecanismo eficaz para garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad, por parte de las carreras universitarias, certificado por un organismo confiable para cumplir esa función.

Tres años después de haberse integrado el Consejo Nacional de Acreditación y de haber iniciado su funcionamiento el SINAES, la Asamblea Legislativa aprueba la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) –Decreto Legislativo No. 8256–, el 22 de abril de 2002. La decisión nacional de otorgarle la personería jurídica instrumental al SINAES es de mucha importancia para la consolidación del órgano de acreditación de la educación superior costarricense. Con esta legislación se reconoce al SINAES como la entidad oficial de acreditación de la educación superior del país y se confirman sus cinco objetivos:

- a) Coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica y al esfuerzo de las universidades públicas y privadas por mejorar la calidad de los planes, las carreras y los programas que ofrecen.
- b) Mostrar la conveniencia que tiene, para las universidades en general, someterse voluntariamente a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los planes, las carreras y los programas acreditados, así como orientarlas con respecto a la calidad de las diversas opciones de educación superior.
- c) Certificar el nivel de calidad de las carreras y los programas sometidos a acreditación para garantizar la calidad de los criterios y los estándares aplicados a este proceso.
- d) Recomendar planes de acción para solucionar los problemas, las debilidades y las carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación. Dichos planes deberán incluir esfuerzos propios y acciones de apoyo mutuo entre las universidades y los miembros del SINAES.
- e) Formar parte de entidades internacionales académicas y de acreditación conexas.

Las actividades del SINAES son declaradas de interés público por la ley No. 8256 y en su artículo 2 señala que

*"la acreditación tendrá como propósito identificar, con carácter oficial, las carreras y los programas universitarios que cumplan los requisitos de calidad que establezca el SINAES, para mejorar con ello la calidad de los programas y las carreras ofrecidas por las instituciones universitarias públicas y privadas, y garantizar públicamente la calidad de éstos"*.

## 1. Articulación de la educación superior pública y privada

Una de las principales características del SES en Costa Rica es su amplia desarticulación. La inexistencia de un marco articulador de las IES y los diferentes procedimientos seguidos para la creación y la autorización de las carreras ofrecidas por ellas marcan una separación entre las IES públicas y privadas, así como entre los diversos componentes del SES nacional. Las universidades públicas son creadas, cada una de ellas, por una ley de la república, aprobada por la Asamblea Legislativa y su autonomía es garantizada por la Constitución Política (Artículo 84)<sup>19</sup>. La creación de las universidades privadas y la apertura de sus carreras son autorizadas por el Consejo Nacional de la Educación Superior Privada (CONESUP), organismo presidido por el Ministro de Educación Pública o su representante, y del que forman parte, además, representantes de las universidades públicas y privadas, de los colegios profesionales y del Ministerio de Planificación. Este organismo tiene, asimismo, la responsabilidad, no siempre bien cumplida, de

19. La jurisprudencia constitucional sobre este tema enfatiza en los alcances de la autonomía de que gozan las universidades costarricenses, por eso vale la pena transcribir la siguiente resolución de la Sala Constitucional: "Las universidades del Estado están dotadas de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Esa autonomía, que ha sido clasificada como especial, es completa y por esto, distinta de la del resto de los entes descentralizados en nuestro ordenamiento jurídico (regulados principalmente en otras normas de la Carta Política: artículos 188-190), y significa, para empezar con una parte de sus aspectos más importantes, que aquellas están fuera de la dirección del Poder Ejecutivo y de su jerarquía, que cuentan con todas las facultades y poderes administrativos necesarios para llevar adelante el fin especial que legítimamente se les ha encomendado; que pueden autodeterminarse, en el sentido de que están posibilitadas para establecer sus planes, programas, presupuestos, organización interna y estructurar su gobierno propio. Tienen poder reglamentario autónomo y de ejecución; pueden autoestructurarse, repartir sus competencias en el ámbito interno del ente, desconcentrarse en lo jurídicamente posible y lícito, regular el servicio que prestan, y decidir libremente sobre su personal. (...) Son estas las modalidades administrativa, política, organizativa, y financiera de la autonomía que corresponde a las universidades públicas. S.C.V. 1313-93 (en sentido similar: 3550, 495, ambos de 1992)" (Ramírez y Fallas, 1999:153).

supervisar el funcionamiento de las universidades privadas. Una situación similar ocurre con las IES no universitarias: las públicas son creadas por la Asamblea Legislativa y las de carácter privado por el Consejo Superior de Educación, entidad encargada de su supervisión.

Esta situación contribuye a la desintegración del SES y a la persistencia de una situación, según la cual los mecanismos de integración del sistema son aún muy débiles. Ante este panorama, al incorporar en el convenio fundacional a las universidades públicas y privadas voluntariamente dispuestas a adherirse a él, la creación del SINAES le brinda una significativa contribución al desarrollo de la educación superior de Costa Rica, al abrir un espacio para la articulación del fragmentado sistema de educación superior de este país<sup>20</sup>. La participación de las cuatro universidades públicas y de siete universidades privadas en el SINAES muestra las posibilidades existentes para el trabajo conjunto de las IES públicas y privadas en los procesos de aseguramiento de la calidad, preservando su identidad particular. Fortalecer las visiones comunes sobre la evaluación y la calidad de la educación superior y superar, o reducir, las preocupaciones y las visiones divergentes sobre estos temas, contribuyen al fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad en el país.

## **2. Fortalecimiento de la cultura de la calidad en el sistema de la educación superior**

20. En el ámbito de la educación superior pública se lleva a cabo otro significativo intento de articulación de las universidades y las IES no universitarias, en el marco de un convenio firmado entre las instituciones estatales de educación superior del país. En este caso, no se incorporan en el acuerdo de articulación a las IES, universitarias o no universitarias, de carácter privado.

La complejidad del SES se expresa, también, en la existencia de una gran diversidad en cuanto a las tradiciones, experiencias y arreglos institucionales en el campo de la autoevaluación institucional de carreras y programas académicos.

Sobre la autoevaluación con fines de acreditación, antes de la creación del SINAES, existían algunas experiencias puntuales, obtenidas algunas de ellas con la participación en los procesos llevados a cabo en conjunto con el organismo de acreditación de las ingenierías de Canadá (Canadian Engineering Accreditation Board –CEAB–) y con algunos organismos universitarios internacionales. Pero la relevancia de la labor efectuada por el SINAES, en este sentido, consiste en el establecimiento de los criterios y estándares nacionales de acreditación –los cuales ofrecen un marco de referencia común para el desarrollo de los procesos de autoevaluación–, y la extensión del autoestudio con fines de acreditación y los procesos de mejoramiento continuo en el conjunto de las IES adherentes del convenio de acreditación de la educación superior. El fomento de la calidad y el mejoramiento continuo han llevado a numerosas carreras, pertenecientes a muy diversas unidades académicas, a emprender procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. El paso de un número muy reducido de experiencias de autoevaluación y acreditación, desarrolladas en algunos campos disciplinarios específicos, a una difusión de estos procesos por diversas disciplinas e IES, produce un efecto multiplicador de los esfuerzos de mejoramiento de la calidad por todo el SES del país. El establecimiento de unidades o programas responsables de impulsar y coordinar los procesos de autoevaluación y acreditación en las IES integradas en el SINAES amplía la magnitud de los esfuerzos orientados a promover el aseguramiento de la calidad, sobre todo por las condiciones que crean estas decisiones de darle continuidad a las acciones de mejoramiento emprendidas y a incorporar el tema de la calidad como un elemento central de la gestión institucional.

### **3. Carreras acreditadas, autorregulación e incremento de los procesos de autoevaluación**

La extensión de los procesos de autoevaluación iniciados por diversas carreras y los resultados positivos, percibidos con las primeras experiencias de acreditación, contribuyen a incrementar el interés de las unidades académicas por llevar a cabo procesos de autoanálisis con miras a la acreditación.

Es importante subrayar, sin embargo, la trascendencia del autoestudio para las propias IES y sus unidades académicas en cuanto a la valoración más precisa de las debilidades, fortalezas y potencialidades de sus ofertas académicas. El examen de las condiciones de las carreras en las cuales se llevan a cabo los procesos participativos de autoevaluación, efectuados a la luz de los criterios y estándares de calidad establecidos por el SINAES, y siguiendo la guía suministrada por el organismo de acreditación, concluye con alguna frecuencia en la necesidad de ejecutar un plan de mejoramiento, o en procesos de autorregulación, previamente a la continuidad con las subsiguientes fases de la acreditación. Esto le permite a la carrera introducir las mejoras requeridas y responder a los alcances de los criterios y estándares de calidad establecidos por el SINAES, antes de llevarse a cabo la visita de los pares evaluadores externos. Con posteridad al desarrollo del proceso de autorregulación, las carreras reinician las diferentes fases del proceso de acreditación. Lo significativo de las decisiones de llevar a cabo estos procesos de autorregulación radica en que con ellos se inician los procesos de mejoramiento de la calidad de las carreras, en las cuales los diferentes actores relacionados con ellas han participado en su análisis colectivo, han logrado

detectar las fallas y vacíos existentes, han marcado pautas de desenvolvimiento y tienen la posibilidad de tomar las decisiones requeridas para elevar la calidad de su oferta académica.

Como se puede percibir, estas experiencias subrayan la complejidad de los procesos de aseguramiento de la calidad, el carácter no lineal de su desarrollo y la prolongación de los plazos requeridos para alcanzar los resultados esperados en cuanto al mejoramiento sustancial de la calidad de la educación superior y el fortalecimiento o la creación de una cultura de la calidad. En este sentido, si bien el inicio de los procesos de evaluación y acreditación propicia, en lo inmediato, el inicio de significativas acciones de mejoramiento continuo y es muy claro el impacto directo de la acreditación en la cultura de la calidad en las IES, es en el mediano y el largo plazo en donde se logran concretar los resultados fundamentales del impulso al fomento de la calidad en el SES, la generalización del aseguramiento de la calidad y la evolución cualitativa de la oferta académica institucional. Por este motivo, el combinar la toma de decisiones en el corto plazo, con una visión de largo plazo, adquiere mucha relevancia en el impulso de los procesos de mejoramiento de la calidad en la educación superior.

Hasta este momento (mayo, 2005) el SINAES ha acreditado 24 carreras universitarias (ver anexo 1) y 17 nuevas carreras se encuentran en diferentes etapas del proceso de acreditación. La importante cantidad de carreras, que llevan a cabo sus procesos de autoevaluación anuncia que, a pesar de las limitaciones de diversa índole naturalmente surgidas en un proceso de tanta complejidad y con un impacto significativo en las formas habituales de funcionamiento de la mayoría de las carreras y en el impulso del mejoramiento continuo, la multiplicación

y consolidación del aseguramiento de la calidad en el SES costarricense será uno de sus rasgos más destacados.

#### **4. La acreditación de carreras de educación a distancia**

Uno de los desafíos más importantes de la educación superior es la creciente oferta de educación a distancia, particularmente de la modalidad virtual, ofrecida hoy por muy diversos proveedores. En el SES de Costa Rica existe la Universidad Estatal a Distancia (UNED), institución que ofrece diversos programas de esta modalidad educativa, incluyendo el *e-learning*, para lo cual cuenta con su propia plataforma tecnológica. La preocupación por la evaluación y la acreditación de la educación a distancia se ha extendido por los países de ALC, en donde a las ofertas educativas de las IES locales se suma una variedad de cursos y carreras conducentes a títulos de grado y posgrado, por parte de diversos proveedores externos. La educación transfronteriza encuentra en esta modalidad de formación un mecanismo apropiado para expandir las ofertas e impulsar la internacionalización de la educación superior. En el proyecto “Centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación a distancia en América Latina y el Caribe” (No. ATN/SF-7867-RG), ejecutado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), se señala que:

*“Uno de los principales problemas de las universidades a distancia de esta región (América Latina y el Caribe, J. M.) se refiere a su limitada*

*capacidad de respuesta frente a las nuevas y aceleradas demandas de la sociedad y ciencias contemporáneas (sic). En efecto, las nuevas exigencias tropiezan con una estructura organizativa tradicional (fuerte reflejo de la universidad presencial), centralizada, inflexible, poco orientada hacia el cambio y la innovación, en sus procesos de aprendizaje, evaluación, reclutamiento, modernización y actualización. Ello pudiera explicar porque (sic) muchas universidades y programas a distancia de la región se encuentran todavía anclados en lo que Taylor (1999) define como la Segunda Generación (modelo multimedia) de esta modalidad" (Universidad Técnica Particular de Loja, 2003:165).*

En las conclusiones del proyecto se señala la existencia de una gran heterogeneidad en la educación superior a distancia de la región, en términos de calidad, pertinencia e incorporación de las NTIC en sus actividades institucionales. El establecimiento de estándares de calidad y la acreditación son caminos por medio de los cuales se propone impulsar el mejoramiento continuo en la educación superior a distancia.

La UNED de Costa Rica ha llevado a cabo un importante proceso de modernización institucional y la introducción de diversas tecnologías educativas avanzadas, lo que le permite fortalecer su modalidad educativa y ampliar, de manera considerable, la matrícula en la institución.

El SINAES llevó a cabo un proceso dirigido a la incorporación en el manual de acreditación, de una serie de ampliaciones y precisiones a los criterios y estándares de calidad, de tal manera que éstos pudieran abarcar las particularidades de la autoevaluación y

la acreditación de carreras de educación a distancia. Esto permitió iniciar el proceso de acreditación de la primera carrera de esa modalidad educativa. En el 2005 el SINAES entregó el certificado de acreditación a la carrera de Bachillerato en Enseñanza de las Matemáticas, modalidad a distancia, de la UNED. El desarrollo de esta primera experiencia abre el camino para la acreditación de otras carreras de educación a distancia y crea las condiciones para el impulso de los procesos de mejoramiento continuo en este tipo de IES en la región.

## **5. Autoevaluación y gestión de la calidad**

Una contribución de gran relevancia de los procesos de acreditación efectuados en el país es la creación de vicerrectorías, direcciones, unidades o programas responsabilizados de la promoción, la coordinación y el seguimiento de los procesos de autoevaluación y acreditación, en aquellas IES en las cuales no existían estas instancias institucionales, dedicadas a las tareas de mejoramiento continuo. En este aspecto está presente la heterogeneidad característica del SES costarricense. En algunas IES, las prácticas de evaluación institucional y de las actividades académicas tienen una prolongada presencia; en otras IES, el establecimiento de ellas, como acciones permanentes e incorporadas en la gestión institucional, son el resultado de la decisión de llevar a cabo procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad. En general, el establecimiento del SINAES ha colocado el tema de la autoevaluación y la acreditación en un lugar preferente en la agenda del desarrollo de la educación superior. Esto ha llevado a la búsqueda de los arreglos institucionales que les permita a las IES promover, coordinar y dar seguimiento a estos procesos.

## **6. Vinculación institucional y fomento de la cultura de la calidad**

Uno de los esfuerzos considerados de mayor relevancia por el Consejo Nacional de Acreditación, para lograr que el tema de la calidad de la educación superior y la acreditación tenga un impacto social más amplio, es la divulgación permanente de las actividades del SINAES y el establecimiento de vínculos institucionales con diferentes entidades, relacionadas de muy diversas maneras con el tema de la calidad de la educación superior. El establecimiento de acuerdos de cooperación y alianzas con instituciones nacionales, con posibilidades de estimular y fomentar la acreditación en las carreras universitarias ofrecidas en el país, ha permitido avanzar en el posicionamiento social del SINAES y el tema de la calidad de la educación superior. Por ejemplo, un acuerdo con el Servicio Civil ha llevado a esta institución a definir un criterio de acuerdo con el cual, en igualdad de condiciones, en los concursos para la contratación de profesionales, por parte del Estado, se le asignarán cinco puntos adicionales a quienes provengan de las carreras acreditadas por el SINAES. Un acuerdo establecido con el Colegio de Periodistas se propone unir los esfuerzos de ambas entidades en el fomento de la acreditación entre las carreras de ciencias de la comunicación colectiva. Asimismo, se ha firmado un convenio marco con el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA), que ha permitido avanzar en el establecimiento de los mecanismos específicos mediante los cuales se logren articular la entidad de acreditación de las ingenierías y la arquitectura, creada por el CFIA, al SINAES de Costa Rica. La homologación de los instrumentos elaborados por el Sistema de Acreditación del CFIA con el Manual de Acreditación del

SINAES y la definición de los procedimientos por los cuales el desarrollo de los procesos de acreditación especializados se articulan con el funcionamiento del SINAES. Según las palabras de uno de los representantes del CFIA se está trabajando en la definición de los mecanismos que permitan que la entidad de acreditación creada por el CFIA, que aún no ha iniciado la acreditación de carreras en su campo, se convierta en “el brazo acreditador” de SINAES, en el campo de las ingenierías y la arquitectura.

En una situación de ausencia de políticas de Estado en el campo de la calidad de la educación superior, de pronunciada fragmentación del SES y de los esfuerzos por impulsar el aseguramiento de la calidad en las carreras universitarias y no universitarias, la divulgación entre diferentes actores institucionales y la búsqueda de acuerdos orientados a la articulación institucional y la coordinación de las iniciativas orientadas a fomentar el mejoramiento continuo en la educación superior del país, adquieren mucha relevancia.

### **7. Vinculación internacional: adopción de prácticas de acreditación internacionalmente aceptadas**

Finalmente, es oportuno resaltar los esfuerzos llevados a cabo por el SINAES, por integrarse a las redes internacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Esta decisión permite avanzar en el empleo de un lenguaje común entre las entidades y los SES relacionados con los procesos de acreditación. De igual forma, estas vinculaciones contribuyen a propiciar los intercambios de experiencias, el desarrollo de iniciativas comunes, la divulgación de información y el intercambio de recursos con formación en el campo de la

evaluación y la acreditación. En la selección de los pares internacionales que conforman los equipos de evaluadores externos empleados por el SINAES en los procesos de acreditación, la información suministrada por las agencias o los sistemas de acreditación integrantes en las redes internacionales permite la participación de profesionales con altas calificaciones y con un perfil apropiado para la verificación externa de las carreras pertenecientes a diversas disciplinas.

El SINAES es miembro pleno de la red denominada International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHEE), red internacional integrada por los organismos de acreditación de muy diversas partes del mundo. Es, asimismo, miembro fundador de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en la cual participan la Entidad de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de España (ANECA) y la mayoría de las entidades de acreditación de América Latina y el Caribe. El SINAES participó activamente en el proceso de creación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), de reciente fundación<sup>21</sup>.

El establecimiento de acuerdos bilaterales con agencias de acreditación de otras naciones y la intensificación de las relaciones, propiciada por los intercambios producidos en el espacio de estas redes, contribuyen al fortalecimiento mutuo, a la construcción de criterios comunes y a reforzar las acciones de evaluación y acreditación impulsadas en los distintos países o regiones.

La importancia creciente de la integración económica, política y cultural de la sociedad contemporánea, la acelerada internacionalización de la educación superior y la necesidad de fortalecer los vínculos entre las entidades dedicadas al aseguramiento de

21. La directora del SINAES formó parte de la "Comisión pro tempore", integrada con la finalidad de impulsar y coordinar las acciones dirigidas al establecimiento de esta importante entidad regional de acreditación.

la calidad en el ámbito internacional, entre otros aspectos, hacen de las redes de entidades de acreditación espacios de intercambio, generación de iniciativas conjuntas y apoyo mutuo de gran relevancia para impulsar el mejoramiento continuo de la educación superior en ALC.



# Capítulo V

---

Los desafíos de la acreditación  
de la educación superior en Costa Rica



**L**as condiciones particulares del desarrollo de la educación superior del país y las diferentes situaciones surgidas con el establecimiento del SINAES y sus primeros seis años de impulsar los procesos de aseguramiento de la calidad permiten percibir, entre otros, cuatro desafíos de mucha trascendencia para la calidad de la educación superior costarricense: 1) Los nuevos proveedores de educación superior. 2) El fortalecimiento de la articulación institucional. 3) La ampliación de los procesos de acreditación. 4) La articulación entre las iniciativas regionales y nacionales de acreditación de la calidad en la educación superior.

### **1. Los nuevos proveedores de la educación superior**

Uno de los desafíos más relevantes enfrentados en los procesos de aseguramiento de la calidad y en el desarrollo de la educación superior costarricense es la presencia de muy diversos proveedores de carreras universitarias y de ofertas de formación de carácter transfronterizo. La amplia oferta de carreras universitarias de modalidad virtual, sobre las cuales no existen mecanismos apropiados para valorar con certeza su calidad, así como las dificultades existentes en las condiciones actuales para ajustar esta oferta a las regulaciones establecidas en cuanto al funcionamiento de las carreras en la

educación superior, plantean un significativo reto al SES y a las entidades vinculadas con la educación superior. No cabe duda de que las NTIC facilitan la expansión de las ofertas educativas y el acceso de la población local interesada en seguir carreras universitarias. Las posibilidades de regular estos procesos, de manera que garanticen el ingreso a programas que efectivamente cumplan con los estándares de calidad establecidos por la entidad de acreditación, son relativamente reducidas en el marco en el cual se desenvuelve hoy la educación superior. Sin embargo, la importancia de este tema y las consecuencias de la presencia de este fenómeno hacen del análisis, por parte de los diversos actores vinculados con la educación y con el SES, un asunto de medular relevancia para la educación superior.

## **2. El fortalecimiento de la articulación institucional**

Las condiciones en las cuales tienen lugar los procesos de aseguramiento de la calidad en Costa Rica y la persistente desarticulación del SES hacen necesario ampliar los vínculos institucionales del SINAES, de tal forma que se logren extender las iniciativas de autoevaluación y acreditación por las diversas IES establecidas en el país. Las 11 IES adheridas al SINAES agrupan a un porcentaje mayoritario de la matrícula de la educación superior universitaria del país. Sin embargo, es necesario multiplicar los procesos de autoestudio con miras a la acreditación y aumentar acuerdos institucionales que permitan estimular la incorporación de las IES y las carreras en las acciones de aseguramiento de la calidad. Tomando en cuenta el carácter voluntario de la acreditación en el país,

estas iniciativas adquieren mucha relevancia para fomentar la acreditación y la cultura de la calidad en la educación superior. Las relaciones institucionales son, asimismo, un medio muy apropiado para fortalecer el posicionamiento social de la acreditación en el país.

### **3. La ampliación de los procesos de acreditación**

La rigurosidad de los procesos de acreditación impulsados por el SINAES y la independencia y transparencia con la cual cumple sus funciones, le han permitido al organismo oficial de la acreditación de la educación superior de Costa Rica ir ocupando, de manera paulatina, una posición destacada en el conjunto de las energías reunidas en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de las carreras universitarias ofrecidas por las IES de esta nación. No obstante, la magnitud de la tarea demanda de un incremento de las acciones y de una ampliación del impacto del aseguramiento de la calidad en el SES. Las experiencias obtenidas en el primer lustro de funcionamiento del SINAES, el autoanálisis y el mejoramiento continuo aplicado en el desarrollo del propio SINAES, la percepción clara de las IES y de diferentes actores nacionales sobre los efectos positivos generados por los procesos de autoevaluación y acreditación impulsados en las carreras universitarias y las expectativas creadas en cuanto a los resultados que la acreditación alcanzará en el mejoramiento de la calidad de las carreras ofrecidas por la educación superior, situación muy favorable para tratar de fortalecer y extender los procesos de aseguramiento de la calidad, plantean el desafío de la creación de las condiciones requeridas para

multiplicar los procesos de acreditación. Temas como el costo de la acreditación para las IES, los recursos asignados por el Estado al SINAES para el cumplimiento de sus importantes funciones y el reforzamiento organizativo y de los recursos humanos permanentes con los que cuenta la entidad para llevar a cabo sus acciones, adquieren mucha relevancia en el contexto de la ampliación de los procesos de acreditación.

#### **4. La articulación entre las iniciativas regionales y nacionales de acreditación de la educación superior**

Un desafío de enorme relevancia para el desarrollo de los procesos de acreditación de la educación superior en Costa Rica es la necesaria articulación entre las iniciativas nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad. En los siete países centroamericanos únicamente se han establecido dos entidades de acreditación: una en El Salvador, centrada hasta este momento en la acreditación de la calidad de las instituciones de educación universitaria de ese país y en preparación para iniciar la acreditación de carreras universitarias; la otra es el SINAES en Costa Rica, dedicado a la acreditación de la calidad de carreras y programas en la educación superior de este país. En Nicaragua se encuentra en ejecución el Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria, por medio del cual se llevaron a cabo numerosos procesos de autoevaluación institucional en el SES de ese país. El proyecto tiene como uno de sus principales propósitos la creación de una agencia de acreditación de la calidad de la educación superior de Nicaragua. En los restantes países centroamericanos están en curso diversas iniciativas

orientadas a la creación de organismos nacionales de acreditación de la educación superior. Entre las funciones asignadas al CCA se encuentran, precisamente, promover la creación de organismos nacionales de acreditación en los países en los cuales no se han establecido éstos, y, acreditar a los organismos nacionales de acreditación de la educación superior.

No obstante, otras iniciativas regionales de acreditación de la educación superior se están impulsando en Centroamérica, en diversos campos especializados, como las ingenierías o los estudios de posgrado. Estos variados esfuerzos que, sin duda, beneficiarán el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad en la región, plantean el desafío de la coordinación y la articulación con las acciones desplegadas en el mismo sentido por los organismos nacionales de acreditación y requieren tomar en cuenta las potestades conferidas por las legislaciones nacionales a las entidades de acreditación de cada país. El desarrollo armonioso y articulado de las iniciativas regionales y nacionales de acreditación de la educación superior evitará el surgimiento de una dispersión de esfuerzos y de una fragmentación que obstaculicen la búsqueda de la integración regional en este campo. Temas esenciales, como el del establecimiento de estándares regionales de calidad, requieren de intensas consultas y de la consideración de la heterogeneidad y la presencia de significativas asimetrías en los SES centroamericanos, por lo cual las decisiones que se tomen alrededor de este asunto exigen de una estrecha coordinación y de un trabajo conjunto entre las iniciativas regionales de acreditación y los organismos nacionales debidamente establecidos. El desafío de la articulación de la educación

superior y de los sistemas de aseguramiento de la calidad, para la superación de la persistente dispersión de los SES, continúa siendo uno de los retos más significativos para la educación superior centroamericana.

# Anexo

---



**Anexo 1**  
**Carreras acreditadas por el SINAES**  
**Actualizado al 26 de setiembre de 2005**

**Año 2001**

- Licenciatura en Medicina y Cirugía. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 98, artículo 4, celebrada el 06 de julio de 2001.
- Licenciatura en Trabajo Social. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 98, artículo 4, celebrada el 06 de julio de 2001.
- Licenciatura en Odontología. Sede Central. Universidad Latina de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 115, artículo 4, celebrada el 09 de noviembre de 2001.
- Bachillerato en Administración de Negocios con Énfasis en Mercadeo, Finanzas, Recursos Humanos y Comercio Internacional. Universidad Interamericana de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 118, artículo 4, celebrada el 23 de noviembre de 2001.

**Año 2002**

- Licenciatura en Administración de Negocios con Énfasis en Mercadeo y Ventas, Recursos Humanos, Banca y Finanzas. Sede Central. Universidad Latina de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 135, artículo 4, celebrada el 03 de mayo de 2002.

- Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar. Sede Central Omar Dengo. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 135, artículo 5, celebrada el 03 de mayo de 2002.
- Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica. Sede Central Omar Dengo. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 135, artículo 6, celebrada el 03 de mayo de 2002.
- Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración. Sede Central Omar Dengo. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 145, artículo 4, celebrada el 05 de julio de 2002.
- Licenciatura en Contaduría Pública. Sede Central. Universidad Latina de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 170, artículo 3, celebrada el 26 de noviembre de 2002.

### **Año 2003**

- Licenciatura en Medicina y Cirugía. Universidad de las Ciencias Médicas. Acuerdo tomado en sesión 181, artículo 4, celebrada el 11 de marzo de 2003.
- Licenciatura en Biología. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 186, artículo 8, celebrada el 08 de abril de 2003.
- Licenciatura en Farmacia. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 193, artículo 3, celebrada el 22 de mayo de 2003.
- Licenciatura en Contaduría Pública. Sede Central. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Acuerdo tomado en sesión 210, artículo 4, celebrada el 12 de agosto de 2003.
- Licenciatura en Derecho. Sede Central. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Acuerdo tomado en sesión 210, artículo 5, celebrada el 12 de agosto de 2003.

- Bachillerato en Administración de Negocios. Sede Central. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Acuerdo tomado en sesión 216, artículo 6, celebrada el 16 de septiembre de 2003.
- Licenciatura en Odontología. Sede Central. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Acuerdo tomado en sesión 221, artículo 5, celebrada el 30 de septiembre de 2003.
- Bachillerato en Psicología. Sede Central. Universidad Católica de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 235, artículo 4, celebrada el 16 de diciembre de 2003.

#### **Año 2004**

- Bachillerato y Licenciatura en Psicología con Énfasis en Clínica. Sede Central. Universidad Latina de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 246, artículo 4, celebrada el 23 de marzo de 2004.
- Bachillerato y Licenciatura en Psicología. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 259, artículo 4, celebrada el 15 de junio de 2004.
- Licenciatura en Medicina. Sede Central. Universidad de Iberoamérica (UNI-BE). Acuerdo tomado en sesión 286, artículo 5, celebrada el 23 de noviembre de 2004.
- Bachillerato y Licenciatura en Diseño Publicitario. Sede Central. Universidad Veritas. Acuerdo tomado en sesión 288, artículo 3, celebrada el 30 de noviembre de 2004.
- Licenciatura en Derecho. Sede Central. Universidad Latina de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 290, artículo 3, celebrada el 14 de diciembre de 2004.

## **Año 2005**

- Bachillerato en Enseñanza de las Matemáticas. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Acuerdo tomado en sesión 298, artículo 5, celebrada el 1 de marzo de 2005.
- Bachillerato en Relaciones Públicas. Sede Central. Universidad Interamericana de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 318, artículo 6, celebrada el 7 de junio de 2005.
- Licenciatura en Enseñanza de la Matemática. Sede Central. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 325, artículo 4, celebrada el 5 de julio de 2005.
- Bachillerato en Ingeniería en Sistemas de Información. Sede Central. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 330, artículo 3, celebrada el 11 de agosto de 2005.
- Licenciatura en Bibliotecología y Documentación. Sede Central. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 330, artículo 4, celebrada el 11 de agosto de 2005.
- Licenciatura en Medicina Veterinaria. Sede Central. Universidad Nacional. Acuerdo tomado en sesión 330, artículo 5, celebrada el 11 de agosto de 2005.
- Licenciatura en Ingeniería en Agronomía. Sede San Carlos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 330, artículo 6, celebrada el 11 de agosto de 2005.
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Colectiva con Énfasis en Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas y Producción. Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Acuerdo tomado en sesión 330, artículo 7, celebrada el 11 de agosto de 2005.

Total de carreras acreditadas: 30

# Bibliografía

---



ANECA. 2003. *Evaluación de la calidad y acreditación. Espacio común de educación superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UE-ALC)*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). 189 p.

Ayarsa Elorza, Hernán. 1993. "Acreditación y calidad universitaria. Modelos de acreditación". San José: VIII Congreso Bienal Organización Universitaria Interamericana. 24 p.

Brunner, J.J. 1990. "Universidad, sociedad y estado en los 90". En *Nueva Sociedad*, N° 109, Caracas, pp. 70-76.

Brunner, J.J. 2003a. *Educación e Internet: ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica. 218 p.

Brunner, J.J. 2003b. "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina". En *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Interdisciplinario de Desarrollo (CINDA), pp.13-77.

CEPAL / UNESCO. 2005. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de

Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Serie Seminarios y Conferencias, N° 43. 111 p.

CINDA. 2004. *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 389 p.

Coll, J. 2002. "Política de calidad en enseñanza universitaria virtual. El rol de los indicadores". En *Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales*. Santiago de Chile: Centro Interdisciplinario de Desarrollo (CINDA), pp. 211-223.

Días Sobrino, J., Ristoff, D. (organizadores). 2003. *Avaliação e compromisso público a educação superior em debate*. Florianópolis: insular.

Espí, N. 2004. "Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35, mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 89-98.

Estrada, M., Luna, J. G. 2004. *Internacionalización de la educación superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica*. Guatemala: Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) / Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). 119 p.

- Facundo Díaz, A. 2004. *Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe. Evolución, características y perspectivas*. Bogotá: Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 75 p.
- FAO-COPEVET. 2005. "Procedimientos y Lineamientos COPEVET". Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). [www.rlc.fao.org/prior/desrural/pdf/panvet.pdf](http://www.rlc.fao.org/prior/desrural/pdf/panvet.pdf) 22/05/2005. 71 p.
- Fernández Lamarra, N. 2004. "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior de América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35, mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 39-71.
- Ginés Mora, J. 2004. "La necesidad de cambio educativo para la sociedad del conocimiento". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35, mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 13-37.
- González, J., Galindo, N., Galindo, J. L., Gold, M. 2004. *De la autoevaluación a la acreditación. Los paradigmas de la calidad educativa*. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). 237 p.
- González, J., Wagenaar, R. 2003. *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto / Universidad de Sroningen. 339 p.

- González, L. E. 2003. *Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 35-52.
- IESALC. 2004. *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). 49 p.
- Lemaitre, M. J. 2001. *La calidad colonizada: universidad y globalización*. Birmingham, UK: Universidad de Central England. 14 p.
- Lemaitre, M. J. 2002. "Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desafíos para el futuro". En *Foro Centroamericano de Acreditación Universitaria*. León: Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), pp. 24-38.
- Lemaitre, M. J. 2003. *Aseguramiento de la calidad en la educación transnacional*. CNAP. Santiago de Chile: Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 164-169.
- Lemaitre, M. J. 2004. "Roles de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional". En

*Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35, mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 73-87.

- Lemaitre, M. J. y Zapata, G. 2003. "Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile". En *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Interdisciplinario de Desarrollo (CINDA), pp. 147-184.
- Lenn, M. P. 2003. *La globalización de la educación superior: temas transnacionales de acceso, movilidad y calidad*. Santiago de Chile: Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 22-29.
- Macías-Aymar. 2004. *El impacto de la desigualdad en el desarrollo humano en América Latina*. Barcelona: Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Documentos de Trabajo, N° 7. 30 p.
- Malo, S. 2003. "La formación y la evaluación de las competencias: el caso de México". En *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), pp. 131-146
- Miranda Cárdenas, A. C. 2004. "La evaluación de competencias profesionales como una oportunidad de autorregulación". En *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile:

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), pp. 297-301.

Mora Alfaro, J. 2000a. "La universidad privada y el sistema nacional de educación superior". En *Universidad y sociedad en el siglo XXI*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional (EUNA), pp. 100-122.

Mora Alfaro, J. 2000b. "Las nuevas demandas educativas de la sociedad". En *Universidad y sociedad en el siglo XXI*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional (EUNA), pp. 123-139.

Mora Alfaro, J. 2004. "El sistema de acreditación de la educación superior de Costa Rica". En *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 99-113.

Mora Vargas, A. I. 2004. *La evaluación educativa*. San José: Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica, pp.1-37.

OECD. 2004. *Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). 317 p.

PNUD. 2003. *Informe sobre desarrollo humano 2003*. Madrid: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Ediciones Mundi-Prensa. 367 p.

Quesada Alfaro, E. 2004. *Expansion of Accreditation Systems of Higher Education: A Policy Process Analysis of the Cases of the Netherlands, Colombia and Costa Rica*. The Hague: A Research Paper, Graduate School of Development Studies, Institute of Social Studies (ISS). 65 p.

Rama, C. 2003a. "Las nuevas demandas de educación superior en América Latina". En *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), pp. 95-118.

Rama, C. 2003b. *La educación transnacional: el tercer 'shock' en la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 85-96.

Rama, C. 2004a. "Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización". Washington D.C.: Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica) (10/05/2005). 16 p.

Rama, C. 2004b. "Los sistemas de control de la calidad de la educación superior en América Latina en la III Reforma Universitaria". En *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) / Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 277-285.

Ramírez, M. y Fallas, E. 1999. *Constitución Política de la República de Costa Rica (Anotada, concordada y con jurisprudencia constitucional)*. San José: Asamblea Legislativa. Investigaciones Jurídicas S.A.

RIACES. 2005. *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Madrid: Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). 47 p.

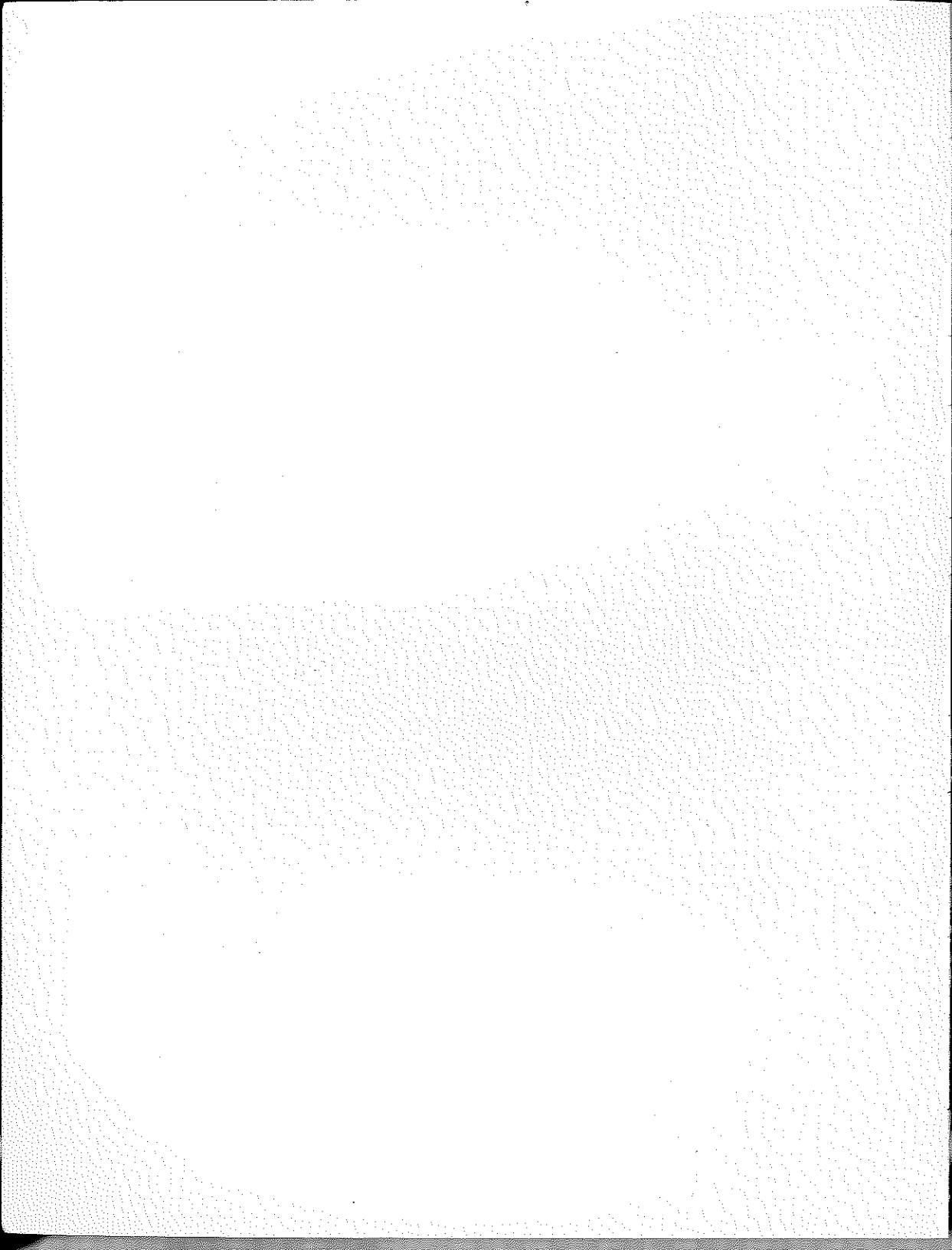
Rivero, J. 2000. "Reforma y desigualdad educativa en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). [www.campus-oei.org/revista/rie23a03.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie23a03.htm) (15/05/2005).

Rojas Campos, R. 2005. *Continuar caminando en los procesos de autoevaluación de carreras: la formulación de proyectos como herramienta de autorregulación*. San José: Universidad Estatal a Distancia (UNED), pp. 1-15.

Scheele, K. 2004. "License to kill: about accreditation issues and James Bond". *Quality in Higher Education*, Vol. 10, N° 3, Carfax Publishing, pp. 285-293.

Silva-Triviño, M. & Ramírez-Gatica, S. 2004. "External review teams training in Central America". *Quality in Higher Education*, Vol. 10, N° 3, Carfax Publishing, pp. 261-265.

Universidad Técnica Particular de Loja. 2003. Memoria Proyecto "Centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación a distancia en América Latina y el Caribe" (Nº ATN/SF-7867-RG). Loja: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD). 211 p.



## Nota sobre el autor

Jorge Mora Alfaro, sociólogo costarricense, es miembro y presidente actual del Consejo Nacional de Acreditación del SINAES. Es miembro de la Junta Directiva de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE). Es profesor del Programa Regional de Maestría en Desarrollo Rural, modalidad virtual, de la Universidad Nacional (UNA). Es coordinador y profesor del curso virtual "Desarrollo Rural: nuevos enfoques y métodos", del proyecto FODEPAL (FAO / UPM / AECI). Fue rector, vicerrector académico, secretario general y profesor de la UNA y director de la Maestría Centroamericana en Sociología y profesor de la Universidad de Costa Rica (UCR). Le correspondió ocupar la presidencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica. Tiene numerosas publicaciones sobre la educación superior, el desarrollo socioeconómico y político nacional y regional y el desarrollo rural en América Latina y el Caribe. [jorpili@racasa.co.cr](mailto:jorpili@racasa.co.cr)

