



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

**Estudio de caso sobre la Acreditación de
carreras de Educación en Costa Rica:
Valor Público, Articulaciones y Desafíos**

Noviembre, 2023

**Estudio de caso sobre la Acreditación de
carreras de Educación en Costa Rica:
Valor Público, Articulaciones y Desafíos**

**Case study on the Accreditation of
Education careers in Costa Rica:
Public Value, Articulations and Challenges**

**Sugey Montoya Sandí
Autora**

**Dr. Juan José Carrión Martínez
Director**

**María del Mar Martínez Fernández
Codirectora**

Programa de Doctorado en Educación

Dedicatoria

Dedico este trabajo, muy especialmente, a toda mi familia. A mis padres Mireya Sandí, y Amado Montoya, quienes me han apoyado incondicionalmente a lo largo de mi vida, y muy especialmente, a mi esposo, Christopher Porras Solano y a mis hijos María Fernanda Porras Montoya y Christopher Porras Montoya, por su amor, apoyo y motivación para lograr culminar con éxito mi Doctorado en Educación.

Agradecimientos

Primero, quiero dar gracias a Dios por la fe y motivación que me permitieron asumir el reto del doctorado con entusiasmo, paciencia y perseverancia.

Esta tesis doctoral fue posible gracias a la colaboración de instituciones y personas que mencionaré seguidamente, cuyo apoyo ha sido crucial para lograr finalizar con éxito esta investigación:

A mi esposo, Christopher Porras Solano; a mi hija, María Fernanda Porras Montoya y a mi hijo, Christopher Porras Montoya, por creer en mí y apoyar incondicionalmente todas las metas que emprendo.

A la Universidad de Almería de España por otorgarme la beca para cursar mis estudios de doctorado y por la enriquecedora experiencia de realizar estancias de investigación en su campus.

A mi tutor, el Dr. Juan José Carrión Martínez, por su acompañamiento, asesoría y comprensión; y a la tutora María del Mar Martínez Fernández, de la Universidad de Huelva, por compartir su conocimiento y experiencia conmigo a lo largo del doctorado.

Al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) de Costa Rica, por su apoyo para el desarrollo de este proyecto y de las estancias de investigación que fueron clave para finalizar mi tesis doctoral.

Al personal académico de varias universidades públicas costarricenses quienes generosamente compartieron su experiencia en la acreditación de carreras de grado en el Área de Educación en Costa Rica, y que constituyeron aportes significativos para el desarrollo de esta investigación.

Resumen

El objeto de investigación de la presente tesis corresponde a la acreditación de carreras de grado en el Área de Educación en Costa Rica, en virtud del reconocimiento internacional que han adquirido estos procesos en la garantía pública de calidad de las titulaciones. La acreditación se ha convertido en el medio predilecto para evaluar, supervisar y promover el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior, así como para que las universidades rindan cuentas a la sociedad sobre la calidad de la oferta educativa.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo de tipo exploratorio emergente. El objetivo principal del estudio de caso desarrollado consiste en comprender las contribuciones de la acreditación con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) en el mejoramiento continuo de la calidad de las carreras universitarias, así como las articulaciones y los desafíos que conllevan estos procesos.

Para tal fin, se abordaron dos periodos consecutivos de acreditación de 6 carreras de grado en el Área de Educación que se imparten en universidades públicas. Puntualmente, se llevaron a cabo 5 entrevistas a profundidad, se analizaron 12 Informes Finales de Evaluación Externa (IFEE) correspondientes a 2 periodos de acreditación y 6 documentos con observaciones emitidas por los representantes de las carreras de Educación sobre algunos de estos informes.

En el análisis de la información se utilizaron tres herramientas tecnológicas: Bases de datos en Excel, la herramienta de visualización Power BI, y el *Software* para análisis de datos cualitativos MAXQDA. En un proceso iterativo interpretativo-reflexivo, transversal, de ida y vuelta se construyeron y reconstruyeron precategorias hasta la conformación de categorías finales, las cuales

proporcionaron una base sólida y coherente para desarrollar respuestas fundamentadas y^{vi} estructuradas a las tres preguntas de investigación planteadas.

Los resultados evidenciaron 10 categorías finales sobre el valor público de la acreditación en el mejoramiento continuo de las carreras de Educación, las cuales se identificaron a partir de una noción de valor público construida, específicamente, para el Sinaes. También, se encontraron 6 factores de articulación que resultan de un proceso gradual de mediación y cambio organizacional en doble vía que, ocurre entre las Instituciones de Educación Superior (IES), las carreras de Educación y el Sinaes; en cuya construcción incide la interacción entre los diferentes actores que participan en la acreditación. Además, se identificaron 26 categorías finales sobre los desafíos asociados a la acreditación: 10 para las carreras de Educación, 6 para las IES y 10 para el Sinaes.

En conclusión, a partir de la investigación desarrollada, se observa cómo la acreditación se ha convertido en uno de los factores determinantes para seleccionar una Carrera de Educación en Costa Rica. En esta línea, los procesos llevados a cabo por el Sinaes se perciben como legítimos y de excelencia en el desarrollo de este tipo de certificaciones de calidad. También, se identificaron valiosas oportunidades de mejora para el Modelo de Acreditación del Sinaes y para el diseño de los planes de mejoramiento, que permitirían aumentar la incidencia de la acreditación en la calidad de las carreras universitarias.

El valor público, las articulaciones y los desafíos asociados a la acreditación se interrelacionan, coexisten y confluyen en los procesos de cambio y transformación en las IES. Además, estas tres dimensiones interactúan de forma dinámica en una dependencia recíproca, de

tal forma que, cuanto más se potencien los factores de articulación y se superen los desafíos,^{vii} mayor será el valor público de la acreditación con el Sinaes en las carreras de Educación en Costa Rica.

Abstract

The objective of these research is the accreditation of degree careers in the Education Area in Costa Rica, due to the international recognition that these processes have acquired in the public guarantee of quality of the degrees. Accreditation has become the preferred means of evaluating, supervising, and promoting the continuous improvement of the quality of higher education, as well as for universities to be accountable to society for the quality of the educational supply.

This research is part of the emerging exploratory-type interpretative qualitative paradigm. The main objective of the case study developed is to understand the contributions of accreditation with Sinaes in the continuous improvement of the quality of university careers, as well as the articulations and challenges that these processes produce.

Two consecutive accreditation periods were addressed, of 6 careers in the Education Area that are taught in public universities. 5 in-depth interviews were carried out. 12 Final External Evaluation Reports (IFEE) (corresponding to two consecutive accreditation periods) and 6 documents with observations issued by the representatives of the Education careers on some of these reports, were analyzed.

In the analysis of the information, three technological tools were used: Excel databases, the Power BI visualization tool, and the MAXQDA qualitative data analysis software. In an iterative interpretive-reflexive, transversal, round-trip process, precategories were built and rebuilt until final categories were formed, providing a solid and coherent basis for developing well-founded and structured answers to the three research questions posed.

The results show 10 final categories on the public value of accreditation in the continuous improvement of Education careers, which were identified from a notion of public value built specifically for Sinaes. Also, 6 articulation factors were identified that result from a gradual process of mediation and organizational change, in two ways, that occurs between HEIs, Education careers and Sinaes related to the accreditation, whose construction is influenced by the interaction between the different actors involved in accreditation. In addition, 26 final categories were identified on the challenges associated with accreditation, 10 for Education careers, 6 for HEIs, and 10 for Sinaes.

In conclusion, it is observed how accreditation has become one of the determining factors when selecting an Education Career in Costa Rica. The processes carried out by Sinaes are perceived as legitimate and of excellence in the development of this type of quality certifications. Valuable improvement opportunities were identified for the Sinaes Accreditation Model and for the design of improvement plans, which would allow increasing the incidence of accreditation in the quality of university degrees.

The public value, the articulations and the challenges that emerge in accreditation are interrelated, coexist, and converge in the processes of change and transformation in HEIs. In addition, they constitute three dimensions that interact dynamically in a reciprocal dependence, in such a way that the more the articulation factors are enhanced, and the challenges are overcome, the greater the public value generated by accreditation with Sinaes in careers.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Introducción	1
1.1. Problema de Investigación	3
Capítulo 2.....	11
Marco Teórico.....	11
2.1. Génesis de las Políticas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina.....	12
2.2. Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en América Latina	13
2.3. La Noción de Calidad de la Educación Superior	15
2.4. Conceptos de Acreditación de la Educación Superior	19
2.5. La Investigación Evaluativa como Fundamento para la Toma de Decisiones de Acreditación.....	22
2.6. La Evaluación en el Campo de la Educación desde las Teorías Críticas del Currículum	25
2.7. Aportes Conceptuales para el Análisis de la Acreditación desde la Teoría Institucional	29
Capítulo 3 Estado del Arte.....	35
3.1. Evolución del Aseguramiento de la Calidad (AC) de la Educación Superior	35
3.2. Experiencias nacionales e internacionales con la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior	42
3.3. Controversias en la Acreditación de la Educación Superior.....	55
3.4. Transformaciones de la Acreditación en el Periodo de Pandemia COVID-19.....	61
Capítulo 4 El Sistema Nacional de Acreditación.....	67
de la Educación Superior (Sinaes) de Costa Rica.....	67
4.1. Creación del Sinaes	67
4.2. El Modelo de Acreditación del Sinaes.....	70
4.3. Las Etapas del Proceso de Acreditación	75
4.4. Cobertura de la Acreditación del Sinaes en Costa Rica.....	77
4.5. La División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes	81
4.5.1. Principales Logros en el subproceso de Investigación	83
4.5.2. Principales Logros en Transferencia de Conocimientos y Capacitación.....	85
Capítulo 5 Metodología	89
5.1. Objetivo General	90
5.2. Objetivos Específicos.....	90
5.3. Método de Estudios de Caso.....	90
5.4. Contexto de la Investigación.....	91
5.5. Criterios para la Selección de los Casos	96
5.6. Fuentes de Información.....	99
5.7. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	101

5.8. Proceso Seguido en la Obtención y Análisis de la Información	103xi
Capítulo 6 Resultados	112
7.1. Resultados del Análisis Macro de las Fortalezas, Debilidades y Recomendaciones..	116
6.1. Resultados a nivel macro del análisis de las fortalezas, debilidades y recomendaciones	121
6.2. Valor Público de la Acreditación en el Mejoramiento de la Calidad de Educación Superior.....	128
6.2. Factores de Articulación entre las IES, las carreras de Educación y la Acreditación	167
6.3. Desafíos en la Mejora Continua para las carreras de Educación	181
6.4. Desafíos para las IES que Inciden en la Mejora Continua y la Acreditación	197
6.5. Desafíos para el Mejoramiento de la Acreditación desde el Sinaes	208
Capítulo 7 Discusión.....	235
7.2. La necesaria visibilización del valor público de la acreditación.....	238
7.3. La comprensión de los medios de articulación que inciden en el logro de la calidad	251
7.4. Mejora Continua e Innovación: desafíos permanentes	256
Capítulo 8.....	268
Conclusiones	268

Lista de Tablas

Tabla 1	14
Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en América Latina.....	14
Tabla 2	28
Comparación entre las características de la evaluación como descripción de la realidad y la evaluación para la transformación	28
Tabla 3	37
Instancias de aseguramiento de la calidad regionales en América Latina	37
Tabla 4	40
Otras instancias de aseguramiento de calidad en el EEES	40
Tabla 5	70
Dimensiones del Modelo de evaluación del Sinaes	70
Tabla 6	72
Descripción de los criterios de admisibilidad y criterios de sostenibilidad	72
Tabla 7	73
Criterios, estándares y evidencias del modelo de evaluación del Sinaes.....	73
Tabla 8	73
Cantidad de criterios, estándares y evidencias según dimensión y componente del Modelo de Acreditación oficial.....	73
Tabla 9	78
Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por tipo de IES y sector. Mayo 2023	78
Tabla 10	79
Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por área del conocimiento. Mayo de 2023.....	79
Tabla 11	93
Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por tipo de IES y sector. Mayo de 2023.....	93
Tabla 12	94
Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por área del conocimiento. Mayo de 2023.....	94
Tabla 13	99
Codificación asignada a cada caso.....	99
Tabla 14	100
Fuentes secundarias para el desarrollo de la investigación.....	100
Tabla 15	104
Dimensiones y componentes del Modelo de evaluación 2009 del Sinaes.....	104
Tabla 16	105
Bases de datos cualitativos (A1 y la A2) utilizada para registrar las fortalezas, debilidades y recomendaciones por carrera de Educación, en cada uno de los 19 componentes del Modelo de evaluación (2009).....	105

Tabla 17	107xiii
Estructura de la Base de datos de cualitativos en Power BI para la agrupación de componentes del Modelo de evaluación 2009	107
Tabla 18	107
Componentes de evaluación que resultaron de la agrupación realizada en la Base de datos de Power BI	107
Tabla 19	120
Referente de dimensiones y componentes de evaluación para el análisis de fortalezas, debilidades y recomendaciones.....	120
Tabla 20	122
Variación porcentual entre las fortalezas, recomendaciones y debilidades en la A1 y la A2 con respecto al total	122
Tabla 21	122
Comparación entre fortalezas identificadas en la A1 y A2.....	122
Tabla 22	123
Comparación entre debilidades y recomendaciones en la A1 y A2.....	123

Lista de Figuras

Figura 1	10
Ruta metodológica seguida para dar respuesta a las preguntas de investigación	10
Figura 2	33
Modelo de Scharpf (1997)	33
Figura 3	75
Etapas del proceso de acreditación con el Sinaes	75
Figura 4	80
Carreras y programas acreditados por el Sinaes del 2002 a julio 2021 (acumuladas por año).....	80
Figura 5	81
Tasa de crecimiento de las carreras y programas acreditados del 2001 al 11 de diciembre de 2020	81
Figura 6	82
Procesos clave de la División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes	82
Figura 7	87
Cantidad de personas que participaron en las actividades de formación clasificadas por eje temático, Indein, 2019-2022	87
Figura 8	95
Cantidad de títulos de grado otorgados, según tipo de universidad.....	95
Figura 9	114
Mapa de articulación entre cada una de las tres preguntas de investigación, el respectivo objetivo de investigación, las precategorias y las categorías finales	114
.....	115
Figura 10	124
Cantidad total de fortalezas, debilidades y recomendaciones clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019	124
Figura 11	125
Cantidad total de fortalezas clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019	125
Figura 12	126
Cantidad total de recomendaciones clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019	126
Figura 13	127
Cantidad total de debilidades clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019	127
Figura 14	133
Categorías finales sobre el valor público de la acreditación con el Sinaes.....	133
Figura 15	134
Articulación entre la noción de valor público y las categorías finales identificadas	134
Figura 16	168
Factores de articulación entre las IES, las carreras de Educación y la acreditación.....	168
Figura 17	181

Desafíos de mejoramiento continuo de las carreras de Educación	181xv
Figura 18	198
Desafíos para las IES que inciden en la mejora continua y la acreditación.....	198
Figura 19	209
Desafíos para el mejoramiento de la acreditación desde el Sinaes	209

Capítulo 1

Introducción

En el caso de Costa Rica, la calidad de la formación docente ha sido objeto de controversias (acentuadas en el escenario pospandemia). Dicho debate que otorga relevancia particular a esta investigación sobre las carreras de grado acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), en el Área de Educación.

Al respecto, el Programa Estado de la Educación (PEN) desarrollado por el Consejo Nacional de Rectores (Conare), ha señalado de forma reiterada la necesidad de establecer como obligatoria la acreditación de las carreras de Educación, lo cual coincide con lo señalado en un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017).

Asimismo, el *Sexto Informe del Estado de la Educación en Costa Rica (2017)*, señala tres tipos de barreras para la acreditación identificadas desde la perspectiva de actores institucionales: a) Sociales, entre las que destaca el escaso conocimiento sobre los beneficios de la acreditación en algunos actores y cuestionamientos sobre su alcance; b) Asociadas al modelo y a la agencia como, por ejemplo, limitaciones del modelo de evaluación, estructura y funcionamiento de la agencia, viabilidad y subjetividad de los

pares y c) Internas del programa, entre estas, falta de condiciones, problemas internos de comunicación, compromiso del personal y las autoridades.

En la actualidad, la acreditación de carreras en Costa Rica es voluntaria, característica que impone retos para ampliar la cobertura de la acreditación del Sinaes, especialmente, en las zonas regionales. De acuerdo con Barquero Mejías, Aragón Ramírez & Román Forastelli (2022) en el país se ofertaron, en el 2022, 5079 oportunidades académicas (61 % de ofertas de grado y 35 % en posgrado), de las cuales el 20 % corresponden al Área de Educación. A mayo de 2023 el Sinaes contaba con 250 carreras acreditadas (5 % de la oferta total). En este contexto se hace indispensable identificar no solo los beneficios (valor público) que ofrece la acreditación con el Sinaes en las carreras de Educación, sino también, las articulaciones o aspectos que favorecen estos procesos y desafíos en los cuales se debe trabajar para incrementar el valor público de la acreditación para la calidad de la educación superior del país.

Los referentes teóricos que subyacen en el desarrollo de esta investigación abordan varias corrientes filosóficas que convergen en la acreditación de la calidad de la educación superior, en cuanto a la estructura, contenido, práctica y gestión del currículum en las IES, de manera tal que estas corrientes filosóficas permitan realizar un análisis ecléctico de la acreditación de carreras de Educación llevada a cabo por el Sinaes.

El desarrollo del marco teórico se presenta de la siguiente manera: Inicialmente, se aborda la génesis de las políticas de aseguramiento de la calidad a partir de cuatro corrientes que orientan las características de los sistemas de aseguramiento de la calidad de América

Latina. Seguidamente, se presentan algunas nociones de calidad referidas a la Educación, así como conceptos de acreditación. Posteriormente, se aborda la investigación evaluativa como fundamento para la toma de decisiones de acreditación, se retoman algunas aportaciones desde las teorías críticas del currículum y la evaluación para la transformación. Finalmente, se consideran algunas contribuciones conceptuales para el análisis de la acreditación de la Teoría Institucional.

1.1.Problema de Investigación

A nivel mundial, se han creado Políticas de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación superior que se han implementado por medio de una diversidad de modelos, ya sea de evaluación (interna y/o externa), de acreditación (instituciones, carreras y programas) o de certificación (del ejercicio profesional de docentes o de aprendizajes de los estudiantes) (CONEAU-OEI, 2020).

Esta tendencia se ha reafirmado a partir de la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente, por medio del ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2023).

El valor simbólico de la acreditación la ha dotado de un creciente reconocimiento internacional, como el medio más utilizado por el Estado para controlar y evaluar la calidad de la educación superior y, de forma intrínseca, el aporte de la universidad a la sociedad (Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez, 2022; CONEAU-OEI, 2020).

Sin embargo, la evaluación como política de control, mejora y rendición de cuentas adoptada desde el modelo norteamericano, se ha constituido en “un espacio social de disputa de valores y de poder” (Marquina, 2017, p.5). Esto se debe a que las políticas de evaluación y acreditación se implementan en contextos institucionales que no son neutros, en arenas políticas en las que entran en debate intereses y valores de diferentes agentes de poder (Boneti, 2017; Zurbriggen, 2006).

Al respecto, Dos Santos & Gómez (2018) explican, desde la experiencia en Brasil, que la investigación sobre la gestión y los procesos evaluativos en Educación se debe realizar desde una perspectiva crítica, que permita no solo descubrir los efectos, articulaciones y tensiones que se producen, sino también mejorar dichas políticas.

La expansión de las políticas de aseguramiento de la calidad y, consecuentemente, de la evaluación y la acreditación hacen necesario fortalecer esta última como campo de estudio para la producción de información válida y confiable.

Lo anterior, no solo sobre sus aportes en el mejoramiento de la calidad de las instituciones, carreras y programas de educación superior, sino también sobre cómo el binomio evaluación y acreditación se articulan en los contextos regionales, nacionales e institucionales (Chavarría, Montoya & Arrieta, 2017; Gómez Morales & Marecos Cáceres, 2017; Paulus, 2014).

En publicaciones científicas relativas al tema de aseguramiento de la calidad en diferentes contextos es común encontrar el abordaje de temas como: las posibilidades y limitaciones en la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad; el

análisis de fortalezas y/o debilidades identificadas en la acreditación; la sistematización de acciones de mejoramiento; el análisis sobre la percepción de diversos actores con respecto a su experiencia en la acreditación y, más recientemente, los retos que enfrentaron las Instituciones de Educación Superior (IES), las carreras y las agencias de acreditación, durante el periodo de pandemia COVID-19 (Carmona, González & Jiménez, 2021; CONEAU-OEI, 2020; Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez, 2022; Malpica, Cruz & Gálvez-Suárez, 2022), aspectos que, en varios casos, se analizan de forma fragmentada.

Siendo que la acreditación no es sino el resultado de una investigación evaluativa, es relevante profundizar en el análisis metaevaluativo de la evaluación externa para la acreditación, que permita revelar aspectos que subyacen en la evaluación, que emergen en la práctica y los discursos evaluativos, pero que no necesariamente son parte de los aspectos de evaluación de las agencias acreditadoras como, por ejemplo, los efectos de la acreditación en el fortalecimiento de la pedagogía y en el análisis crítico de la experiencia curricular (Chavarría et al., 2017).

Tal y como se explicó en el apartado de introducción, en el caso de Costa Rica, en los últimos 6 años, la calidad de la formación docente ha sido objeto de controversias especialmente en el escenario pospandemia, discusión que otorga relevancia particular a la investigación sobre el aporte de la acreditación en la calidad de las carreras de grado en el Área de Educación (Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación, 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2017; Programa Estado de la Nación (PEN, 2017, 2019, 2021).

Al respecto, el Programa Estado de la Educación (PEN) desarrollado por el Consejo Nacional de Rectores (Conare), ha señalado de forma reiterada y sostenida desde el 2017 que, para que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), logre implementar las reformas curriculares planteadas a nivel país, “la mejora de la calidad docente es un tema crucial” (PEN, 2019, p. 234).

Son recurrentes los señalamientos del PEN en sus informes 2017 y 2019, sobre la necesidad de establecer como obligatoria la acreditación de las carreras de Educación, lo cual coincide con lo señalado en un estudio llevado a cabo por la OCDE (2017). De acuerdo con el PEN (2019) las carreras de Educación Primaria de universidades públicas que mejor responden a las necesidades del MEP desde sus perfiles de egreso, han sido mejoradas a partir de procesos de acreditación y “las universidades privadas han realizado actualizaciones parciales, aunque no oficiales” (PEN, 2019, pp. 105-107).

Las necesidad de solventar, en el mediano plazo, las debilidades identificadas en la formación de los profesionales en Educación, fortalecer el reclutamiento, la capacitación docente y la aún baja cobertura de la acreditación (Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación, 2022; OCDE, 2017; PEN, 2017; PEN, 2019) generó, en el 2020, una alianza interinstitucional con participación de: el Ministerio de Educación Pública, el Servicio Civil a cargo de la contratación de profesionales en el Área de Educación, el Consejo Nacional de Rectores, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE), y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

(COLYPRO), para el desarrollo del proyecto de elaboración del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación (MNCCE) (PEN, 2021), el cual se constituye en un referente para,

promover la calidad de la formación de los futuros profesionales en educación, armonizar los planes y programas de estudio de las carreras universitarias, así como orientar los criterios para la creación de instrumentos para la contratación, la evaluación formativa, el desarrollo profesional y el diseño de modelos de seguimiento y acompañamiento profesional. (Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación, 2022, p. 14)

Por otra parte, Costa Rica también enfrenta otro reto en términos de incrementar la oferta de carreras con reconocimiento oficial de calidad, debido a que, actualmente, la acreditación de carreras y programas es voluntaria, lo que implica un desafío para ampliar la cobertura de la acreditación del Sinaes, especialmente, en las zonas regionales.

De acuerdo con Barquero Mejías, Aragón Ramírez & Román Forastelli (2022) en el país se ofertaron, en el 2022, 5.079 oportunidades académicas (61 % de ofertas de grado y 35 % en posgrado), de las cuales el 20 % corresponden al Área de Educación.

A mayo 2023 el Sinaes contaba con 250 carreras acreditadas (5 % de la oferta total), la mayoría de las cuales se concentran en el Área de Educación, 51 (20 % del total). De estas carreras de Educación acreditadas, 41 se ofertaban dentro del Gran Área Metropolitana (GAM) y 16 en zonas regionales.

En el país, se ha estado promoviendo un proyecto de ley para reformar la *Ley del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup)*, el cual propone como obligatoria la acreditación de carreras de universidades privadas en tres áreas del conocimiento: Educación, Salud e Ingeniería, debido al impacto que tienen en el desarrollo social. La OCDE, en su *Informe sobre la Educación en Costa Rica (2017)* se refiere a este proyecto como una,

prometedora propuesta para hacer obligatoria la acreditación para todos los programas de formación docente en las universidades privadas, como parte de un esfuerzo tendiente a mejorar la calidad de la preparación inicial de los docentes y de hacer que los cursos estén alineados con los requisitos y objetivos de los nuevos planes de estudio. (p. 10)

Asimismo, según se explicó en apartados anteriores, el *Sexto Informe del Estado de la Educación en Costa Rica (2017)*, señala tres tipos de barreras para la acreditación identificadas desde la perspectiva de actores instituciones: a) Sociales, entre las que destaca el escaso conocimiento sobre los beneficios de la acreditación en algunos actores y cuestionamientos sobre su alcance; b) Asociadas al modelo y a la agencia como, por ejemplo, limitaciones del modelo de evaluación, estructura y funcionamiento de la agencia, viabilidad y subjetividad de los pares y c) Internas del programa, entre estas, falta de condiciones, problemas internos de comunicación, compromiso del personal y las autoridades.

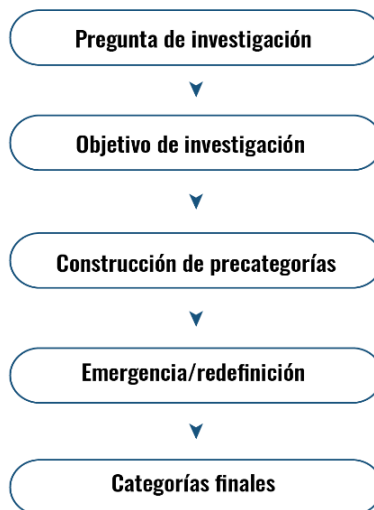
Estos antecedentes justifican la pertinencia del tema en estudio, para comprender el aporte de la acreditación del Sinaes en el mejoramiento de la calidad de las carreras de Educación como práctica diferenciadora en términos de calidad, la interacción de la acreditación en el contexto de estas carreras, los desafíos para la acreditación y, en este análisis, incorporar las voces de actores que participaron en los procesos evaluativos y de acreditación. Para tales fines, surge la necesidad de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el valor público que ha generado la acreditación con el Sinaes en el mejoramiento continuo de las carreras de Educación?
2. ¿Cuáles factores de articulación han surgido entre las Instituciones de Educación Superior, las carreras de Educación y la acreditación con el Sinaes?
3. ¿Cuáles desafíos de mejoramiento se han identificado para las carreras de Educación, las IES y el Sinaes en el marco de la acreditación?

La Figura 1 muestra la ruta metodológica seguida para dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación que se detallan en el Capítulo 6.

Figura 1

Ruta metodológica seguida para dar respuesta a las preguntas de investigación



La utilización de la lógica inductiva, junto con un enfoque de descubrimiento e interpretación centrado en la comprensión de significados y realidades en el ámbito de las carreras de Educación, facilitó identificar las precategorias de análisis asociadas a cada pregunta y objetivo de investigación, para clasificar, conceptualmente, la información sistematizada.

Este proceso investigativo dinámico involucró un constante ir y venir en la interpretación de los discursos evaluativos, que llevó a la construcción de las categorías finales, que dan respuesta a cada pregunta y objetivo de investigación.

Capítulo 2

Marco Teórico

Este capítulo presenta los principales referentes teóricos que subyacen en el desarrollo de esta investigación, los cuales abordan varias corrientes filosóficas que convergen en la acreditación de la calidad de la educación superior, en lo que se refiere a la estructura, contenido, práctica y gestión del currículum en las IES, las cuales permitan realizar un análisis ecléctico de la acreditación de carreras de Educación llevada a cabo por el Sinaes.

Primero, se aborda la génesis de las políticas de aseguramiento de la calidad a partir de cuatro corrientes que orientan las características de los sistemas de aseguramiento de la calidad de América Latina. Seguidamente, se presentan algunas nociones de calidad referidas a la Educación, así como conceptos de acreditación. Posteriormente, se aborda la investigación evaluativa como fundamento para la toma de decisiones de acreditación, se retoman algunas aportaciones desde las teorías críticas del currículum y la evaluación para la transformación. Finalmente, se consideran algunas contribuciones conceptuales para el análisis de la acreditación de la Teoría Institucional.

2.1. Génesis de las Políticas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina

En América Latina, las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior surgieron como respuesta a cuatro tendencias vinculadas con la evolución del modelo neoliberal en la década de los años ochenta, especialmente en Inglaterra, Estados Unidos y Chile (Palacios Díaz, Hidalgo Kawada, Cornejo Chávez & Suárez Monzón, 2019), las cuales se gestan en la relación Estado, poder y sociedad.

La primera tendencia se refiere a la mercantilización de la educación que surge asociada a los procesos de internacionalización y de educación transfronteriza que han cobrado relevancia alrededor del mundo (Branch, 2019) y que se refleja, por ejemplo, en el incremento de la movilidad académica, de estudiantes y en el desarrollo de redes de colaboración.

La mercantilización de la educación toma lugar en medio del debate en el cual se entremezclan los límites entre la noción de la educación como bien público, derecho humano y responsabilidad pública, como bien privado, o ambos (Jaramillo, 2016).

La segunda tendencia se centra en la expansión de la oferta educativa, especialmente privada, y en la necesidad de su regulación (Ferreyra, 2017a; PEN, 2019). La tercera tendencia se refiere a la expansión de la demanda (Ferreyra, 2017b) asociada a la implementación de algunas políticas para incrementar los índices de cobertura y acceso a la educación, impulsados por organismos internacionales como la OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO), así como a la variedad de formas para el financiamiento de la educación (Ferreyra, 2017a; UNESCO, 2018).

La cuarta tendencia se refiere al posicionamiento de la evaluación como medio del Estado para el control y la rendición de cuentas sobre el desempeño de las Instituciones de Educación Superior (Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez, 2022; Pedró, 2022).

De acuerdo con Domínguez, Romero, Álvarez & Goyes (2018), la crisis financiera en la década de los años 90, en un contexto de auge del neoliberalismo y del cambio de un “Estado benefactor” a un “Estado controlador” implicó reducciones en el gasto público, el cuestionamiento de los resultados de la educación y la necesidad de la “accountability” o rendición de cuentas, concepto íntimamente ligado a la noción de evaluación como mecanismo de control.

Estas cuatro corrientes sentaron los fundamentos ideológicos y conceptuales de la noción de aseguramiento de la calidad de la educación, la cual se comprende como las leyes, normas, procesos y procedimientos que se aplican de forma cíclica, para medir la calidad de una institución, carrera o programa, sobre la base de juicios basados en estándares reconocidos (González-Bravo et al., 2020).

2.2. Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en América Latina

Las políticas de aseguramiento de la calidad se implementan por medio de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que, en la mayoría de los países, son de origen estatal. Existen sistemas, organismos o agencias de aseguramiento de la

calidad de carácter público con autonomía en la toma de decisión, otros vinculados a los Ministerios de Educación, y agencias de aseguramiento de la calidad nacionales y regionales de naturaleza privada (CONEAU-OEI, 2020). La Tabla 1, muestra algunas de las principales características de los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina.

Tabla 1

Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en América Latina

Modalidad	Licenciamiento Acreditación Mejoramiento
Objeto/Sujeto de evaluación	Instituciones de educación superior ¹ Facultades u otros departamentos en las instituciones de educación superior Carreras Programas de posgrado Individuos: puede tratarse de una certificación para la habilitación del ejercicio profesional o una evaluación de aprendizajes dirigida a estudiantes o egresados, en los casos de Colombia, Brasil y Chile (CINDA, 2016)
Carácter de la evaluación	Voluntario (auditoría académica, autoevaluación y acreditación) Obligatorio (licenciamiento y acreditación en algunos países)
Referente para la evaluación	Diversidad de modelos de evaluación que pueden incorporar: <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación y estándares externos (licenciamiento) • Criterios de evaluación relativos a los propósitos institucionales (autoevaluación para mejoramiento)

¹ En el caso de Costa Rica, la *Ley 8798 Fortalecimiento al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes)*, incorpora a la acreditación de instituciones y carreras, tanto universitarias como parauniversitarias, un tipo de formación a nivel de diplomado.

	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación y estándares externos y propósitos institucionales (acreditación)
Procedimiento de evaluación	<p>Autoevaluación: se lleva a cabo con fines de autorregulación y mejoramiento</p> <p>Evaluación externa: se aplica en los procesos de licenciamiento y de acreditación</p> <p>Autoevaluación y Evaluación Externa: son dos etapas características de los procesos de acreditación.</p>
Naturaleza jurídica	<p>Estatal</p> <p>Privado</p>

En el marco de la diversidad de sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina, se identifican dos aspectos comunes. El primero, consiste en que estos sistemas tienden a orientar su labor al cumplimiento de tres propósitos: control, garantía pública de calidad y mejoramiento, con predominio de alguno (Lemaitre & Mena, 2017).

El segundo aspecto es que la evaluación externa para la acreditación se apoya en el criterio de equipos de pares evaluadores externos que provienen del ámbito académico y/o profesional, que pueden ser nacionales o incorporar evaluadores internacionales, quienes para lograr procesos evaluativos válidos y confiables, consideran buenas prácticas reconocidas internacionalmente (Morochó, 2021; CONEAU-OEI, 2020).

2.3.La Noción de Calidad de la Educación Superior

La noción de calidad es una construcción social cuyas características se definen en función de un objeto, contexto y momento histórico particular. En el campo de la educación superior, la noción de calidad es polisémica, multidimensional y, varía de acuerdo con la perspectiva que se tenga de la educación superior, ya sea como bien público o privado, lo

cual plantea un debate político, por ejemplo, entre la calidad de la educación como derecho universal o la calidad como bien de consumo desde una perspectiva empresarial (Campaña Vargas, Gómez Salamanca, Mono Castañeda, 2020; Molina Domingo & Letelier Larrondo, 2020; Paez Luna, 2020; Payán-Villamizar, Leal-Márquez, & León-Giraldo, 2022).

El ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN, 2015), apunta a una noción de calidad humanista e integradora. Al respecto, García Alarcón & D’Angelo (2020) enfatizan en “el reconocimiento de las diferencias de género y de las necesidades de personas con discapacidad en los recientes enfoques de justicia en la política educativa (Aponte-Hernández, 2008) (pp. 19-20).

De acuerdo con Fernández Lamarra (2020) la noción de calidad en la educación varía según el tipo de actor,

Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano. (p.127)

Por su parte, Harvey & Green (1993) en su obra “Definig Quality” proponen cinco enfoques para comprender la noción de calidad en la educación superior: calidad como algo excepcional, como perfección, como consistencia, como adecuación a los propósitos y como eficiencia en el uso de los recursos. Esta diversidad de aproximaciones refleja que

la noción de calidad de la educación es relativa, por lo que, de acuerdo con estos autores, las personas podrían adoptar diferentes conceptos, en situaciones y momentos diversos (1993).

Por ejemplo, en el periodo de pandemia provocado por el Covid-19, hubo una ruptura en la percepción de la calidad de la educación superior, debido al impacto que tuvo el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos para la Educación, las diferencias en las competencias docentes para la enseñanza virtual, la capacidad de adaptación de las universidades para mantener los servicios educativos, entre otros aspectos (Molina Gutiérrez, Lizcano Chapeta, Álvarez Hernández & Camargo Martínez, 2021; Sahoo, Gulati, & Haq, 2021).

Jaramillo (2016) explica que “el problema de la calidad no reside en sí mismo, sino en el lugar que ha entrado a ocupar en el ámbito de las representaciones sociales y el uso que se hace de ella” (p. 93). Además, aboga por una noción de calidad de la educación más humanista, acorde con los valores de la educación como bien público, que permita superar aspectos competitivos entre personas, organizaciones y sistemas.

En una investigación sobre la acreditación en carreras de Medicina en Cuba, Montano Luna, Díaz Castello, Llano González, Vázquez Abreu & Méndez Meriño (2021) señalan que a “nivel internacional, la comunidad universitaria considera acertado el hecho de que no se puede pensar en calidad de la educación superior (ES) como un fin en sí, dissociado de la inserción concreta de la universidad en un determinado contexto social” (p.3).

Otros autores sostienen que la calidad de la educación superior no solo significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales necesarias para el mundo del trabajo, sino también brindar una formación integral de los ciudadanos (Páez Luna, Camargo Celis & Muriel Perea, 2021; Fernández, Cuevas & Méndez, 2017).

En una de las nociones de calidad que abordan Campaña et al. (2021) en su investigación sobre “Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional”, se refieren a la calidad desde la perspectiva de su gestión, como un elemento central para la competitividad y supervivencia de las organizaciones y afirman que “La educación tampoco es ajena a dichas dinámicas de competitividad y de calidad” (p.5).

Para Barajas Anaya & Orduz Ardila (2019) la calidad educativa constituye un proceso continuo y participativo en el cual,

el desafío de la gestión del cambio para lograr la calidad en la Educación Superior, debe ser la construcción permanente de este atributo, asumiendo la responsabilidad social de la universidad, en el marco concreto de su realidad, para formar profesionales con competencias y capacidades que respondan a las demandas en una sociedad globalizada. (p.3)

Al respecto, Fleet, Pedraja-Rejas & Rodríguez Ponce (2014) explican que la acreditación refuerza la idea de que la calidad de la educación se asocia a la excelencia académica y, consecuentemente, a un proceso de selectividad, en el cual los mejores estudiantes eligen a las mejores universidades y viceversa.

En el campo de la acreditación, esta noción desde una perspectiva de control para el aseguramiento, gestión, garantía y mejoramiento de calidad se construye a partir de la definición de criterios y estándares de evaluación, que abarcan las diferentes funciones de la universidad en docencia, investigación, extensión y gestión (Bonfante, 2019; Campaña *et al.*, 2021; Páez *et al.*, 2021; Payán Villamizar *et al.*; Pedró, 2021a).

Con respecto a la evaluación de los programas educativos Jiménez Moreno & Ponce Ceballos (2020) explican que esta “parte conceptualmente de la idea de la mejora constante –independientemente del modelo de evaluación que se utilice–, las dinámicas políticas de las últimas décadas establecieron a la acreditación como mecanismo de validación de una llamada *calidad educativa*” (p.7).

2.4. Conceptos de Acreditación de la Educación Superior

En una revisión sistemática de la investigación internacional sobre la configuración de la acreditación de la calidad como campo de estudio, Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022) explican que en las IES “más allá de la preocupación por mejorar la calidad, la implementación de acreditación trajo consigo un énfasis particular en la obtención de la acreditación como un distintivo, un símbolo de prestigio y poder al interior del campo de la educación superior” (p.170).

Para el Council for Higher Educational Accreditation (Consejo de Acreditación de la Educación Superior, CHEA por sus siglas en inglés) en Estados Unidos, la acreditación es "a major way that students, families, government officials, and the press know that an institution or program provides a quality education [una forma importante de que los

estudiantes, las familias, los funcionarios gubernamentales y la prensa sepan que una institución o programa brinda una educación de calidad]” (CHEA, 2023, p.1).

Para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile, la acreditación institucional es un proceso “cuyo objeto es evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo” (CNA, 2023, p.1).

En Costa Rica, la *Ley 8256 Ley Del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes)* establece que la acreditación tiene como fin,

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 estos. (2002)

En el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Beatriz Barreyro & de Camargo Hizume (2018), definen la acreditación como,

la certificación de calidad académica”, “basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica” (PARAGUAY, 2003, art. 22°) realizada en las carreras y programas de educación que ya posean egresos, comprendiendo tres etapas: la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final, como en el proceso regional. (p.50)

En Cuba, Montano Luna, Días Castello, Llano González, Vázquez Abreu & Méndez Meriño (2021) comprenden la acreditación de programas educativos como,

un proceso continuo y sistemático de autoevaluación y evaluación externa, que se rige por criterios basados en el juicio emitido sobre un programa, a la luz de los objetivos propuestos, y que permite garantizar la calidad e integridad de los procesos de formación y superación de los recursos humanos en el escenario docente. (p.4)

En relación con la acreditación y su aporte al mejoramiento de la calidad, Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022) explican que “La cualidad más importante del proceso es la apuesta por la autoevaluación, y el hecho de que sean los propios actores quienes elaboran un plan de mejora con objetivos, acciones, responsables y fechas de cumplimiento” p.173).

Velázquez, Quito Cortés & Mena Peralta (2019) también afirman que, “la autoevaluación juega el papel de catalizador de todo el proceso de aseguramiento de la calidad, y que las instituciones crecen, mejoran y se transforman a partir del autodiagnóstico que realizan de manera estable en el tiempo” (p.7).

En una investigación sobre los efectos de los procesos de evaluación y acreditación en Colombia, Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa (2020b) señalan que estos,

constituyen un juicio de valor que hace el Estado que, apuesta por el cambio de las IES desde el enfoque de la NGP y la gobernanza, constituyéndose junto con las

regulaciones para el financiamiento en los mayores instrumentos de política pública que promueven la transformación de las IES. (p. 8)

En Italia, en un estudio realizado sobre los resultados de la acreditación en algunas universidades, Andreani, Russo, Salini & Turri (2020) comprenden la acreditación como “a national QA programme that has an impact on universities and degree programmes in terms of recognition by the national government and, ultimately, ability to operate [un programa nacional de Aseguramiento de la Calidad (AQ) que tiene un impacto en las universidades y en los programas de grado en términos de reconocimiento por parte del gobierno nacional y con capacidad de funcionamiento]” (p. 692).

Esta diversidad de formas de conceptualizar la acreditación, revelan características comunes, como la incorporación de procesos de evaluación participativa (interna y externa) y mejoramiento sistemático, que generan información válida y confiable para la rendición de cuentas a la sociedad sobre la calidad de la educación superior.

2.5.La Investigación Evaluativa como Fundamento para la Toma de Decisiones de Acreditación

De acuerdo con de Alba (1991) experta en teoría en investigación evaluativa y currículum, “la tarea evaluativa es la evaluación fundamentada de una situación o proceso social, de un comportamiento” (p.92), y “la tarea de la investigación es la producción de nuevos conocimiento” (p.92). Según esta autora “es posible concebir al campo de la evaluación, como investigación evaluativa, en la medida en que toda tarea de evaluación

se conjugan aspectos (vinculados con la producción de conocimiento) y aspectos axiológicos (vinculados con la evaluación y el compromiso)” (1991, p.93).

En el ámbito educativo, de Alba explica que, “la evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico de síntesis conceptual valorativa” (1991, p. 94) a partir del cual se comprende el origen, la estructura, los procesos y las prácticas curriculares y que, en la comprensión de la interrelación de los aspectos teóricos y axiológicos (valores a partir de los cuales se evalúa un objeto, sujeto, situación o proceso a evaluar y el compromiso que adquiere la instancia evaluadora con estos), se afianza la importancia de su consolidación o de su transformación radical o particular.

La investigación evaluativa constituye una práctica fundamental para un proceso de acreditación con resultados válidos, confiables y con credibilidad social. Los resultados de la autoevaluación y, particularmente, de la evaluación externa, facilitan juicios valorativos que sustentan la decisión de acreditar o no una carrera o programa. Además, identificar las acciones de mejora continua que las carreras o programas deben llevar a cabo como parte de la acreditación (Prades, 2022).

La acreditación permite certificar la calidad de una carrera o programa de educación superior por medio de la evaluación de esa calidad, cuyos requisitos se configuran, en la forma de, indicadores y estándares criterios de evaluación (Campana *et al.*, 2021; Páez *et al.*, 2021; Pedró, 2021a), que abordan diferentes aspectos del currículum.

Guzmán-Puentes *et al.* (2022), afirman que, “a pesar de que el tema de la acreditación aún no constituye un avance desde el análisis disciplinar, sí se ha configurado

como campo de estudio” (p.164). Como parte de las conclusiones de la investigación llevada a cabo por estos autores, se hace énfasis en la necesidad de “replantear la idea de programa curricular como la unidad básica de acreditación” (2022, p.174).

Con respecto a la noción de currículum, de Alba (1994) la comprende como, la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía.” (p.38)

Asimismo, en cuanto a la evaluación curricular la define como “un proceso complejo, de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa a partir del cual se conoce, comprende y valora, el origen, conformación estructural y el desarrollo de un currículum” (1991, p.133)

Esta autora (1991) propone dos planos para el análisis curricular. El primero consiste en los aspectos estructurales-formales, es decir, “análisis curriculares centrados en los planes de estudios, los programas, las legislaciones y demás disposiciones reglamentarias, libros de texto, la correspondencia oficial” (p.144), entre otros. El segundo plano se refiere a los aspectos procesales-prácticos.

En la acreditación de una carrera o programa, se evalúan aspectos estructurales-formales, procesales-prácticos, así como aquellos de la gestión del currículum que se

realiza en las IES y sus carreras (infraestructura física y tecnológica, presupuesto, vida estudiantil, extensión, entre otros).

La génesis de la acreditación ha conllevado a que, en la evaluación, predomine el enfoque de la sociología positivista y la “evaluación como descripción de la realidad” (Tadeu de Silva, 1999; Vargas, 2001), desde la cual se comprende la evaluación como una medición. Desde esta perspectiva, el sujeto evaluador mantiene una posición distante del objeto evaluado con el fin de asegurar la objetividad en la evaluación (Vargas, 2001).

De ahí que la acreditación incorpora la evaluación externa que realizan expertos externos, quienes emiten los juicios valorativos y sugieren recomendaciones. De acuerdo con Vargas (2001), este tipo de evaluaciones busca suprimir las subjetividades del sujeto evaluador y de los participantes en la evaluación, con el fin de asegurar la objetividad en la identificación de los resultados.

Sin embargo, el carácter subjetivo inherente a la evaluación de la calidad de diversos aspectos del currículum hace necesario el análisis crítico sobre el devenir de dicha evaluación y sus resultados en la acreditación.

2.6.La Evaluación en el Campo de la Educación desde las Teorías Críticas del Currículum

A diferencia de la sociología positivista que concibe la evaluación como una medición, desde las teorías críticas del currículum y la pedagogía crítica, la evaluación constituye un espacio para la resignificación de las acciones y de sus resultados, para lograr transformaciones en un determinado contexto:

Dentro de la pedagogía crítica la evaluación se concibe como un proceso de autorreflexión y de producción de conocimiento que realizan las y los participantes sobre la teoría y la práctica de su propia acción. La evaluación se convierte así en praxis crítica a lo largo de todo el proceso educativo, pero su interés no es únicamente reflexionar sino promover cambios, tanto en las personas como en lo evaluado. (Vargas, 2001, p.41)

En este sentido, la evaluación para la transformación trasciende la perspectiva de evaluación como descripción de la realidad, al reconocer el carácter axiológico, subjetivo de la evaluación. Al respecto, Nireberg, Brawerman & Ruiz, (2000) explican que,

Existe una tensión entre la propensión al cambio y los impulsos a mantener la estabilidad de las cosas que nos rodean y la manera en que ellas funcionan; lo primero brinda satisfacción a las necesidades humanas de creatividad y de enfrentar desafíos probando las propias fuerzas, mientras que lo segundo permite la idea de pertenencia, de seguridad y de continuidad. (pp. 42-43)

Seguidamente, se sintetizan algunas de las principales características de la evaluación orientada a la transformación, coincidentes con diferentes nociones construidas por de Alba (1991) y apoyadas por diversos autores (Dos Santos y Gómez; 2018; Marquina, 2017; Mutereko, 2018, Nirenberg, et al., 2000; Vargas, 2001), en lo que respecta a la evaluación curricular:

- a) El ejercicio del poder en la evaluación: La evaluación no es neutral, sino que constituye un espacio de debate y controversias (Dos Santos & Gómez, 2018). Por

- este motivo, es importante analizar las tensiones que se generan en la evaluación y que afectan sus resultados.
- b) El carácter axiológico de la evaluación curricular: en el análisis crítico durante el proceso evaluativo y en la síntesis valorativa entran en juego diferentes valores los cuales conforman el juicio que se lleva a cabo en la evaluación (De Alba, 1991; 2002).
 - c) Carácter participativo de la evaluación: se parte de que la evaluación constituye un proceso político social, en la que participan diversos actores individuales y/o colectivos con intereses propios (subjetividades) (de Alba, 1991; Marquina, 2017; Mutereko, 2018).
 - d) Significatividad: se refiere a los aspectos que tienen relevancia o no, en un contexto específico. El proceso indagatorio permite la comprensión e interrelación de estos aspectos (de Alba, 1993). Pinar (2014) en su abordaje teórico del currículum como lugar, recupera “la experiencia subjetiva del currículum que tiene que ver con el lugar donde se implementa” y en el cual también se transforma y que se relaciona con el concepto de currículum vivido (de Alba, 1993).
 - e) Ausencias que emergen en la evaluación: como proceso sociopolítico, la evaluación aclara silencios y ausencias las cuales se comprenden como los límites del discurso, en este caso, el discurso evaluativo asociado a la acreditación (de Alba, 2002).

La Tabla 2 presenta un contraste entre las características de la evaluación como descripción de la realidad y la evaluación para la transformación.

Tabla 2

Comparación entre las características de la evaluación como descripción de la realidad y la evaluación para la transformación

Interrogante	Evaluación como descripción de la realidad	Evaluación para la transformación de la realidad
¿Cómo se concibe la realidad?	Predecible, medible, cuantificable.	Dinámica, cambiante. Construcción de sentido.
¿Qué es la evaluación?	Una medición. Emisión de juicios.	Proceso de autoreflexión y análisis crítico sobre la práctica de las personas participantes.
¿Cómo se relaciona el sujeto que evalúa con lo evaluado?	Relación distante. Evaluación externa y objetiva.	Integración activa para recuperar el compromiso y la responsabilidad de los diferentes actores con la evaluación. Análisis de contradicciones y conflictos o tensiones que se presentan en la evaluación. Autoreflexión constante.
¿Cómo se evalúa?	Métodos de medición y estandarización de resultados.	Considera la dialéctica teórico-práctica, el desarrollo histórico y el análisis de las condiciones actuales.
¿Para qué se evalúa?	Control.	Como proceso sociopolítico, la evaluación aclara flujos de poder y decisión, silencios y ausencias. Requiere el compromiso de las personas en el marco de la posibilidad, en la medida en que la evaluación permite asumir el compromiso de los cambios (transformaciones) que supone.

Nota. Para la elaboración de esta tabla se tomó como referente a Vargas (2001), de Alba (1991) y de Alba (2002).

En la presente investigación que busca, entre otros aspectos, descubrir el valor público que genera la acreditación, así como los desafíos para el mejoramiento continuo en el marco de la acreditación, es relevante considerar no solo la perspectiva de la evaluación como descripción de la realidad sino también el enfoque de evaluación para la transformación.

2.7. Aportes Conceptuales para el Análisis de la Acreditación desde la Teoría Institucional

Las instituciones sociales se transforman debido tanto a factores exógenos como endógenos (Cooper, 2014; Fernández Darraz & Zincke, 2020; Hüther and Krücken, 2016). Sobre la Teoría institucional, DiMaggio & Powell (1991) establecen diferencias entre el viejo y el nuevo institucionalismo,

En el viejo institucionalismo las cuestiones centrales son las influencias, las coaliciones y los valores enfrentados, junto con las estructuras de poder (Clark, 1960, 1972; Selznick 1949, 1957), por lo que sus aportes se dirigen a lo organizativo. En contraste con el anterior, el neoinstitucionalismo se sitúa en una perspectiva macroorganizativa, concretamente de campo organizativo. Dentro de éste, y por medio de su propuesta sociológica, se destacan la legitimidad, la inmersión de los campos organizativos, la importancia de las rutinas y los esquemas interpretativos (Di Maggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 1977). (Restrepo & Rosero, 2022, p. 106)

En el campo del aseguramiento de la calidad, refiriéndose al proceso de Bologna, Schriewer (2009) explica que este surge de las premisas del Neo-institucionalismo y su aporte a la teoría de las organizaciones en aspectos sociológicos, según el cual se observa una tendencia a “to pattern their strategies on models and procedures that are widely recognized, accredited, and thus “institutionalized” in their societal environment or organizational field [a moldear sus estrategias en modelos y procedimientos que son ampliamente reconocidos, acreditados y, por lo tanto, "institucionalizados" en su entorno social o campo organizacional]” (p. 2).

Ahora bien, la capacidad de las instituciones para reducir la incertidumbre en contextos sociales dinámicos se relaciona también con la Teoría del isomorfismo en los campos organizacionales de DiMaggio y Powell (1983), la cual señala que, en el proceso de cambio organizacional, las instituciones dentro de un mismo campo, tienden a llegar a ser muy similares a otras que han alcanzado cierta legitimidad, y ese isomorfismo o tendencia a la homogeneización u uniformidad, les permite no solo aumentar su eficiencia sino lograr legitimidad, mediante la adopción de tecnología adecuada o de prácticas relativas a “mitos racionales” tales como la profesionalización (Gil-Swedberg, 1993).

DiMaggio y Powell (1983) distinguen tres tipos de isomorfismo: el normativo, el coercitivo y el mimético. El isomorfismo normativo se relaciona con la presión que ejercen las asociaciones profesionales sobre las organizaciones para homogeneizar sus burocracias. El isomorfismo coercitivo, se refiere a presiones políticas y regulaciones que el Estado-marco legal- ejerce sobre las organizaciones. El isomorfismo mimético, se vincula con la

incertidumbre del entorno y la reproducción de estructuras y características organizacionales que permiten lograr legitimidad.

En una investigación realizada sobre el impacto de las agencias de acreditación en las mediciones de desempeño en universidades polacas, Dobija, Górska y Pikos (2019) relacionan estos tres tipos de isomorfismo con el efecto que tienen los entes de acreditación en la configuración de cambios en las instituciones de educación superior.

Es así como, en los procesos de acreditación y de mejoramiento de la educación superior, las IES y las carreras deben cumplir con modelos y estándares aceptados y reconocidos en el ámbito académico (isomorfismo normativo). Además, requieren cumplir las regulaciones del Estado en materia de calidad en la educación superior (isomorfismo coercitivo) y, de esta forma, lograr legitimidad mediante la acreditación (isomorfismo mimético).

Los postulados de DiMaggio y Powell (1983) coinciden con Scharpf (1997) y su marco conceptual para el análisis de la implementación de las políticas públicas denominado: *Actor-Centered Institutionalism* (Institucionalismo Centrado en Actores, ACI, por sus siglas en Inglés), basado en el enfoque del Neoinstitucionalismo y que integra dos conceptos medulares: las instituciones y los actores.

De acuerdo con Paulus (2014), desde la perspectiva de los actores, el ACI ofrece elementos conceptuales pertinentes a considerar en el análisis de la acreditación de la educación superior, como medio para la implementación de una política pública de aseguramiento de la calidad de la educación en las IES.

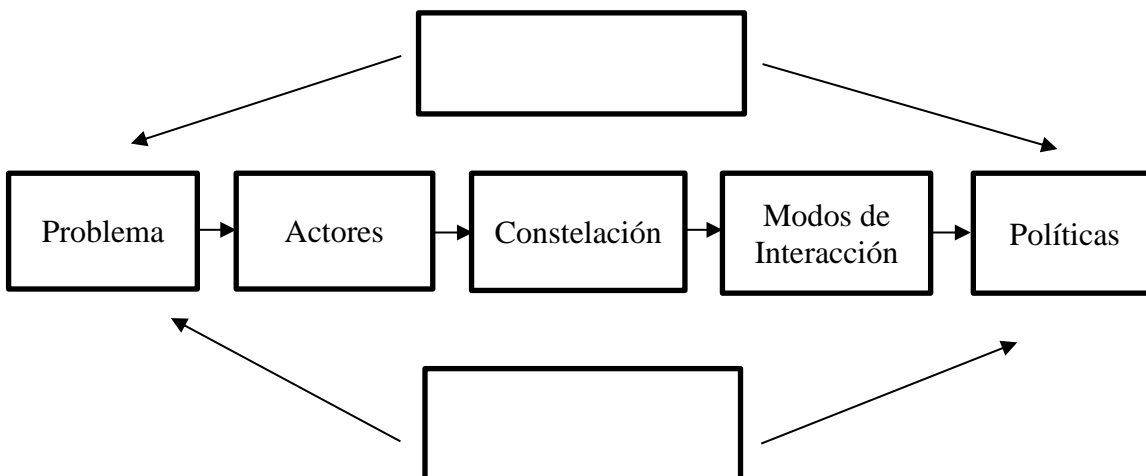
Zurbriggen, (2006) explica que el ACI enfatiza en “la incidencia que tienen las instituciones, por un lado, sobre las percepciones, las preferencias y las capacidades de actores individuales o colectivos y, por otro, sobre las formas en que estos actores interactúan” (p.74).

Scharp (1997) introduce la noción de *Constelación de actores*, que se refiere no solo al grupo de actores relacionados con determinada política, sino a sus posibles estrategias de acción en la implementación de la política, los eventuales resultados que generarían dichas estrategias y la valoración de los actores con respecto a estos posibles resultados (Feng, 1998; Zurbriggen, 2006).

De acuerdo con este enfoque, los agentes en el marco institucional configuran lo que Scharp (1997) denomina *Constelación de Actores*. Se debe analizar sus puntos de convergencia y divergencia para identificar los modos de interacción entre ellos, con el fin de lograr una mejor comprensión de los resultados de la política, en un contexto institucional que no es neutro, en el que intervienen incentivos para la interacción política, de tal forma que los resultados están mediados por relaciones de poder (Gallardo, 2019, Zurbriggen, 2006). La Figura 2 muestra los aspectos que integran el modelo de Scharp (1997) para el análisis de políticas públicas, en este caso, de acreditación.

Figura 2

Modelo de Scharpf (1997)



Nota. Tomado de Scharpf, (1997)

Paulus (2014) realizó un análisis sobre la creación y evolución de la agencia de acreditación de Cataluña, desde el Institucionalismo Centrado en Actores. Este autor explica que el ACI permite comprender cómo la política pública de aseguramiento de la calidad se procesa “a través de la interacción entre actores (individuales, colectivos u organizados) dotados de ciertas capacidades y orientaciones (regulativas, cognitivas y normativas), provistas por el contexto institucional al interior del cual se desenvuelven” (p.204).

De acuerdo con Paulus (2014) la propuesta de Scharpf (1997) permite centrar el análisis más allá de los aspectos técnicos, en la contingencia que enfrentan estas políticas al momento de implementarse en un “espacio público, configurando y enfrentando a actores con diversas agendas de intereses” (p.203).

Ríos de Deus & Diez Ríos (2018) en una investigación realizada sobre “Políticas de mejora continua. Garantía de la calidad en centros de educación superior” en relación con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), explican cómo las acciones de mejora están centradas en actores, y que los diferentes modos de interacción entre ellos y la agencia generan influencia mutua.

Según estas autoras, la propuesta de Scharpf (1997) supone que “cada política constituye un modelo de interacciones específicas; por ello, el marco institucional en que se desenvuelve dicha política las hace más o menos viables. Así, la institución de referencia es fundamental para configurar y explicar estas relaciones” (Ríos de Deus & Diez Ríos, 2018, p.27).

En síntesis, en los procesos de acreditación de carreras universitarias se evalúan aspectos de diseño, implementación, evaluación y gestión curricular que toman lugar en contextos particulares, tales como en las IES que constituyen organizaciones sociales. Por el motivo anterior, la investigación sobre la acreditación, en este caso, de carreras de Educación supone incorporar referentes teóricos de la evaluación curricular, pero también, de la teoría organizacional.

Capítulo 3

Estado del Arte

A nivel mundial, se han creado políticas que han llevado a la creación de sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior con características comunes que se contextualizan a los marcos jurídicos de los países y regiones (Backhouse et al., 2012; CINDA, 2016; Geoffroy, 2014). La acreditación se ha consolidado como el método más utilizado por el Estado para implementar dichas políticas (Aguilera, 2017).

Las experiencias internacionales revelan por un lado, el valor que genera la acreditación para las IES, las carreras y los graduados y, por otro, algunos cuestionamientos sobre los resultados e impactos de estos procesos en la calidad de la educación superior (Andreani et al., 2020; Fernández Darraz & Zincke, 2020; Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez, 2022).

Aunado a lo anterior, la pandemia generada por el COVID-19 reveló importantes desafíos no solo para la transformación e innovación en las IES, sino también en los procesos y modelos de evaluación en el escenario postpandemia.

3.1. Evolución del Aseguramiento de la Calidad (AC) de la Educación Superior

Los sistemas de AC de la educación superior alrededor del mundo comparten algunas características, pero también poseen cualidades particulares propias de cada contexto. De acuerdo con Fernández Lamarra (2020) “En América del Norte (Estados

Unidos y Canadá) la evaluación ha constituido desde hace décadas una actividad permanente, estrechamente vinculada con la gestión de las instituciones” (p.129).

Al comparar la acreditación en Europa y Estados Unidos, Mejía, Caballero-Márquez, Huggins & Bautista-Rozo (2020) señalan tres diferencias: a) en Estados Unidos la acreditación es voluntaria y se aplica solo a algunas áreas del conocimiento como la Ingeniería; mientras que, en Europa, es obligatoria en la mayoría de los países y es una regulación que aplica en todos los campos, b) en Estados Unidos, los criterios y estándares están muy influenciados por la profesión; mientras que, en Europa, por la academia; y c) ambos modelos se centran en los resultados de aprendizaje de los estudiantes o competencias de posgrado.

En América Latina, los sistemas de AC se insertan en las políticas de educación superior desde la década de los noventa. Existe una diversidad de modelos de AC que, en la mayoría de los casos, son de origen estatal. De acuerdo con el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO (2017),

Hay agencias propiamente gubernamentales (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana, Uruguay Ecuador); públicas, pero autónomas (Colombia, Chile, Perú); privadas (Chile, Panamá); o vinculados a las universidades (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay). En varios casos, como puede apreciarse, coexisten distintos tipos de agencia dentro de un mismo país. (p.13)

En esta región, Lemaitre y Mena (2012) explican que estos sistemas se orientan a partir de tres propósitos, con predominio de alguno: control, garantía pública de calidad y mejoramiento.

Asimismo, en América Latina se han creado no solo sistemas de AC nacionales, sino también regionales, y redes de colaboración con diferentes alcances geográficos, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Instancias de aseguramiento de la calidad regionales en América Latina

Sistema regional	Descripción
Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES)	<p>El SIACES es el sistema de AC de más reciente creación en Iberoamérica, nació el 5 de febrero de 2019, en la sede de la Secretaría General Iberoamericana en Madrid, por medio del acuerdo entre los presidentes de las Agencias de Acreditación de Educación Superior de Iberoamérica.</p> <p>El SIACES tiene el propósito de “fortalecer la cooperación entre los sistemas nacionales de evaluación y establecer criterios compartidos de acreditación y titulación” (SIACES, 2020).</p>
Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA)	Promueve el aseguramiento de la calidad en la educación superior y ofrece servicios ligados a la acreditación internacional de instituciones, carreras y programas de estudio (CINDA, 2022).
Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)	Esta Red se creó en el año 2003 con el propósito de promover el desarrollo de agencias y procesos de evaluación y acreditación; desarrollar mecanismos para el reconocimiento de títulos; impulsar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y motivar la integración educativa de la región, entre otros.

Sistema regional	Descripción
Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCUSUR)	<p>El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias se creó a partir de un acuerdo entre los ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, homologado por el Consejo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) a través de la Decisión CMC N° 17/08.</p> <p>El Sistema es administrado por cada Agencia Nacional de Acreditación que integra la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y contempla las siguientes titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Odontología, Farmacia, Geología y Economía (ARCUSUR, 2022).</p>
Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)	Creado en 1998, promueve “la innovación y el mejoramiento de la educación superior ofrecida por las universidades miembros del CSUCA, así como la cultura de calidad, de evaluación y la rendición de cuentas a la sociedad, impulsando la acreditación” (SICEVAES, 2022).
Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA)	Organismo de acreditación supranacional creado en 1998 que acredita agencias de acreditación, con el objetivo de brindar validez internacional a la acreditación de la calidad de la Educación Superior que se realiza en la región centroamericana.

En el caso de Europa, se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que nace con la declaración de Sorbona de París en 1998 y tiene como objetivos comunes: la comparabilidad entre las titulaciones; una estructura común de créditos en las titulaciones de dos niveles (grado y posgrado); un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés; promoción de la movilidad de estudiantes y docentes; titulaciones conjuntas y promoción de la dimensión europea de educación superior (Matarranz, 2020).

Fue a partir de un encuentro entre ministros en Praga (2001) que se incorpora la evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior. Matarranz (2020) explica que, a 20 años de la creación del EEES,

La mayor parte de los países han implantado procesos de acreditación obligatoria tanto en sus instituciones de educación superior como en sus programas educativos oficiales que aseguran la calidad de la educación superior, esta armonización nunca vista es buena muestra del papel determinante que ha tenido la calidad en el Proceso de Bolonia. El creciente número de agencias de calidad y el creciente número de informes de acreditación que se han emitido (evaluando a instituciones y programas educativos) es un claro indicador de que la cultura de la calidad ha impactado fuertemente en los países y en las instituciones de educación superior. (p.170)

Como parte de este proceso de convergencia se crea en 1998, la European Network for Quality Assurance in Higher Education (Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior, ENQA por sus siglas en inglés) que se transformó, en el 2004, en la European Association for Quality Assurance in Higher Education (Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior, ENQA, por sus siglas en inglés).

ENQA tiene como misión, movilizar el desarrollo del aseguramiento de la calidad, mediante la representación de sus miembros en el nivel internacional, el apoyo a las agencias en el nivel nacional, y brindar servicios y oportunidades de colaboración entre sus

miembros. Al 2023, la red registraba 54 miembros (ENQA, 2023). La Tabla 4 muestra otras instancias de aseguramiento de la calidad que se articulan en el EEES.

Tabla 4

Otras instancias de aseguramiento de calidad en el EEES

Nombre de la instancia	Descripción
European Association of Institutions in Higher Education (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, EURASHE, por sus siglas en inglés)	La EURACHE se fundó en 1990 con el propósito de promover el desarrollo de la Educación Superior Profesional (PHE, por sus siglas en inglés) en el nivel nacional y europeo, así como la internacionalización entre sus miembros (EURASHE, 2019).
European Consortium for Accreditation (Consortio Europeo para la Acreditación de la Educación Superior, ECA, por sus siglas en inglés)	ECA se creó en el 2003 con el objetivo de “lograr el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación y garantía de calidad, con el fin de contribuir al reconocimiento de las cualificaciones de la educación superior y evitar múltiples acreditaciones de programas conjuntos e instituciones que operan en varios países” (ANECA, 2019). ECA cuenta con 16 miembros de 11 países.
European Quality Assurance Register (Registro Europeo de Agencias de Calidad Universitaria, EQAR, por sus siglas en inglés)	EQAR consiste en un registro creado en el 2008, donde se incluyen aquellas agencias de garantía de la calidad que operan en el Espacio Europeo de Educación Superior consideradas solventes, dignas de confianza y con credibilidad (EQAR, 2022).
The European Students’ Union (Unión Europea de Estudiantes, ESU por sus siglas en inglés)	ESU agrupa 45 Asociaciones Nacionales de Estudiantes (NUS, por sus siglas en inglés) de 39 países. Tiene el objetivo de representar las necesidades y perspectivas de los estudiantes europeos, así como asegurar y fortalecer su participación en las políticas de educación superior y toma de decisiones en el nivel local, nacional y europeo (ESU, 2019).

European University Association (Asociación de Universidades Europeas, EUA, por sus siglas en inglés)	EUA fue creada en el 2001 y representa más de 850 universidades y conferencias nacionales de rectores en 49 países europeos. EUA juega un rol importante al ejercer influencia en políticas universitarias sobre educación superior, investigación e innovación (EUA, 2023).
---	--

La creación de esta variedad de instancias refleja un interés explícito por facilitar la participación de diferentes actores en los procesos de toma de decisión en AC y la promoción de un trabajo articulado para la creación de sinergias.

Por otra parte, se encuentra la *Asia Pacific Quality Network* (Red de Calidad de Asia y el Pacífico, APQN por sus siglas en inglés) creada en el 2003 como una red no gubernamental, sin fines de lucro, con el propósito de promover el fortalecimiento de la calidad en la educación superior en el espacio geográfico conformado por países de Asia y Oceanía. La APQN opera en esta región en asociación con la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education Incorporated* (Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad, INQAAHE por sus siglas en inglés).

La INQAAHE consiste en una red mundial sin fines de lucro fundada en 1991 que cuenta con más de 300 organizaciones activas, las cuales se incorporan a la red de forma voluntaria. La mayoría de sus miembros son agencias de AC, aunque también incluye, dentro de su membresía, a otras organizaciones vinculadas con el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

La misión de INQAAHE se dirige a la recolección, intercambio y difusión de información acerca de la teoría y prácticas actuales en materia de evaluación y

mejoramiento de la calidad de la educación superior; la promoción de buenas prácticas de aseguramiento de la calidad; el apoyo al desarrollo y mejoramiento de sus agencias miembros (incluyendo su desarrollo profesional) y la creación de capacidades para el beneficio de las instituciones de educación superior, sus estudiantes y la sociedad (INQAAHE, 2023).

Las características analizadas sobre las instancias de aseguramiento de la calidad que, se desarrollan en los diferentes espacios geográficos reflejan su crecimiento y evolución. Una característica común a todos estos sistemas de aseguramiento de la calidad es que movilizan procesos de cambio de la educación superior, a nivel de las instituciones, facultades, carreras y programas, al estar fundamentados en procesos de evaluación, mejora continua, rendición de cuentas y acreditación.

3.2. Experiencias nacionales e internacionales con la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

El ciclo de mejoramiento continuo propio de los procesos de garantía de calidad (GC) o (AC) de la educación superior, inicia en las IES como primeras responsables de asegurar la calidad de su oferta educativa, y continúa en los sistemas y agencias de acreditación. Al respecto, la IESALC-UNESCO (2020) explica que,

La GC se ha convertido en parte integrante del funcionamiento de los sistemas de ES en todo el mundo. No sólo responde a las demandas sociales de responsabilidad e impacto, sino que también indica un compromiso de responsabilidad hacia aquellos que participan en la ES. (p. 9)

Desde una perspectiva instrumental, la acreditación en si misma representa un valor simbólico para la sociedad, las IES y sus carreras. La acreditación puede tomar la forma de un “sello de calidad” que distingue las carreras en medio de una amplia oferta, otorga a estas prestigio académico, así como mejoramiento continuo, y/o la garantía pública de calidad, al obtener la acreditación en razón del cumplimiento de estándares reconocidos internacionalmente (Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez, 2022; Morocho, 2021; Lemaitre, 2017).

Este valor simbólico, posiciona a la acreditación como un medio eficaz para las diferentes formas de internacionalización de la educación superior, ya sea el reconocimiento nacional, regional e internacional, la movilidad académica y laboral, la internacionalización del currículum, o la internacionalización de la investigación para la innovación en la educación superior y su aporte a la sociedad (de Wit, 2021).

Además, en diversas latitudes, la acreditación ha surgido como una iniciativa del sector estatal, por lo que es apoyada por instrumentos jurídicos que la legitiman; tales como, leyes, convenios, acuerdos de reconocimiento, entre otros (Lemaitre y Zenteno, 2012). Por ejemplo, en el EEES y en el MERCOSUR, la acreditación constituye una condición necesaria para el reconocimiento nacional o regional de titulaciones (CONEAU-OEI, 2020).

La autoevaluación y la evaluación externa como etapas obligatorias previas a la acreditación institucional o de carreras han permitido identificar no solo fortalezas sino

también debilidades, en las cuales incide la acreditación por medio de la fase de mejoramiento continuo.

En el caso de Costa Rica, en un estudio realizado en carreras acreditadas por el Sinaes en el Área de la Salud, Valenzuela Suazo (2022) señala que,

Dentro de los aspectos positivos declarados por los participantes, se encuentran el compromiso de los equipos de trabajo en las mejoras de la educación entregada, el autorreconocimiento de sus propios logros o avances.

En las observaciones de los informes de los pares, se destacan logros en los cambios en los planes de estudios; renovaciones curriculares; mejoras en la infraestructura; compromiso docente destacado por los estudiantes y también del personal administrativo, la creación de organismos internos como el consejo de carrera.

Importantes mejoras se advierten desde la primera a la segunda acreditación, tanto en instituir organismos colegiados a cargo de la calidad, así como, mejoras de infraestructura; presupuestos; recursos académicos; incorporación de perfiles de ingreso y egreso; metodologías de enseñanza-aprendizaje; mejoras en los laboratorios; mayor disponibilidad de materiales y equipos. (p. 50)

Esta autora también señala que, aunque en sus inicios la acreditación generó resistencias “de acuerdo con los relatos de los representantes de las comisiones de autoevaluación y mejoramiento que fueron entrevistados, se observa que esta percepción ha sido superada y la misma ha logrado amplia aceptación” (p.53).

En otro estudio llevado a cabo en carreras acreditadas por el Sinaes en el Área de Ingeniería, Tenuto Soldevilla (2022) explica que,

Los logros se concentran en las actividades y estrategias que llevan adelante para facilitar la comunicación, su vinculación con el entorno, la pertinencia del plan en relación con el contexto. En algunos casos se destacan las estrategias y acciones que promueven y facilitan la comunicación previa con los aspirantes, en otros se constituye en una oportunidad de mejora.

La participación de los actores en distintos procesos es un logro, ya sea porque se incrementó la participación académica en centros, grupos, redes o programas dedicados a la investigación; la participación en congresos y otros eventos; la producción científica indexada y la interacción con el estudiantado desde las funciones habituales, entre otras. (p.88)

Investigaciones llevadas a cabo en titulaciones de diferentes disciplinas del país han permitido identificar áreas de mejora comunes como, por ejemplo, la necesidad de invertir en infraestructura y equipamiento (Gutiérrez-Marín, 2021; Rodríguez García, 2017) y de fortalecer la retroalimentación de las personas graduadas y los empleadores sobre la pertinencia de la carrera y el desempeño en el mundo laboral (Rodríguez García, 2017).

También, Mora Alfaro (2012) ha identificado “Debilidades en el método para el seguimiento y evaluación de los docentes y ausencia de decisiones como resultado de la evaluación de los docentes (p.11).

Con respecto a las fortalezas, de acuerdo con Chirino Sánchez (2016) y la experiencia con la acreditación de las carreras de Derecho en Costa Rica,

No obstante, la interacción con otros centros de estudio superior y de investigación no es automática. Las IES deben llenar los estándares establecidos por esos centros de enseñanza, los cuales van en consonancia con las metas de acreditación: entre las que se encuentran, por supuesto, mejora de los procedimientos administrativos, mejoramiento docente, mejora de los currícula, interacción entre investigación y docencia, arquitectura universitaria, biblioteca y otros recursos de aprendizaje¹¹. Sin esa acreditación, que asegura el cumplimiento de estándares internacionales, es muy difícil conseguir las condiciones para una internacionalización en igualdad de condiciones. (p.8)

Sobre la función universitaria de Investigación, esta constituye un criterio de calidad común en los modelos de acreditación de la educación superior. Al respecto Trebino (2021) identificó,

la gran divisoria entre los procesos de acreditación sustentados en criterios generales aplicables a todas las carreras (Chile, Colombia, México y Brasil) y los que son particulares para los distintos programas o carreras de grado (el caso argentino y ARCU-SUR). Naturalmente esto permea en la consideración de los aspectos de la carrera que se evalúan, dentro de los cuales se encuentra la investigación como tal y su influencia en el proceso de formación profesional. (p. 22)

De ahí que la acreditación promueve la mejora en la producción científica de las IES (Trebino, 2021; Chirino, 2016).

De acuerdo con las experiencias internacionales de acreditación, el incremento en la contratación de docentes con nivel de maestría y doctorado ha tenido un efecto en los rankings nacionales e internacionales (Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa, 2020). Sobre la relación investigación-acreditación, Esteban Rivera et al. (2021) explican que,

Los modelos de acreditación de programas universitarios de pre y posgrado en el Perú y el mundo consideran la articulación del proceso enseñanza y aprendizaje con la investigación, dando lugar a la investigación formativa, concebida como aquella investigación que promueve el docente con una finalidad pedagógica y que se desarrolla dentro de un marco curricular formalmente establecido, con la finalidad mejorar los procesos aprendizajes de los estudiantes. (p.475)

En cuanto al fortalecimiento del personal académico, la acreditación ha tenido impacto en la mejora de las estrategias de contratación, planes de capacitación y desarrollo académico y profesional para asegurar una adecuada gestión e implementación de los programas educativos (González-Bravo, 2020; Mejía et al. 2020, Tenuto Soldevilla, 2022).

En México, Jiménez Moreno & Ponce Ceballos (2020) explican que el crecimiento de la evaluación y de la acreditación se debe a la búsqueda de calidad y legitimidad de las IES y a la necesidad de dar respuesta a diversas presiones externas de incrementar su vínculo con la sociedad y el sector productivo.

Al respecto, en un estudio realizado en universidades colombianas sobre la acreditación con el Accreditation Board of Engineering and Technology (Consejo de Acreditación de Ingeniería y Tecnología, ABET por sus siglas en inglés), por sus siglas en inglés), Mejía et al. (2020) destacan los beneficios de la acreditación internacional para los graduados de carreras de ingeniería, ya que facilita no solo el reconocimiento de estudios sino su empleabilidad.

Por otra parte, las experiencias internacionales muestran que, en el ámbito de gestión, la acreditación ha conllevado en las IES la creación de áreas, roles y funciones de aseguramiento de calidad (Marquina, Giménez, Rodríguez & Mazzeo, 2022).

Asimismo, la acreditación ha tenido efectos en la planificación estratégica; asesoría curricular; información para la toma de decisiones de las autoridades universitarias; creación de conciencia en el personal administrativo, docente y académico sobre la relevancia de la cultura de calidad, mayor involucramiento y responsabilidad de los diferentes actores que participan en la evaluación para la mejora continua; la disseminación de información, y el establecimiento de procesos y prácticas para alcanzar las metas de calidad (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022; Lemaitre, 2012; Maturana, Zenteno & Alvarado et al., 2012).

Adicionalmente, según Lemaitre et al. (2012) otros cambios que se observan en la gestión de las IES vinculadas a la acreditación son,

ajustes en la declaración de la misión y propósitos institucionales, vinculación de los propósitos definidos por la institución y las políticas internas, incorporación de

evidencia en procesos de toma de decisiones, vinculación entre los procesos de planificación y autoevaluación institucional, y mejoras en los sistemas de información” (p. 24).

La percepción de diversos actores con respecto a la acreditación en las diferentes experiencias nacionales e internacionales reflejan los beneficios que genera a acreditación en la gestión institucional; particularmente, en la planificación, producción de información para la toma de decisiones a partir de procesos evaluativos; procedimientos e instrumentos para la autorregulación y promoción de una cultura de calidad y de mejoramiento continuo en las IES (Beatriz Barreyro & de Camargo Hizume, 2018; Dias-Sobrinho, 2007; González-Bravo et al., 2020; Marquina, 2017; Martin, 2018).

Además, de acuerdo con Fernández Darraz & Zincke (2020), en un estudio sobre la *Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas*, la acreditación ha llevado a “cambios en las estructuras de gobernanza de las instituciones —fortaleciendo la posición de las administraciones centrales y el poder de los “gestores”— y a la formalización de un conjunto de procedimientos internos” (p. 229).

Las experiencias de acreditación han conllevado procesos, prácticas y resultados diversos en las IES (Araujo, 2014; Haug, 2017; Lemaitre, 2017); tales como, el fortalecimiento de la cultura de autoevaluación y la creación de espacios para la actualización y modernización del currículum (IESALC-UNESCO, 2020, Velázquez, Quito Cortés, & Mena Peralta, 2019) en áreas como fundamentos teóricos y prácticos, diseño de las asignaturas, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Badilla et al.,

2017; Payán-Villamizar et al., 2021; Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; María Jose Lemaitre, 2019; Mejía et al., 2020), entre otros.

Con respecto a la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la acreditación, en un estudio realizado por Payán-Villamizar et al. (2021) acerca del *Conocimiento de estudiantes universitarios sobre el factor de acreditación de procesos académicos (Colombia)* se explica que, “Ellos también reconocen la idoneidad, la experiencia y la formación de los docentes, la cual está acompañada de una educación humana que permite brindarles apoyo, consejo y aliento para seguir adelante ante las dificultades” (p. 21).

Asimismo, en una investigación desarrollada en Costa Rica sobre un programa de estudio acreditado en la Enseñanza del inglés, Chaves Fernández, Rojas Cerdas & Chaves Carballo (2015), evidenciaron “no sólo el conocimiento con que cuentan los estudiantes de primer ingreso acerca de la acreditación, sino que es posible palpar que este conocimiento influyó en su decisión de ingresar a una carrera acreditada” (p.187).

Al respecto, en una investigación llevada a cabo en Chile, los estudiantes de una carrera de enfermería, valoraron la falta de la acreditación tanto de la universidad como de la titulación, como un “obstáculo para el crecimiento y posicionamiento de la carrera en la región” (Vera-Millalén, 2018, p. 22). En Costa Rica el PEN (2017) explica que,

Las carreras que han pasado por el proceso al menos una vez consideran que deben seguir acreditándose una vez vencido el plazo de la acreditación anterior, pues no

hacerlo sería percibido por sus estudiantes actuales y potenciales, sus familias, empleadores y otros actores sociales como una “pérdida”, una señal de que algo dejó de funcionar en la carrera. (pp. 287-288)

Estas experiencias compartidas en diversas investigaciones concuerdan en que la acreditación ha contribuido al fortalecimiento de la cultura de calidad en las IES (Beatriz Barreyro & de Camargo Hizume, 2018; Fernández Lamarra, 2020; Fernández Darraz & Zincke, 2020; Lemaitre, 2019; Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa, 2020), ya que promueve procesos de mejoramiento continuo encaminados a la búsqueda permanente de la calidad.

Mejía et al. (2020) destacan que la “preservation of an assessment culture with a formative approach rather than summative one is the most remarkable habit learned through the accreditation process [preservación de la cultura de evaluación con un enfoque formativo en lugar de sumativo es el hábito más notable que se aprende a través del proceso de acreditación]”(p.247).

De acuerdo con la IESALC-UNESCO (2020), la búsqueda de la garantía externa de calidad ha influido en el posicionamiento de la cultura de calidad de la educación superior en: la agenda internacional; modificaciones de actitudes y culturas; espacios de discusión y reflexión colegiada sobre mejoras curriculares, tasas de retención, graduación y mejoras en la empleabilidad de los graduados (p.22).

Sin embargo, en la reflexión colegiada que implican los procesos de acreditación, Trebino (2022) hace referencia a la “inexistencia de un diálogo fructífero entre las

instituciones encargadas de diseñar los perfiles ocupacionales y las instituciones de educación superior” (p.26) que favorezca la realimentación y mejora de las titulaciones.

Asimismo, este autor señala que el seguimiento de graduados tiende a realizarse de “forma reactiva (sensu Cárcamo et al., 2012), siguiendo las demandas de los procesos de acreditación y focalizado en la atención al cumplimiento de los criterios y estándares establecidos por la normativa vigente” (p.48).

Con respecto a las virtudes de la acreditación, Eaton y Neal (2015) señalan que las características propias de acreditación reflejan valores de la Educación Superior, tales como:

the responsibility of academic peers to determine quality; the commitment to mission as essential to maintaining the diversity of higher education; institutional autonomy as a necessary foundation for academic leadership of colleges and universities; and academic freedom as central to effective teaching, learning, and research [la responsabilidad de pares académicos para determinar la calidad, el compromiso con la misión como esencial para mantener la diversidad de la educación superior, la autonomía institucional como una base necesaria para el liderazgo académico de instituciones de educación superior y universidades y la libertad académica como elemento central para una enseñanza, aprendizaje e investigación efectiva]. (p.7)

La acreditación como motor de una cultura de calidad en las IES evidencia sus efectos no solo en aspectos administrativos (políticas, infraestructura, recursos), sino

también en diseño y gestión curricular, docencia, estudiantes, investigación, la acción social, entre otros (Badilla et al.,2017; López Aguado, 2018; Malagón Plata, Rodríguez Rodríguez & Machado Vega, 2019; Martínez Iñiguez, Tobón & Romero Sandoval, 2017).

En Argentina, Araujo (2014) realizó una investigación sobre *La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas*, según la cual “las evaluaciones externas, llevadas a cabo por la CONEAU para algunos líderes universitarios, se han constituido en una herramienta para justificar la introducción de innovaciones institucionales ante la aparición de resistencias internas para promoverlas” (pp.69-70).

Es importante destacar que se comienzan a gestar tendencias para reorientar el enfoque de la acreditación. En un estudio realizado por la IESALC-UNESCO (2020) se explica el caso del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, que se presenta más como “un socio que como un regulador, describiendo cómo se establecen las reglas del juego a través de procesos abiertos y colaborativos” (p. 64); además, en los Países Bajos se observa que,

El movimiento destinado a incrementar el énfasis en los resultados del aprendizaje parecía redirigir la acreditación hacia una mayor necesidad de información diversificada y hacia una atención mayor a la experiencia de los estudiantes. Con ello se buscaba promover el cambio hacia un paradigma de gestión con mayor orientación hacia el valor público. (pp.65-66)

Por su parte, Guzmán-Puentes et al. (2022) plantean la necesidad de “replantear la idea de programa curricular como la unidad básica de acreditación” (p.175). Mejía et al.

(2020) explican que el énfasis de la acreditación en la educación en Ingeniería ha venido cambiando, “focussing more on program objectives and learning outcomes [2]. This new approach seeks to meet employment markets and civil society needs, within a globalized world which requires skilled professionals to properly perform in different contexts [centrándose más en los objetivos del programa y los resultados del aprendizaje [2]. Este nuevo enfoque busca satisfacer las necesidades de los mercados de trabajo y de la sociedad civil, dentro de un mundo globalizado que requiere profesionales capacitados para desempeñarse adecuadamente en diferentes contextos]” (p.241).

Como parte de los nuevos enfoques para la acreditación se encuentra la contribución que pueden brindar estos procesos al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacia 2030, por medio de la evaluación del criterio de pertinencia de la educación superior. De acuerdo con Beneitone (2022):

hoy se vuelve imperativo responder al llamado mundial de que las universidades asuman un papel crítico para lograr el cumplimiento de los 17 ODS, existiendo una necesidad urgente en acelerar las acciones desde el ámbito universitario para contribuir al desarrollo sostenible del mundo en el que habitamos, aportando acciones, investigaciones y programas que aborden la erradicación de la pobreza y el hambre; la protección del planeta, formando ciudadanos comprometidos y fomentando sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de violencia y sin miedo. (p.32)

La acreditación de la educación superior también está llamada a asumir estos compromisos desde los propósitos para los cuales fue creada.

Estas experiencias sobre la acreditación de la educación superior no solo permiten comprender su naturaleza, objetivos, efectos o beneficios, sino también identificar tendencias de transformación, que, a su vez, se vinculan con algunos debates -comunes en diversos contextos- sobre la acreditación, los cuales se abordan en el siguiente apartado.

3.3. Controversias en la Acreditación de la Educación Superior

La experiencia internacional evidencia que existen posiciones divergentes sobre la acreditación. Por un lado, algunas investigaciones revelan que los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación movilizan el cambio y la mejora en las IES y sus carreras, lo cual fortalece la cultura de calidad (IESACL-UNESCO, 2017; Lemaitre y Zenteno, 2017; Scharager, 2018); por otro lado, persisten algunos cuestionamientos sobre la contribución medible de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de la educación superior (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022; Callejas, 2018; Martínez Iñiguez et al., 2018).

Una crítica compartida por diversos autores, se fundamenta en ciertos análisis realizados desde el enfoque Neoinstitucionalista: los cuales explican el efecto del isomorfismo que produce la acreditación en las universidades como resultado de la presión externa para demostrar legitimidad (Andreani et al., 2020; Dobija, Górska & Pikos, 2018; Paulus, 2014; Zurbriggen, 2006).

Por ejemplo, en el caso de Argentina, Marquina (2017) explica que la necesidad de la IES por cumplir con los estándares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) las llevó a desarrollar “estrategias adaptativas” (p.13), lo cual refleja una tendencia hacia el isomorfismo más que al mejoramiento.

En México, Callejas (2018) desarrolló un estudio de caso sobre *El proceso de acreditación de la calidad institucional, como práctica isomórfica y su relación con la cultura institucional*, en el cual explica que,

En ambas instituciones se destaca la influencia del entorno isomórfico globalizado, como factor importante en la decisión de acreditar su calidad y a pesar de existir ciertas diferencias tanto en la gestión como en la filosofía de las dos universidades, se observan diversos puntos de congruencia y semejanza entre ellas, lo que manifiesta la presencia de procesos isomórficos que han hecho que a pesar de las discrepancias, las Instituciones de Educación Superior tiendan a parecerse entre sí, como consecuencia de los procesos de acreditación. (pp.170-171)

Otra crítica común en diversos contextos, está relacionada con la instauración de algunas prácticas burocráticas asociadas a la acreditación (Andreani et al., 2020; Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022b; Fernández Darraz & Zincke, 2020).

En una investigación sobre el aseguramiento de la calidad a través de la acreditación en Argentina, Salto (2018) señala que, la “Literatura regulatoria espera que la creación de unidades compartimentadas para tratar la auditoría y la evaluación puede resultar en enfoques ceremoniales para el cumplimiento (Power, 1997, 2003). La

consecuencia sería una separación entre cumplimiento y cambio organizacional” (p.85, traducción propia).

Además, en un estudio llevado a cabo por López Aguado (2018) en España, sobre *La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad*, se explica que “Una de las principales quejas de los responsables de la Calidad en los Centros analizados es que las herramientas, la información y los procedimientos están excesivamente burocratizados, de forma que encorsetan en gran medida los procesos de evaluación y mejora” (p.273).

Por su parte, Lemaitre y Zenteno (2017) señalan que el crecimiento de la burocratización va en detrimento del fortalecimiento de la cultura de calidad, ya que, conforme se aumenta la experiencia en acreditación, se reduce su capacidad para tensionar a las IES en torno a la búsqueda de la calidad.

En Estonia, Seema, Udam, Mattisen & Lauri (2017) llevaron a cabo una investigación acerca de la percepción de los empleados de las IES sobre el impacto de las evaluaciones externas en el sistema, las organizaciones y los individuos, cuyos resultados revelaron un mayor impacto en el nivel organizacional que en el individual, debido al aumento de trabajo y el estrés que producen las evaluaciones externas.

Estas autoras también señalan una contradicción con respecto a la función de la evaluación externa, debido a que se espera que trascienda el control, apoye la autonomía universitaria y fomente el mejoramiento, pero, al mismo tiempo, debe contribuir a que la

institución rinda cuentas y a que sus carreras sean comparables, aspecto relevante en el contexto europeo.

Otro tema que es objeto de controversia está asociado con el impacto real de la acreditación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández Darraz & Zincke, 2020). En Italia, Andreani et al. (2020) señalan que, “there is still little evidence about their real ability to impact on teaching and learning [aún hay poca evidencia sobre su capacidad real para impactar en la enseñanza y el aprendizaje]” (p.695).

En el caso de Costa Rica, el *Sexto Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2017) afirma que, en general, las “universidades consideran que la acreditación es relevante para ellas en primer lugar, como diferenciador, factor de legitimación o reafirmación” (p.286); sin embargo, algunos actores universitarios, manifiestan que no tienen claridad sobre las mejoras en la calidad asociadas a la acreditación (PEN, 2017).

También, existen críticas relativas a que persiste una visión fragmentada de la acreditación, que se refleja en una ausencia de articulación interna entre los resultados de la acreditación institucional y la acreditación de las carreras -cuando en realidad son complementarias no excluyentes- (Rojas & López, 2016; Stander & Herman, 2017) lo que evidencia, en algunos casos, que la acreditación se percibe como un fin en sí mismo.

Además, persiste el debate relacionado con la autonomía universitaria y la acreditación: algunas investigaciones señalan que la introducción de las agencias de acreditación en las universidades públicas genera tensiones con la autonomía universitaria (Cheng, 2015; Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; Seema et al., 2017). Lo anterior,

ya que varias acciones de mejora se orientan al cumplimiento de instancias externas y limitan la innovación debido a su ‘naturaleza prescriptiva’ (Cheng, 2015; Eaton & Neal, 2015; Martínez et al., 2018).

En una investigación desarrollada por Esmar y Poo (2022) en Chile, se explica que uno de los desafíos de la acreditación en diversas disciplinas consiste en el desarrollo de funciones diferentes a la docencia, como la vinculación con el medio a través de la investigación y la empleabilidad,

Respecto de la investigación e innovación, si bien corresponde a un área optativa, las IES que desarrollen esta área probablemente alcancen un posicionamiento de liderazgo en el sector, ya que serán capaces de aportar en el desarrollo del conocimiento o su aplicación novedosa para resolver problemas del mundo laboral o social. Considerando los desafíos actuales en materia de inserción laboral, el desarrollo de capacidades para innovar en ese mundo es un elemento que puede diferenciar la formación de un profesional o técnico, por lo tanto, avanzar en estas tareas no solo beneficiaría a la institución, sino también a los propios estudiantes.
(p.35)

Asimismo, existen cuestionamientos sobre el financiamiento para asegurar la calidad y la acreditación, tanto en las IES públicas como en las privadas, ya que la acreditación requiere recursos financieros, materiales y de talento humano, para que el mejoramiento sea sostenible (Eaton & Neal, 2015; Flood & Roberts, 2017; Lemaitre & Mena, 2012; Mejía et al., 2020, Ríos de Deus & Díez, 2018; Stander & Herman, 2017).

Con respecto al aporte de los evaluadores externos en los procesos de acreditación, González-Bravo et al. (2020) sintetizan algunos señalamientos que son comunes en diversos contextos,

inconsistencias en la aplicación de criterios, uso de indicadores, precisión en las decisiones de acreditación, conflictos de interés, capacitación y comportamiento de los pares evaluadores (Zapata & Torre, 2012), mecanismos de participación débiles, vínculos entre las políticas gubernamentales de ES y resultados de los procesos de acreditación (Proyecto Alpha, 2011), y ausencia de una reflexión más profunda en los académicos (Cardoso et al., 2013; Gregorutti & Bon, 2012; Laughton, 2003; Lewis, 2016; Loukkola & Zhang, 2010; Stensaker et al., 2011). (p.329, traducción propia)

Sobre este tema, Lemaitre (2019) señala como debilidad de los sistemas actuales de evaluación de la calidad que “No hay suficiente tiempo para discusiones significativas con expertos a nivel de los programas de estudios. En el caso de los grupos de programas de estudio más grandes, la retroalimentación es relativamente superficial” (p.229).

En síntesis, pese a las posturas divergentes frente a la acreditación, esta se continúa posicionando a nivel global (Fleet et al., 2014; Frederik, Hasanefendic and van der Sijdea, 2017; Martín, 2018; PEN, 2017; Rodríguez-Ponce, 2014). Aunque la acreditación es voluntaria en la mayoría de los países, no obtener o perder la acreditación tiene un impacto negativo en la percepción de la sociedad, con respecto a la legitimidad de la labor de las IES y de los títulos que ofrecen (Flood y Roberts, 2017; Eaton y Neal, 2015).

3.4.Transformaciones de la Acreditación en el Periodo de Pandemia COVID-19

La coyuntura de la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha provocado disrupciones que han afectado todos los ámbitos de la vida en la sociedad del siglo XXI y ha puesto de manifiesto, una vez más, el impacto de las Áreas de Salud y en Educación en el mundo-mundos (de Alba², 1993). La universidad ha tenido un papel central en la necesaria resignificación y priorización curricular durante y pospandemia, especialmente, para que las transformaciones emergentes favorezcan la esfera de lo público (de Alba, 2020, Johnson, 2020).

La crisis sanitaria ha revelado que el acceso a internet y, en general, a la tecnología constituyen un factor de inclusión social (Barrón Tirado, 2020; de Alba 2020). La pandemia ha puesto a disposición de los estudiantes -lastimosamente, no para todos-, un espacio virtual de formación que, en su mayoría, carece de una mediación pedagógica y de recursos didácticos adecuados a esta modalidad.

La modalidad virtual ahora forma parte de la realidad de los estudiantes y conforme pasa el tiempo se arraiga más a su modo de vida y a sus formas de aprendizaje, lo que, a su vez, constituye una limitante (en términos de acceso) para los sectores sociales vulnerables (CEPAL-UNESCO, 2020; Diez-Gutierrez & Gajardo-Espinoza, 2021).

²La autora se refiere a “la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin duda estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada” (de Alba:1993;33).

Las transformaciones ocasionadas por la pandemia del COVID-19 interpelaron al sector educativo a nivel mundial y forzaron a las escuelas y a las IES a replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Jerez Yañez & Rojas Pino, 2022). De forma abrupta, se introdujo la tecnología como recurso para la mediación pedagógica en la enseñanza remota o virtual (Barrón Tirado, 2020; Sverdlick, 2021). Además, el proceso de “reinventarse en la nueva realidad” transfiguró, en poco tiempo, las prácticas evaluativas en todos los niveles, y las agencias de acreditación no escaparon a estos cambios (Barragan *et al.*, 2020; Carmona *et al.*, 2021; Duriez & Tinoco, 2021; Karakhayan, 2020).

Una de las principales transformaciones de las agencias de acreditación consistió en la virtualización del proceso para llevar a cabo las evaluaciones externas en las IES y a sus carreras (ANEAES, 2021; Carmona *et al.*, 2021; Montoya *et al.*, 2022), con el fin de seguir brindando el servicio de acreditación y mantener su compromiso de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Asimismo, Morocho Quezada (2021), en el libro *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe en tiempos de COVID-19: visión de las agencias de acreditación (2021)*, reúne las experiencias de virtualización y las nuevas prácticas implementadas para continuar con los procesos de acreditación en el periodo de pandemia, entre las cuales se destacan los siguientes:

- Desarrollo de diagnósticos de necesidades en las IES, actividades académicas y de capacitación en línea, como apoyo para desarrollar la enseñanza virtual o remota.

- Implementación de modalidades híbridas para la evaluación externa en respuesta a la transformación de los programas educativos.
- Nueva normativa, lineamientos y procedimientos para llevar a cabo los procesos de acreditación en la modalidad virtual o remota.
- Capacitaciones tanto para los actores universitarios que participan en la acreditación como para los pares evaluadores externos nacionales e internacionales sobre el proceso de acreditación virtual y las herramientas tecnológicas a utilizar.
- Prórrogas para llevar a cabo los procesos de acreditación.
- Reducción de las tarifas de los procesos de acreditación.
- Planes de contingencia para apoyar a las IES en sus procesos de aseguramiento de la calidad.

Adicionalmente, las agencias de acreditación tuvieron que habilitar diversas herramientas telemáticas para desarrollar nuevas formas de interacción y comunicación con las IES y las carreras durante la acreditación virtual, y transformar la presentación de las evidencias a formatos digitales (videos, pdf, reuniones on-line vía Zoom, Teams u otro medio telemático) (CNA-Colombia, 2020; Bonilla-Calero, Morales-González & Serrano-García, 2021; Montoya et al. 2021).

Por otra parte, Zaballa Pérez (2021) identificó que, de acuerdo con los pares evaluadores, la organización y desarrollo del plan de estudios, los indicadores de satisfacción y rendimiento, y el perfil de egreso, fueron tres de los principales aspectos de evaluación que se han visto más afectados a la hora de acreditar una carrera.

Esta autora señala que es vital “potenciar el diálogo entre las instituciones de educación superior y las agencias de evaluación y acreditación, para canalizar todas las sinergias producidas y aprovechar las lecciones aprendidas en este periodo de pandemia” (Zaballa Pérez, 2021, p.37).

Frente a estos desafíos es importante destacar la capacidad de respuesta y adaptación de las IES y de las agencias de acreditación en el periodo de emergencia sanitaria, de tal forma que prevaleciera el criterio de pertinencia de la oferta educativa; es decir, su adecuación a las exigencias del contexto (Ormeño Carmona, Rocha Gonzales, & Meneses Jiménez, 2020)

En el escenario postpandemia, las formas de enseñar, aprender y evaluar seguirán evolucionando. Pedró (2022b) señala 6 transiciones que se deben sobrellevar en el periodo postpandemia: a) de la exclusión al derecho a la educación, b) de la disciplinarietà a la transdisciplinarietà, c) del silo a la perspectiva holística de la educación superior, d) de la educación terminal a la educación permanente a lo largo de la vida, e) pasar de la jerarquización de la educación hacia la construcción de una titulación más flexible y que admita la diversidad (microcredenciales) y f) evolucionar de los contenidos a las competencias.

Lo anterior impone a las agencias de acreditación diversos retos como lo son el desarrollo de nuevos modelos de evaluación y certificación de la calidad de la educación superior, no solo para la presencialidad, sino para la nueva modalidad híbrida “sincrónica y asincrónica” (Karakhayan, 2020; Montoya et al., 2021; Reisberg, 2020; Sinaes, 2020),

que permitan asegurar una educación de calidad en condiciones de acceso y equidad para todas y todos, especialmente aquellas poblaciones en zonas rurales, un desafío que se acentúa postpandemia (Beneitone, 2022; Ormeño-Carmona et al., 2020; Pedró, 2022b).

Adicionalmente, en la realidad postpandemia se han agudizado tres retos para el financiamiento de la educación superior, identificados por la UNESCO (2022b) los cuales también inciden en la calidad de la educación superior, a saber: la reducción de la inversión para el financiamiento de las instituciones educativas, el cambio demográfico que afecta negativamente la demanda, lo cual también incide en el financiamiento de las universidades y jóvenes que acceden a una oferta educativa superior que no responde a las necesidades del mercado laboral.

En el caso costarricense, el PEN (2019) evidenció una coyuntura de crisis para la educación debido a problemas de sostenibilidad financiera de la inversión que el país realiza en este sector,

El shock provocado por el covid-19, sin embargo, encontró a la educación superior costarricense anclada en una trayectoria de cambios apenas marginales en el acceso de la población a sus servicios y en un contexto de crecientes fragilidades de sostenibilidad para su financiamiento en el mediano plazo: en las universidades públicas, por las restricciones fiscales y la dificultad para ampliar la prioridad macroeconómica que ya tiene la inversión en educación superior, en un contexto de bajo y volátil crecimiento económico y crisis fiscal; en las universidades

privadas, por las restricciones que impone una economía con alto desempleo y fragilidad de los ingresos familiares. (p.30)

La pandemia, como una coyuntura de múltiples posibilidades y momento de transición política, con enormes afectaciones en las economías, tendrá repercusiones -aún difíciles dimensionar- para la universidad, el currículum y la acreditación.

Las implicaciones de la llamada “nueva normalidad” demandan más diálogo, análisis y redireccionamiento para incorporar diferentes voces como la perspectiva de género, los derechos humanos y el desarrollo sostenible, y su articulación en los procesos y prácticas curriculares (De Alba, 2020); de modo que, a partir de estos cambios, se continúe transformando la acreditación (Zaballa Pérez, 2021).

Capítulo 4

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) de Costa Rica

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) se creó en 1999 e inició su labor en el 2002. Las dos leyes de la República que respaldan el quehacer del Sinaes como sistema de acreditación oficial en Costa Rica, son la Ley N.º 8256 (año 2002) y la Ley N.º 8798 (año 2010).

La labor del Sinaes se lleva a cabo desde dos procesos sustantivos articulados: la evaluación y la acreditación de la educación superior y la investigación, desarrollo e innovación (I+D+) en educación superior, como dos medios complementarios pertinentes, relevantes y de reconocimiento internacional, utilizados por el Sinaes para asegurar la calidad de la educación superior. Este apartado presenta una caracterización del Sinaes desde estas dos líneas estratégicas de trabajo.

4.1. Creación del Sinaes

El surgimiento del Sinaes en Costa Rica, al igual que en otros países de América Latina, se gesta en la segunda mitad de la década de los ochenta, en respuesta a una necesidad de asegurar la calidad de la educación superior, en una coyuntura caracterizada por un incremento de la demanda de educación superior y un aumento de la oferta, especialmente desde el sector privado.

El Sinaes nace como un órgano adscrito al Consejo Nacional de Rectores por iniciativa de las cuatro instituciones de educación superior que, en ese periodo, conformaban este órgano: la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Esta génesis confiere al Sinaes las prerrogativas jurídicas de la autonomía universitaria.

En la creación del Sinaes se sumaron cuatro universidades privadas al llamado que hizo el Conare: la Universidad Latina de Costa Rica, la Universidad Interamericana, la Universidad Latinoamericana de Ciencia Tecnología y la Universidad Veritas. En 1999 estas instituciones suscribieron el “Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior”. Ese mismo año se conformó el primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA), con personería jurídica instrumental y con independencia para la toma de decisiones.

El Sinaes se oficializó en el 2002 por medio de la Ley N.º 8256 *del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* (Sinaes) la cual declara que todas las actividades que lleva a cabo el Sinaes son de interés público. Entre los objetivos del Sinaes están el “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” (Asamblea Legislativa, 2002, p. 2) y “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” (Asamblea Legislativa, 2002, p. 3).

En el 2010 se decreta la Ley N.º 8798 *Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* (Sinaes). Esta Ley declara “de interés público la

acreditación oficial de las instituciones, las carreras y los programas, tanto universitario como parauniversitarios, que realiza el Sinaes” (Asamblea Legislativa, 2010, p. 1). En este sentido, dota al Sinaes de un presupuesto nacional de la República y establece como incentivo para la acreditación que “El Estado y sus instituciones procurarán contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas” (Asamblea Legislativa, 2010, p. 1).

Este sistema de acreditación se basa en afiliación de las IES, universitarias y parauniversitarias, públicas y privadas, de tal forma que cada IES decide, de forma voluntaria, optar por la acreditación oficial de sus carreras y programas académicos y, por lo tanto, atender a los estándares, procedimientos y normativa establecidos por el Sinaes.

De acuerdo con el proceso legislativo que llevó al fortalecimiento del Sinaes, bajo el Expediente N.º 16.506,

La evaluación académica, como potestad pública contenida en los artículos 84 y 87 de la Constitución Política, es irrenunciable, intransferible e imprescriptible. Por esta razón el Sinaes posee carácter público y goza de la autonomía necesaria para operar plenamente y ejercer potestades reglamentarias. Resulta sumamente relevante el hecho de que dentro del texto que se presenta a los señores diputados se fortalece la autonomía del Sinaes y su independencia funcional. Es de vital importancia que la labor del Sinaes se realice bajo las normas de calidad que le competen para generar, con esa independencia, la confianza necesaria en la realización de estos procesos en el ámbito nacional e internacional.” (folio 3, expediente legislativo No. 16.506)

Al 2023, el Sinaes cumplió 24 años desde su creación y cuenta con un reconocimiento internacional de buenas prácticas por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad.

4.2. El Modelo de Acreditación del Sinaes

El Modelo de Acreditación para carreras de grado del Sinaes tomó como referente el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) de Stufflebeam (1966). Las carreras se evalúan a la luz de los propósitos, misión y visión de las IES a las cuales pertenecen y a partir de las 4 dimensiones de evaluación de este modelo las cuales se explican en la Tabla 5.

Tabla 5

Dimensiones del Modelo de evaluación del Sinaes

Dimensión	Descripción
Relación con el contexto	Aunque el contexto es un concepto muy amplio y resulta complejo al evaluar, interesa principalmente en esta dimensión, analizar la experiencia que la institución y la carrera ponen a disposición de la sociedad, no solo desde el punto de vista de la misión de formar profesionales, sino también desde la idea de que corresponde a las instituciones universitarias la función crítica de lo que acontece en el entorno y de que ellas tienen también la responsabilidad de producir o utilizar el conocimiento que genera la investigación. Las acciones que realiza la institución para informar a su público meta y las estrategias y requisitos para el ingreso de nuevos estudiantes, se convierten también en aspectos que crean confianza y credibilidad en los ciudadanos.
Recursos	Aunque por sí mismos no garantizan la calidad de una carrera, los recursos e insumos son condición necesaria para realizar actividades educativas de calidad. Se trata de analizar las condiciones de partida con que cuenta la carrera. Entre estas condiciones están el programa

Dimensión	Descripción
Proceso educativo	<p>de formación, el personal (académico, administrativo y técnico), los estudiantes y los recursos físicos y financieros, los cuales son objeto de análisis en esta dimensión. Se da énfasis a la disponibilidad, cantidad y calidad de los recursos. Para el caso del plan de estudios, se espera que éste sea una propuesta que guíe, de manera eficaz, su puesta en práctica y que considere los contenidos básicos de una carrera universitaria de calidad, así como prácticas de mejoramiento continuo.</p> <p>Se relaciona con el funcionamiento mismo o puesta en práctica de la carrera. En esta dimensión, el énfasis de la valoración está en el desempeño docente, la metodología de enseñanza y aprendizaje aplicados, la gestión de la carrera, los servicios al estudiante y la investigación como un área inherente al proceso educativo. Se pretende establecer si los diferentes aspectos de este proceso son adecuados y suficientes para alcanzar lo que la carrera se ha propuesto. Se da énfasis a características de calidad que aseguran que los procesos y recursos diseñados, para el aprendizaje del estudiante, corresponden a lo propuesto en el plan de estudios.</p>
Resultados	<p>Se refiere a la concreción de los resultados que la carrera obtiene en función de lo previsto en el programa formativo y en los fines y políticas de la universidad. Interesan tres aspectos: el logro del estudiante en términos de su desempeño académico, si el perfil de los graduados se logra en términos de lo que el empleador percibe de su desempeño y los aportes que la carrera está en capacidad de ofrecer al gremio profesional y a la sociedad. Los resultados de un programa pueden ser valorados en diferentes momentos, razón por la cual se pueden obtener resultados intermedios o finales.</p>

Nota. Esta información se toma del Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009).

Además de estas 4 dimensiones, el modelo del Sinaes evalúa *Criterios de admisibilidad* y *Criterios de sostenibilidad* para la acreditación, las cuales se describen en la Tabla 6.

Tabla 6

Descripción de los criterios de admisibilidad y criterios de sostenibilidad

Tipo de criterio	Descripción
Admisibilidad	Criterios de cumplimiento obligatorio, referidos a normas del Sinaes o nacionales, de funcionamiento de las instituciones de educación superior en Costa Rica. Por lo tanto, el Sinaes recomienda que se efectúe la revisión de su cabal cumplimiento antes del inicio formal del proceso de autoevaluación con fines de acreditación oficial.
Sostenibilidad	La capacidad de la institución y de la carrera de asegurar la calidad, de sostener la acreditación oficial y de lograr el cumplimiento del plan de mejoramiento establecido. Interesan las políticas, lineamientos y mecanismos establecidos para facilitar la realización del proceso de autoevaluación, así como la elaboración y ejecución del plan de mejoramiento, su monitoreo y seguimiento.

Nota. Esta información se toma del Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009).

Las cuatro dimensiones del Modelo de evaluación del Sinaes se subdividen en categorías de análisis denominadas componentes, que se constituyen en los referentes para la evaluación en las fases de: autoevaluación, evaluación externa, decisión final de acreditación y para la etapa de mejoramiento de la carrera acreditada. La Tabla 7 presenta la definición de estos componentes.

Tabla 7

Criterios, estándares y evidencias del modelo de evaluación del Sinaes

Criterio	Principio definido <i>a priori</i> , relacionado con el deber ser, sirve para construir los juicios de evaluación y analizar niveles de calidad. El criterio delimita un campo o aspecto de análisis de la carrera. De los criterios se derivan los estándares y las evidencias.
Estándar	Norma que se convierte en un requisito o condición. El estándar define el rango en que resulta aceptable el nivel de calidad que se alcanza en un determinado campo o aspecto de la carrera.
Evidencia	Información por la cual resultan visibles y observables los componentes y, por lo tanto, las dimensiones del objeto de la evaluación. Pueden ser de tipo cualitativo o cuantitativo, generales o específicas y deben ser recopiladas de fuentes verificables.

Nota. Esta información se toma del Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009).

La Tabla 8 presenta la cantidad de criterios, estándares y evidencias que se evalúan por componente y dimensión.

Tabla 8

Cantidad de criterios, estándares y evidencias según dimensión y componente del Modelo de Acreditación oficial

Dimensión	Componente	Cantidad de criterios	Cantidad de estándares	Evidencias de desempeño
	Admisibilidad	12	0	19
Relación con el contexto	Información y promoción	2	2	4
	Procesos de admisión e ingreso	2	0	5
	Correspondencia con el contexto	6	1	11
Recursos	Plan de estudios	19	1	38

Dimensión	Componente	Cantidad de criterios	Cantidad de estándares	Evidencias de desempeño
	Personal académico	12	7	27
	Personal administrativo	4	0	9
	Infraestructura	8	1	17
	Centro de información y recursos	5	2	18
	Equipo y materiales	5	2	10
	Finanzas y presupuesto	2	0	4
	Desarrollo docente	5	1	16
	Metodología de enseñanza aprendizaje	7	1	8
Proceso educativo	Gestión de la carrera	20	3	39
	Investigación	9	1	21
	Extensión	9	1	15
	Vida estudiantil	17	3	38
Resultados	Desempeño estudiantil	5	0	11
	Graduados	11	5	28
	Proyección de la carrera	1	3	6
	Sostenibilidad	10	0	4
Total	21	171	34	348

Nota. Esta información se toma del Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009).

En la evaluación externa para la acreditación participan los principales actores del proceso formativo: la población estudiantil activa, el personal académico, autoridades universitarias y de la carrera, el personal docente y administrativo, los empleadores, los graduados y, en algunos casos, otros actores según la disciplina a la que pertenece la carrera.

El Modelo de evaluación para carreras de grado del 2009 ha servido de base para ofrecer algunas modalidades de evaluación, por ejemplo, para carreras en la modalidad a

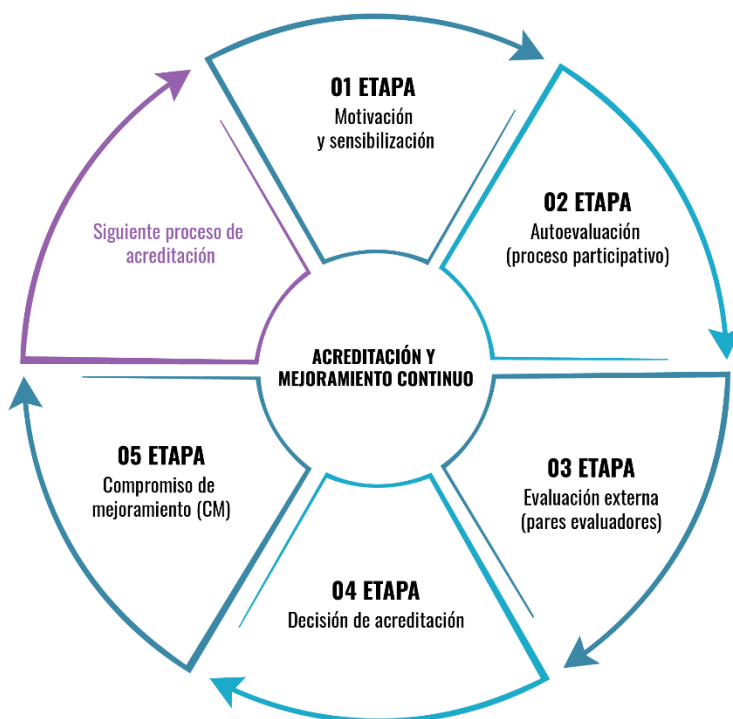
distancia o carreras en el Área de Ingeniería, pero, en esencia, se evalúan los mismos criterios del modelo de 2009. Además, este modelo se aplica no solo en el primer proceso de acreditación de una carrera o programa, sino también en las subsecuentes acreditaciones.

4.3. Las Etapas del Proceso de Acreditación

El proceso de acreditación con el Sinaes se conforma de cuatro etapas que se describen en la Figura 3.

Figura 3

Etapas del proceso de acreditación con el Sinaes



En la etapa inicial toma lugar una motivación, sensibilización y reflexión interna de la comunidad académica de la carrera, la decisión consensuada de participar en la acreditación y el aval de las autoridades rectoras de la institución de educación superior.

La autoevaluación es realizada por las carreras y programas de forma participativa (académicos, investigadores, administradores, estudiantes, egresados, colegios profesionales, empleadores, entre otros). La autoevaluación toma como un referente el Modelo de 2009 del Sinaes, así como otros referentes propios de las instituciones de educación superior, tales como la misión y objetivos institucionales y de la carrera, el modelo educativo, entre otros. El resultado de esta etapa es un Informe de Autoevaluación.

La etapa de evaluación externa está a cargo de un equipo de tres pares evaluadores externos (un evaluador nacional y dos evaluadores internacionales) y tiene el propósito validar *in situ* lo reportado por la carrera o programa en el Informe de Autoevaluación. Como resultado de esta etapa se obtiene un Informe Final de Evaluación Externa (IFEE).

Las etapas de decisión de acreditación y el mejoramiento continuo comprenden la valoración final de la calidad de la carrera que realiza el CNA, órgano a cargo de otorgar o no la acreditación oficial, por medio de un proceso de triangulación que considera el Informe de Autoevaluación, el IFEE, el Compromiso de Mejoramiento (CM) y toda información adicional obtenida a lo largo de las diversas etapas del proceso de acreditación. El resultado de esta etapa es un Acuerdo de Acreditación y un CM que se implementa durante el periodo de vigencia de la acreditación.

La etapa de ejecución del Compromiso de Mejoramiento suscrito entre la institución de educación superior y el Sinaes tienen el objetivo de promover una cultura de mejora continua de la calidad de la carrera o programa, y evidencia, al final de periodo de acreditación vigente, el logro en términos de la superación de las debilidades y la sostenibilidad de las fortalezas identificadas en la etapa de evaluación externa.

El Sinaes lleva a cabo un seguimiento de medio periodo sobre la ejecución del *CM*, proceso que lleva a cabo un revisor externo. El resultado de esta fase de seguimiento es un *Informe de Avance de Cumplimiento del Compromiso de Mejoramiento (ACCM)* que se presenta al CNA.

Los resultados alcanzados por medio de la ejecución del *CM* a lo largo del plazo de la acreditación (que, en la mayoría de los casos es de cuatro años), se valoran en los subsiguientes procesos de acreditación de la carrera o programa.

4.4. Cobertura de la Acreditación del Sinaes en Costa Rica

En la actualidad, el Sinaes lleva a cabo la acreditación de carreras de grado, programas de posgrado y carreras parauniversitarias. A junio de 2023, el Sinaes no tenía un modelo para la acreditación de instituciones.

Al 2023, el Sinaes contaba con 36 IES afiliadas, las 5 universidades públicas del país, 22 universidades privadas, 3 universidades internacionales, 2 instituciones parauniversitarias públicas y 5 privadas. La Tabla 9 muestra la cantidad de carreras y programas acreditados por tipo de IES y sector, a mayo de 2023.

Tabla 9

Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por tipo de IES y sector.

Mayo 2023

Tipo de institución	Cantidad de carreras acreditadas
Universidad Estatal	117
Universidad Privada	109
Universidad Internacional, sede en Costa Rica	9
Universidad Internacional, sede fuera de Costa Rica	7
Parauniversitaria Estatal	4
Parauniversitaria Privada	4
Total	250

Nota. Información proporcionada por la División de Evaluación y Acreditación (DEA) del Sinaes.

En ese periodo, el Sinaes contaba con 250 carreras acreditadas (5 % de la oferta total del país), de las cuales 226 son carreras de grado, 15 maestrías, 1 doctorado y 8 diplomados parauniversitarios. De las carreras acreditadas, la mayoría se concentran en el Área de Educación: 51 (20 % del total de carreras acreditadas), distribuidas de la siguiente manera: 41 corresponden a carreras de universidades públicas y 10 a universidades privadas. De estas carreras de Educación acreditadas, 41 se ofertaban dentro del GAM y 16 en zonas regionales.

La Tabla 10 muestra la cantidad de carreras y programas acreditados por el Sinaes a mayo de 2023.

Tabla 10

Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por área del conocimiento.

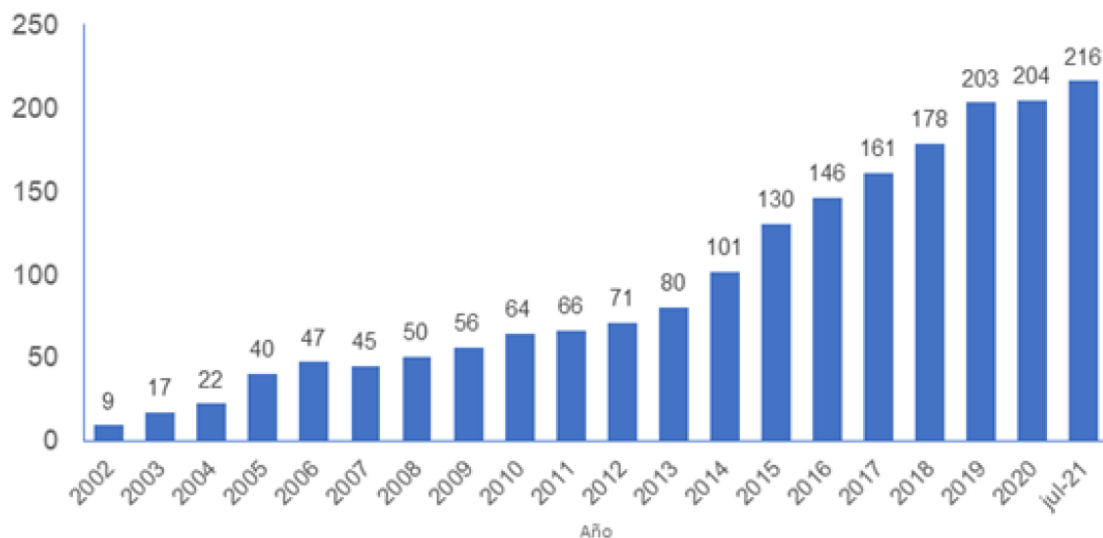
Mayo de 2023

Tipo de institución	Cantidad de carreras acreditadas
Educación	51
Ciencias Económicas	48
Ciencias de la Salud	38
Ciencias Sociales	25
Ingeniería	24
Recursos Naturales	23
Computación	19
Derecho	9
Artes y Letras	8
Ciencias Básicas	5
Total	250
<i>Nota. Información proporcionada por la DEA del Sinaes.</i>	

De estas 250 carreras y programas, 103 cuentan con una acreditación;, 91 se acreditaron por segunda vez; 42 por tercera vez; 13 por cuarta vez y 1 por quinta vez. La Figura 4 muestra la tendencia de aumento en la cantidad de las carreras y programas acreditados por el Sinaes en el periodo 2002-julio 2021.

Figura 4

Carreras y programas acreditados por el Sinaes del 2002 a julio 2021 (acumuladas por año)



Nota. Estos datos fueron tomados del “Progress Report on Compliance by the National Accreditation System of Higher Education of Costa Rica” (p.28), Sinaes, 2021.

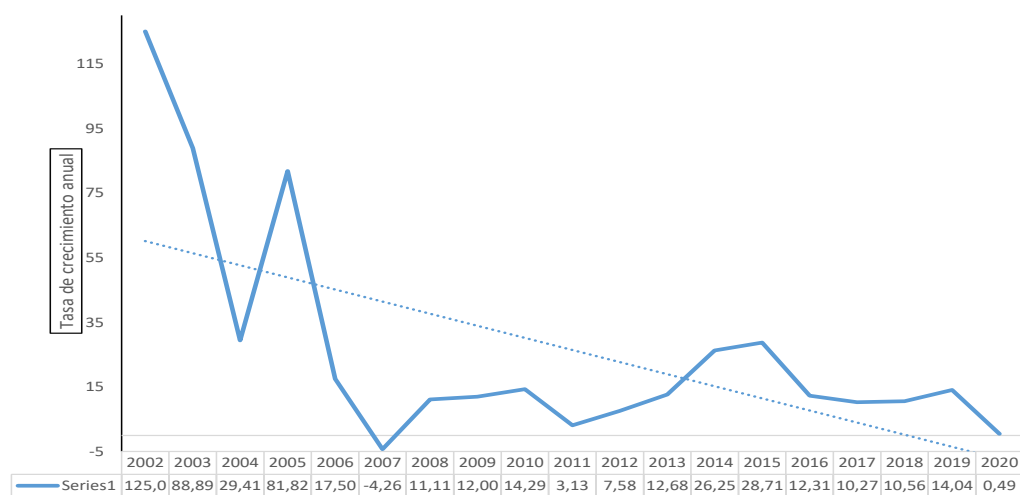
El periodo de emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 afectó la cantidad de procesos de acreditación que se había proyectado recibir en el año 2020.

Para continuar brindando los servicios de acreditación, el Sinaes tomó varias medidas entre las cuales se destacan la incorporación de la modalidad de teletrabajo, visitas de evaluación externa virtual, lineamientos para la evaluación externa virtual, rebaja en las tarifas de acreditación, ceremonias de acreditación virtuales y concesión de prórrogas para entrega de Informes de Autoevaluación para la acreditación (Montoya, et al., 2022). En el 2020 se llevaron a cabo 22 evaluaciones externas virtuales y en el 2021 se realizaron 21.

Sin embargo, la Figura 5 muestra que el comportamiento en la cantidad de carreras acreditadas no ha crecido de una forma sostenida en el periodo 2001-2020.

Figura 5

Tasa de crecimiento de las carreras y programas acreditados del 2001 al 11 de diciembre de 2020



Nota. Los datos fueron proporcionados por la DEA, Sinaes a diciembre de 2020.

Es decir, que si bien es cierto la pandemia ocasionó el retraso en la ejecución de algunos procesos de acreditación que se tenían programados, no se puede atribuir la baja cobertura de la acreditación a la coyuntura de la pandemia.

4.5. La División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes

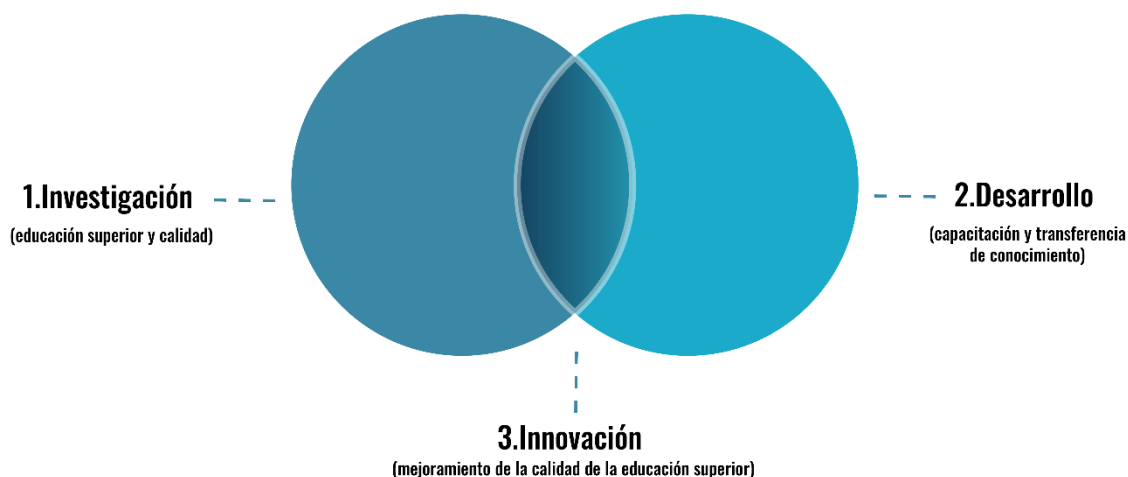
La División de Investigación, Desarrollo e Innovación (Indein) se creó por medio del *Reglamento Orgánico del Sinaes* en el 2018, como un nuevo servicio para promover la

investigación, innovación, calidad y mejoramiento de la educación superior en Costa Rica, que complementa la labor en acreditación.

Desde la Indein, el Sinaes abre espacios de articulación y trabajo colaborativo e interinstitucional con participación de las IES afiliadas, no afiliadas y otros grupos de interés en el ámbito educativo nacional e internacional. La Figura 6 muestra los dos procesos clave que se llevan a cabo desde esta División.

Figura 6

Procesos clave de la División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes



Ambos procesos se interrelacionan entre sí y la innovación constituye un eje transversal. Los programas, proyectos y acciones que se llevan a cabo se realimentan de la labor de acreditación y de la información proporcionada por las IES afiliadas, sus carreras acreditadas y por otros grupos de interés del Sinaes.

La labor de la Indein se ha caracterizado por potenciar 4 pilares para la creación de valor desde los programas, proyectos y acciones que implementa: a) la Construcción Colaborativa; b) la Innovación; c) la Inclusión, Calidad y Equidad y d) la Cooperación e Internacionalización.

4.5.1. Principales Logros en el subproceso de Investigación

Es importante destacar, que la aprobación del *Reglamento para la Investigación, Desarrollo e Innovación* en febrero de 2021 marcó el inicio de la labor de investigación desde la Indein. A continuación, se exponen las principales acciones desarrolladas (Montoya Sandi, 2021, 2022):

- 6 investigación sobre: a) Diseño de una metodología para evaluar la pertinencia de las Instituciones de Educación Superior; b) Transformaciones en la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en carreras de grado acreditadas por el Sinaes, durante la pandemia y en la fase inicial post pandemia; c) Carreras de Ingeniería acreditadas por el Sinaes: análisis de logros, oportunidades de mejora y desafíos; d) Carreras de Salud acreditadas por el Sinaes: análisis de logros, oportunidades de mejora y desafíos; e) Resultados de la evaluación de los criterios de investigación, graduados y empleadores del Modelo de Acreditación del Sinaes en carreras acreditadas en Educación, Salud e Ingeniería y f) Experiencias internacionales sobre la participación de los graduados y empleadores en el mejoramiento de las carreras de Educación Superior.

- Cuatro Estados del Arte sobre temas de innovación y mejoramiento de la calidad en la educación superior: a) la Acreditación de la Educación Superior en el mundo: Transformaciones en el periodo de pandemia COVID-19 y retos prospectivos; b) Evaluación y acreditación de carreras de Ingeniería en Latinoamérica: logros y retos prospectivos; c) Investigación como criterio de calidad para la formación de profesionales en el siglo XXI y c) Transformaciones curriculares en el periodo de pandemia COVID 19.
- Dos sistematizaciones sobre: a) Valoración de los procesos de Evaluación Externa y revisiones de Avance de Cumplimiento del Compromiso de Mejoramiento (ACCM) en la modalidad virtual y b) El Aprendizaje activo y su contribución en la mediación virtual de cursos durante la pandemia COVID 19: retos prospectivos”
- Participación en una Alianza internacional para la publicación del libro digital *Innovar y Transformar las disciplinas: Experiencias Clave en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022*, con participación de 33 autores costarricenses de universidades y parauniversidades afiliadas al Sinaes.
- Implementación de un Programa para cofinanciar proyectos de investigación educativa colaborativa entre carreras acreditadas de universidades afiliadas al Sinaes 2022-2023.

- Procesos de realimentación con los grupos de interés por medio de Diagnósticos sobre necesidades formativas de las Instituciones de Educación Superior afiliadas al Sinaes.

Todos estos programas, proyectos y acciones se desarrollan a la medida, en un diálogo y realimentación permanente con los grupos de interés del Sinaes.

4.5.2. Principales Logros en Transferencia de Conocimientos y Capacitación

Seguidamente, se sintetizan los principales logros en este subproceso de la Indeín (Montoya Sandi, 2021, 2022):

- Cátedra Enrique Góngora Trejos, Educación Superior y Sociedad del Sinaes: los Encuentros Académicos Virtuales (EAV): al 2023 se han llevado a cabo 53 Encuentros Académicos Virtuales abiertos a la comunidad académica nacional e internacional (participación de personas de alrededor de 25 países). En estos espacios se brindan conferencias gratuitas sobre temas de relevancia para la calidad de la educación superior las cuales cuentan con interpretación en la Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

Los EAV se han utilizado como medio para comunicar y visibilizar resultados de investigación. En el periodo 2022, la Indeín desarrolló 11 EAV en los que participaron alrededor de 3 576 personas de numerosos países, sectores e instancias de educación y que además contaron con 2 130 visualizaciones en el canal de YouTube.

- Tres ediciones del “Programa de capacitación en metodologías para el aprendizaje activo” llevados a cabo con el apoyo de Latin American Scholarship Program of American Universities (LASPAU, por sus siglas en inglés) afiliado a la Universidad de Harvard y dirigidos a docentes de IES afiliadas al Sinaes: STEM (2018, Modalidad de Aula Invertida), Ciencias Sociales y Humanidades (2019, Modalidad de Aula Invertida) y STEM CR (2020, Modalidad Virtual). Esta última edición del curso se contextualizó a las necesidades de mediación pedagógica virtual en el periodo de pandemia. Se ha capacitado a alrededor de 500 docentes de universidades y parauniversidades.
- Programa de capacitación “Bases para la Investigación en Enseñanza y Aprendizaje” que certificó a alrededor de 100 docentes de universidades afiliadas al Sinaes. Este programa representó un hito ya que articula la investigación y la capacitación. Se realizó como parte de la colaboración Sinaes-Laspau. Se partió de la premisa de que las prácticas del docente universitario se alimentan de los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, de las contribuciones de la didáctica en su disciplina y las distintas teorías de aprendizaje; se abordaron temas relacionados con el enfoque de investigación educativa denominado *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL, por sus siglas en inglés). Se ha logrado capacitar alrededor de 100 docentes de universidades y parauniversidades.

- Desarrollo de otras actividades de formación en la modalidad de aula invertida en temas de diseño y mejoramiento curricular, aseguramiento de la calidad en la educación superior, la competencia de investigación y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

Al 2022, se había capacitado aproximadamente un grupo de 856 profesionales (docentes universitarios, asesores curriculares, gestores). La Figura 7 muestra la cantidad de personas capacitadas en cada temática en el periodo 2019-2022.

Figura 7

Cantidad de personas que participaron en las actividades de formación clasificadas por eje temático, Indein, 2019-2022



Nota. La información fue proporcionada por la Indein, Sinaes, 2022.

Las capacitaciones en Metodologías para el Aprendizaje Activo (MAA) en STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, por sus siglas en inglés) y en Ciencias Sociales y Humanidades (CS y H) son las que han tenido mayor alcance en término de cantidad de participantes. Lo anterior por tratarse de un tema pertinente, relevante y útil para los docentes universitarios, especialmente, en la enseñanza remota en el periodo de pandemia.

La selección de estas temáticas ha sido el resultado de diversos diagnósticos de necesidades formativas desarrollados, de tal forma que el Sinaes pueda ofrecer a las IES afiliadas (universidades y parauniversidades) acciones de capacitación contextualizadas a sus necesidades.

Las capacitaciones Sinaes-Laspau incluyeron una etapa de *Réplicas de los aprendizajes* en las que los profesores participantes compartieron lo aprendido con otros docentes de sus universidades. Al 2022 se había logrado que un total de 521 personas adicionales accedieran a los aprendizajes de estos programas.

Adicionalmente, el Sinaes ha llevado a cabo pasantías académicas dirigidas a autoridades universitarias por medio del Programa de Liderazgo y Gobernanza Académica desarrollado con el apoyo de Laspau. Cabe destacar que el Sinaes cuenta con un reconocimiento de buenas prácticas de la INAQAAHE y, en el seguimiento realizado por esta red a la labor del Sinaes en el 2021, el trabajo desarrollado desde la Indein fue valorado positivamente (Sinaes, 2022).

Capítulo 5

Metodología

El diseño de la investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo-interpretativo de tipo exploratorio y emergente (Vasilachis de Gialdino, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez, Mallimaci, Mendizábal, Neiman, Quaranta, & Soneira, 2006) caracterizado por la “aplicación de técnicas de descripción, clasificación y explicación” (Cerda, 2008, p.34). La base filosófica de este paradigma es el idealismo que se centra en “la importancia que le asigna a la conciencia, a las ideas, al pensamiento, al sujeto y al yo en el proceso del conocimiento” (Cerda, 2008, p. 38).

Desde este paradigma se desarrolló una interpretación de los discursos evaluativos sobre cómo la acreditación interactúa en el contexto académico y cultura de calidad, de las carreras de grado acreditadas por el Sinaes en el Área de Educación, la cual se caracteriza por ser heterogénea y compleja (Newton, 2007) y, a su vez, “contingente, multifacética, y en permanente pugna conceptual; donde con frecuencia participan fuerzas simbólicas (teóricas y políticas) que exceden las demandas formales y procedimentales de la investigación y del objeto de estudio” (Jiménez, 2012, p.121).

Las realidades de las carreras de Educación acreditadas que forman parte de esta investigación se analizaron en las IES públicas costarricenses y se asumen como dinámicas y como resultado de diversas interacciones.

5.1.Objetivo General

Comprender las contribuciones de la acreditación con el Sinaes en el mejoramiento continuo de la calidad de las carreras universitarias, así como las articulaciones y los desafíos que producen estos procesos, por medio del análisis comparativo de dos acreditaciones consecutivas en carreras de grado en el Área de Educación en Costa Rica.

5.2.Objetivos Específicos

- a) Identificar el valor público que genera la acreditación en el mejoramiento continuo de las carreras de grado acreditadas por el Sinaes en el Área de Educación.
- b) Comprender cómo se articula la acreditación con el Sinaes en el contexto de las IES y de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación.
- c) Identificar desafíos de mejoramiento continuo para las carreras de Educación, las IES y el Sinaes a partir de la acreditación.

5.3.Método de Estudios de Caso

Stake (1999) define los estudios de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

En esta investigación se utiliza el método de estudios de caso múltiples de tipo intrínseco (Stake, 1999) que “se basan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados” (Vasilachis de Gialdino et al., 2006, p. 225). Al respecto, Mendoza Martínez (2015) explica que, de acuerdo con la clasificación de Yin (2003), los estudios de caso múltiples que incorporan solo una unidad de análisis buscan “la

replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación” (p. 13).

Según Cerda (2008), “Como método, el estudio de casos examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo en los casos seleccionados” (p.85). Además, Yin (2014) afirma que “case study research has a functional and legitimate role in doing evaluations [la investigación de estudios de caso tienen un papel funcional y legítimo en la realización de evaluaciones]” (p.219).

5.4.Contexto de la Investigación

En esta investigación se analiza el caso de 6 carreras de grado acreditadas en el Área de Educación. A continuación, se presentan algunos aspectos que caracterizan el contexto de esta investigación y explican la relevancia y pertinencia del objeto de estudio.

En primer lugar, en el país existen 58 universidades autorizadas: 5 universidades públicas y 52 universidades privadas que incluyen 5 universidades internacionales³; también, se cuenta con 2 parauniversidades⁴ públicas activas, 25 parauniversidades privadas activas.

En segundo lugar, con respecto a la oferta académica disponible en Costa Rica, al 2022 se contaba con “5.079 oportunidades académicas, de las cuales el 61 % corresponden a ofertas de grado mientras que un 35 % a posgrados” (Barqueo Mejías, Aragón Ramírez

³ Datos tomados de Barqueo Mejías, Aragón Ramírez & Román Forastelli (2022).

⁴ Carreras a nivel de diplomado.

& Román Forastelli, 2022, p.14). La mayor parte de la oferta académica se encuentra en el área de Ciencias Económicas (42 %), seguida del Área de Educación (20 %) (Barqueo Mejías et al., 2022).

En las universidades públicas la mayor cantidad de oferta se concentra en Ciencias Económicas (20 %), Educación (19 %) y Recursos Naturales (13 %) que en conjunto abarcan el 52 % del total” (Barqueo Mejías et al., 2022). Las universidades privadas “presentan una concentración en tres áreas, sin embargo, es mucho mayor, el 69 % de la oferta se concentra en tres áreas Ciencias Económicas (32 %), Educación (27 %) y Ciencias Sociales (10 %)” (Barqueo Mejías et al., 2022, p.16). Tanto en las sedes universitarias estatales como en las privadas, las oportunidades académicas se concentran en el GAM, 43 % y 69 %, respectivamente (Barqueo Mejías et al., 2022).

En cuanto a la acreditación de carreras y programas en el país, a mayo de 2023 el Sinaes registraba 36 IES afiliadas, 5 universidades públicas, 22 universidades privadas (47 % del total), 3 universidades internacionales, 2 parauniversidades públicas y 5 parauniversidades privadas.

A mayo de 2023, el Sinaes contaba con 250 carreras acreditadas (5 % de la oferta total), de las cuales 226 son carreras de grado, 15 maestrías, 1 doctorado y 8 diplomados parauniversitarios, la mayoría se concentran en el Área de Educación, 51 (20 % del total de 250). De estas carreras de Educación acreditadas, 41 se ofertaban dentro del GAM y 16 en zonas regionales⁵.

⁵ Datos proporcionados por el Área de Gestión de Información del Sinaes.

La Tabla 11 muestra la cantidad de carreras y programas acreditados por tipo de IES y sector, a mayo de 2023. La mayoría de las acreditaciones se concentra en las universidades estatales (117).

Tabla 11

Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por tipo de IES y sector.

Mayo de 2023

Tipo de institución	Cantidad de carreras acreditadas
Universidad Estatal	117
Universidad Privada	109
Universidad Internacional, sede en Costa Rica	9
Universidad Internacional, sede fuera de Costa Rica	7
Parauniversitaria Estatal	4
Parauniversitaria Privada	4
Total	250

Nota. Información proporcionada por la División de Evaluación y Acreditación (DEA) del Sinaes.

La Tabla 12, que se presenta a continuación, muestra la cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por área del conocimiento, a mayo de 2023. En este periodo, el Área de Educación concentró la mayor cantidad de acreditaciones, 51 (20 % del total de carreras acreditadas) de las cuales 36 corresponden a carreras de universidades públicas y 8 a universidades privadas.

Tabla 12

Cantidad de carreras acreditadas por el Sinaes clasificadas por área del conocimiento.

Mayo de 2023

Tipo de institución	Cantidad de carreras acreditadas
Educación	51
Ciencias Económicas	48
Ciencias de la Salud	38
Ciencias Sociales	25
Ingeniería	24
Recursos Naturales	23
Computación	19
Derecho	9
Artes y Letras	8
Ciencias Básicas	5
Total	250
<i>Nota. Información proporcionada por la DEA del Sinaes.</i>	

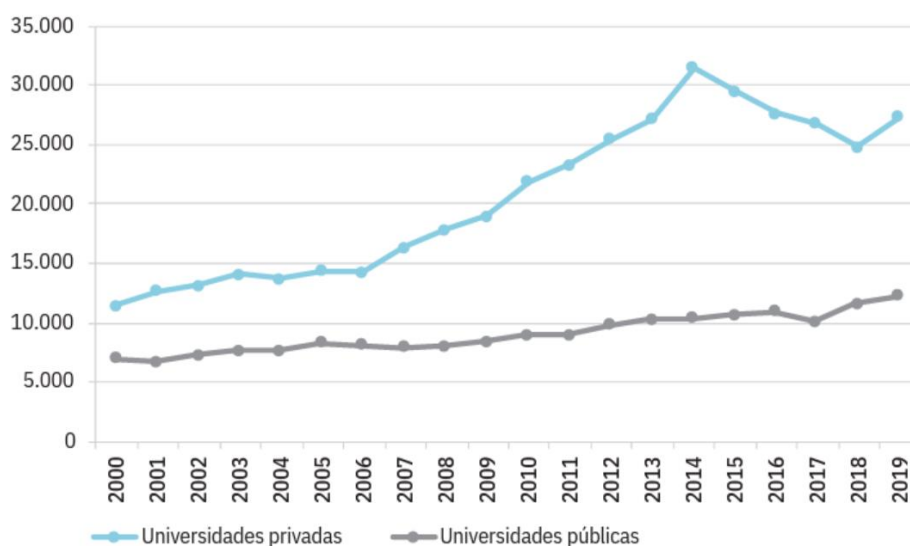
En relación con la oferta de carreras en Costa Rica, estas estadísticas evidencian la necesidad de aumentar la cobertura de la acreditación en el país. Tal y como se explicó en apartados anteriores, en los últimos cinco años ha habido una creciente preocupación por la calidad en la formación de profesionales en Educación en Costa Rica (PEN, 2017, 2019, 2021; Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación, 2022). El PEN (2017, 2019) evidencia en sus investigaciones que “es imperativo promover procesos de acreditación o de verificación de calidad de las carreras de Educación, con carácter obligatorio” (p.146).

También, se ha estado analizando un proyecto de ley para reformar la ley de creación del Conesup y establecer la acreditación obligatoria para las carreras de

Educación, Salud e Ingeniería en universidades privadas (OCDE, 2017; PEN, 2021). La Figura 8 muestra que, al 2019, las universidades privadas concentraron la mayor cantidad de títulos de grado otorgados en Costa Rica.

Figura 8

Cantidad de títulos de grado otorgados, según tipo de universidad



Nota. Tomado de Lentini, 2021c, con base en Badagra, citado en Conare-PEN. (2021. p.43).

El PEN señala un estancamiento en el crecimiento de las titulaciones en las áreas de Educación y Salud en el 2021, las cuales comparten las siguientes características:

su declive amplía brechas territoriales y de género. El principal empleador de las personas graduadas en estos campos es el sector público, la mayoría son mujeres y

la oferta de esas carreras y de empleo son particularmente importantes fuera de la Región Central, especialmente en Educación. (p. 44)

El PEN (2021) también explica que, las universidades públicas “son las principales formadoras de personal con grado universitario que trabaja en el sector privado; por su parte, las privadas son las formadoras principales de funcionarios públicos” (p.54). De acuerdo con el Conare, en el 2019 “más del 50 % de docentes actualmente en servicio en el MEP se graduaron en universidades privadas (Consejo Nacional de Rectores et al., 2019, p. 6).

El debate en torno a la calidad de la formación de profesionales en Educación (docentes y directores de centros educativos), la necesidad identificada de establecer como obligatoria la acreditación de carreras las Áreas de Educación, Salud e Ingeniería en las universidades privadas y de aumentar la cobertura de la acreditación en Costa Rica, particularmente, en el Área de Educación, conforman los tres aspectos clave que caracterizan el contexto de esta investigación.

5.5. Criterios para la Selección de los Casos

En el proceso de selección de los casos que se abordan en esta investigación se aplicaron los siguientes criterios:

a) Carreras de grado acreditadas en el Área de Educación

El análisis sobre la acreditación de carreras de Educación en Costa Rica constituye un objeto de investigación relevante y pertinente que se relaciona con una preocupación país sobre la calidad de la formación de las personas graduadas en esta área del

conocimiento, acentuada en el periodo de pandemia por el COVID-19 (PEN, 2021). Al respecto, Yin (1994) explica que el estudio de caso es un método adecuado para analizar temas innovadores en un contexto real, en el que las condiciones del contexto son relevantes para analizar el fenómeno en estudio.

También, Vasilachis de Gialdino (2006) señala que “Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p.218).

Los resultados de esta investigación contribuirán a la construcción de referentes conceptuales y empíricos a partir del análisis de los IFEE, de otros documentos que se generan en la acreditación y, particularmente, de las valoraciones de diferentes participantes en estos procesos que proporcionarán información valiosa para mejorar la acreditación de carreras de Educación en Costa Rica.

Asimismo, los resultados de esta investigación serán de utilidad para las carreras de Educación que aún no han optado por la acreditación, a fin de que puedan comprender la experiencia y los aportes que genera en el mejoramiento continuo de la calidad de la formación que se ofrece.

b) Carreras de grado acreditadas en IES públicas

Al 2023, la mayor cantidad de carreras de Educación acreditadas por el Sinaes se encuentra en IES públicas. Hasta dicha fecha el Área de Educación concentró la mayor

cantidad de acreditaciones: para un total de 51, de las cuales 41 corresponden a carreras impartidas en universidades públicas y 10 ofrecidas en universidades privadas.

c) Carreras que hayan pasado por más de dos procesos de acreditación con resultado positivo en el Sinaes

En los estudios de caso es necesario delimitar el “tiempo y espacio de los actores, donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (Vasilachis de Gialdino et al., 2006, p. 220). Las carreras de Educación seleccionadas cuentan con más de dos acreditaciones y, por lo tanto, tienen en su haber una amplia experiencia en procesos de mejoramiento con el Sinaes. Lo anterior, permitió considerar para este estudio dos periodos consecutivos de acreditación para poder profundizar en el análisis de forma comparativa en el periodo comprendido entre una acreditación, denominada Acreditación 1 (A1), y la siguiente, denominada Acreditación 2 (A2).

d) Carreras que pertenecen a contextos universitarios diferentes

Las carreras seleccionadas pertenecen a IES públicas diferentes que, aunque comparten algunos aspectos comunes, también representan contextos académicos particulares en los que se lleva a cabo la acreditación. Para comprender la complejidad del objeto en estudio y su contexto es necesario recabar información de las personas participantes en la acreditación en diversos escenarios, en los cuales se construyen y reconstruyen experiencias contexto-dependientes vinculadas con la acreditación de carreras.

Los actores que participan en la acreditación viven las articulaciones y tensiones propias de los procesos evaluativos en la interacción con la cultura de calidad institucional y con otros actores, internos y externos. La diversidad de perspectivas contribuye a la validez y coherencia interna de los resultados de esta investigación.

Por medio de la verificación del cumplimiento de estos criterios, se seleccionaron 6 carreras de grado acreditadas en el Área de Educación. La Tabla 13 muestra la codificación asignada de forma aleatoria a cada una de estas 6 carreras con el propósito de resguardar la confidencialidad y anonimato de cada caso.

Tabla 13

Codificación asignada a cada caso

Carrera	Código
Carrera de Educación 1	CE1
Carrera de Educación 2	CE2
Carrera de Educación 3	CE3
Carrera de Educación 4	CE4
Carrera de Educación 5	CE5
Carrera de Educación 6	CE6

A partir del análisis de este conjunto de carreras, en dos periodos consecutivos de acreditación (A1 y A2), se llevó a cabo la interpretación y reinterpretación de los discursos evaluativos, prácticas y percepciones de algunos de los participantes en la acreditación, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

5.6.Fuentes de Información

En esta investigación, la fuente primaria de información estuvo constituida por personal académico que había participado en la acreditación de las carreras de Educación

que conforman este estudio de caso. Los criterios aplicados en la selección de estos informantes clave fueron:

- a. Participación en la acreditación de una o más carreras de grado en el Área de Educación.
- b. Haber participado en comisiones de autoevaluación para la acreditación de carreras de grado en el Área de Educación con el Sinaes.
- c. Experiencia en el acompañamiento o asesoría desde unidades de calidad a carreras de Educación durante los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación con el Sinaes.
- d. Contar con experiencia en roles de docencia y/o investigación en las IES.

Con respecto a las fuentes secundarias, con el apoyo del Sinaes y el compromiso de confidencialidad de la investigadora, se accedió a dos tipos de documentos que se describen en la Tabla 14.

Tabla 14

Fuentes secundarias para el desarrollo de la investigación

Tipo de documento	Descripción
Informes Finales de Evaluación Externa (IFEE)	Se contó con 12 IFEE (6 por cada uno de los dos periodos de acreditación, A1 y A2, de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación que forman parte de este estudio de caso).
Documentos con las Observaciones emitidas por los representantes de las carreras de grado del Área de Educación relativas a los IFEE.	Se contó con 6 documentos con observaciones emitidas por los representantes de las carreras de Educación, 3 en la A1 y 3 en la A2.

5.7. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

En esta investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de información, la revisión documental y la entrevista a profundidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010; Cerda, 2008; Albert, 2007).

La revisión de documentos abarcó la información contenida en las dos fuentes de información secundarias mencionadas en el apartado anterior: los IFEE y los documentos con las observaciones emitidas por los representantes de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación a los IFEE. Estos documentos fueron facilitados por el Sinaes como apoyo para el desarrollo de esta investigación bajo el acuerdo de confidencialidad sobre las carreras de Educación que forman parte de este estudio de caso.

Para responder a las preguntas de investigación, la información clave requerida de los IFEE fue: a) las valoraciones relativas a las fortalezas, debilidades y recomendaciones identificadas en la A1 y A2 y la información relativa a logros y debilidades que aún no se habían superado, reportadas en los IFEE de la A2.

En cuanto a los documentos con las observaciones emitidas por los representantes de las Carreras de Educación a los IFEE se abordaron los correspondientes a la A1 y A2.

Para ampliar la comprensión del fenómeno en estudio, fue necesario conocer las experiencias y perspectivas de algunas de las personas que participaron en los procesos de acreditación de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación desde su propia voz; por esta razón, se llevaron a cabo 5 entrevistas a profundidad. Tal y como afirma Stake

(2010) “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p.23).

Primeramente, se convocó a cada uno de los informantes clave seleccionados a una reunión, para invitarlos a participar en la etapa de recolección de información de la investigación.

Se explicó a los informantes clave que la participación en la entrevista era voluntaria y se les compartió el documento denominado “consentimiento informado” en el cual se detallaba los objetivos de la investigación, el carácter confidencial de la información facilitada, el compromiso de compartir con ellos los resultados de la investigación, así como otros aspectos. Este documento fue firmado por cada una de las personas que aceptaron participar en las entrevistas, por la doctoranda y por el tutor que asesora el desarrollo de la investigación y, a cada persona, se le entregó una copia del consentimiento informado con las tres firmas, previo a la entrevista.

En esta reunión también se aclararon consultas de los informantes clave y se acordó la fecha de las entrevistas, las cuales se desarrollaron de forma virtual debido a las restricciones sanitarias por la pandemia del COVID-19. Las 5 entrevistas se llevaron a cabo por medio de la herramienta Teams de Microsoft Office 365, la cual facilitó la grabación de las reuniones. Las entrevistas se extendieron por una hora máxima de duración. La transcripción de cada entrevista fue realizada por la doctoranda, tal y como se acordó en el consentimiento informado.

5.8. Proceso Seguido en la Obtención y Análisis de la Información

En el proceso de recolección y análisis de información a partir de la metodología de estudios de casos, es necesario consensuar evidencias y realizar comparaciones para lograr comprender las causas que dan origen a fenómenos sociales complejos en contextos específicos, que puedan utilizarse para obtener conclusiones y desarrollar generalizaciones de forma inductiva (Hamel, 1980, citado en Vasilachis de Gialdino et al. 2006).

En el análisis de la información documental y de los testimonios obtenidos en las entrevistas a profundidad se utilizaron tres herramientas tecnológicas: Bases de datos en Excel, la herramienta de visualización Power BI, y el Software para análisis de datos cualitativos MAXQDA.

Este estudio de caso se llevó a cabo en 5 momentos metodológicos, los cuales se describen a continuación:

- a. **Primer momento metodológico:** análisis macro de las fortalezas, debilidades y recomendaciones de los IFEE.

Como parte del corpus de esta investigación se analizaron los discursos evaluativos de 12 IFEE de las carreras de Educación, 6 informes correspondientes a la Acreditación 1 (A1) y 6 informes de la Acreditación 2 (A2), en el periodo entre marzo de 2007 y noviembre de 2019.

En este primer momento metodológico se llevó a cabo un análisis comparativo de las dimensiones y componentes evaluativos de tres modelos de acreditación del Sinaes (2002, 2009 y 2011) que se aplicaron en los diferentes periodos de acreditación y carreras

de Educación. Este análisis permitió comprobar una adecuada consistencia interna entre las dimensiones y componentes evaluativos de estos tres modelos de acreditación para el análisis de las fortalezas, debilidades y recomendaciones emitidas por los pares evaluadores sobre las carreras de Educación.

Se tomó como referente inicial las 4 dimensiones y los 21 componentes del modelo de evaluación de 2009, que agrupan, en conjunto 149 criterios de evaluación, debido a que este modelo fue el utilizado en la mayoría de las acreditaciones tanto en el periodo A1, como en el A2.

Se excluyó del análisis los criterios de Admisibilidad ya que son de cumplimiento obligatorio, ya sea porque responden a normas educativas para regular el funcionamiento de las IES en Costa Rica o porque el Sinaes los requiere para poder optar por la acreditación (Sinaes, 2009). La Tabla 15 muestra las dimensiones y componentes del Modelo de Acreditación de 2009 del Sinaes que se tomaron como base para el análisis de la información de los IFEE. Al tratarse de carreras con amplia experiencia en acreditación, en todos los casos se cumplía con los criterios de sostenibilidad.

Tabla 15

Dimensiones y componentes del Modelo de evaluación 2009 del Sinaes

Dimensión	Componente
Relación con el contexto	Información y promoción
	Procesos de admisión e ingreso
	Correspondencia con el contexto
Recursos	Plan de estudios
	Personal académico
	Personal administrativo
	Infraestructura

	Centro de información y recursos
	Equipo y materiales
	Finanzas y presupuesto
Proceso educativo	Desarrollo docente
	Metodología de enseñanza aprendizaje
	Gestión de la carrera
	Investigación
	Extensión
	Vida estudiantil
Resultados	Desempeño estudiantil
	Graduados
	Proyección de la carrera
Total	19

A partir de estos 19 componentes evaluativos se inició con una primera revisión exhaustiva de los 12 IFEE de las carreras de Educación, 6 informes de la A1 y 6 informes de la A2. Se construyeron dos bases de datos cualitativos en la herramienta Excel, una para la A1 y otra para la A2, según la estructura que se presenta en la Tabla 16.

Tabla 16

Bases de datos cualitativos (A1 y la A2) utilizada para registrar las fortalezas, debilidades y recomendaciones por carrera de Educación, en cada uno de los 19 componentes del Modelo de evaluación (2009)

Componente	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6
1						
2						
3						
...						

Un aspecto importante de esta fase fue que las bases de datos cualitativos creadas con la información de los IFEE, revelaron la repetición de varias valoraciones emitidas por los equipos de pares evaluadores sobre aspectos de evaluación similares en diferentes componentes del Modelo de Acreditación de 2009.

Con el propósito de visualizar a nivel macro en cuáles dimensiones y componentes se concentró la mayor cantidad de valoraciones sobre las fortalezas, debilidades o recomendaciones en relación con un mismo aspecto evaluado, por periodo de acreditación (A1 y A2), se procedió a unificar algunos componentes del Modelo de Acreditación (2009), cuyos criterios se referían a aspectos de evaluación similares. Este paso fue importante para evitar la iteración de las valoraciones.

Para este fin, se elaboró una tercera base de datos cualitativos por medio de la herramienta Power BI, que integró la información contenida en las dos bases de datos cualitativos creadas en Excel y facilitó la agrupación de los componentes que contenían criterios de evaluación sobre un mismo aspecto: Plan de Estudios y Correspondencia con el contexto, Personal docente y Desempeño docente, Investigación y Proyección de la carrera y se integró a los componentes Infraestructura, Centro de información y recursos y Equipo y materiales, en un solo componente denominado “Infraestructura física y tecnológica”. La información que se integró en la base datos en Power BI se observa en la Tabla 17.

Tabla 17

Estructura de la Base de datos de cualitativos en Power BI para la agrupación de componentes del Modelo de evaluación 2009

Sector (público o privado)	Carrera (de la CE1- a la CE6)	Tipo de proceso (A1- A2)	Dimensión de evaluación 2009	Componente de evaluación	Categoría (Fortaleza, Debilidad, Recomenda ción)	Valoración emitida por el equipo de pares evaluadores

Como resultado de esta agrupación se logró definir 14 componentes de evaluación a partir de los cuales se reclasificaron las fortalezas, debilidades y recomendaciones identificadas por los pares evaluadores en el periodo comprendido entre la A1 y la A 2, a partir de la cual se realizó el análisis comparativo de dos procesos consecutivos de acreditación de las carreras de Educación, según se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18

Componentes de evaluación que resultaron de la agrupación realizada en la Base de datos de Power BI

Dimensión	Componente
Relación con el contexto	1. Información y promoción
	2. Proceso de admisión e ingreso
	3. Plan de estudios
Recursos	4. Personal académico
	5. Personal administrativo
	6. Infraestructura física y tecnológica
	7. Finanzas y presupuesto

Proceso educativo	8. Metodología de enseñanza y aprendizaje 9. Gestión de la carrera 10. Investigación 11. Extensión 12. Vida estudiantil
Resultados	13. Desempeño estudiantil 14. Graduados

Esta tercera base de datos cualitativos permitió visualizar en cuáles dimensiones y componentes evaluativos se agrupaba la mayor cantidad de valoraciones sobre las fortalezas, debilidades y recomendaciones, emitidas en ambos periodos de acreditación de las carreras de Educación. También, facultó realizar un análisis transversal entre las fortalezas y las debilidades, las debilidades y las recomendaciones y entre las recomendaciones y las fortalezas.

- b. **Segundo momento metodológico:** identificación del valor público de la acreditación en el mejoramiento continuo de las carreras de Educación

Para identificar el valor público asociado a la acreditación se llevó a cabo un análisis transversal de las siguientes tres precategorias:

- Principales fortalezas identificadas por los pares evaluadores que se han mantenido en dos procesos de acreditación en las carreras de Educación (Anexo 1).
- Logros señalados por los pares evaluadores en la A2 de las carreras de Educación con respecto a la acreditación anterior (Anexo 2): En el caso de las carreras que han sido acreditadas más de una vez, se solicita al equipo de pares

evaluadores identificar los logros alcanzados con respecto a debilidades detectadas en el proceso de acreditación anterior y que se lograron superar. Esta información es relevante para validar los aportes de la acreditación en el mejoramiento de las carreras de Educación y su sostenibilidad a lo largo de dos periodos de acreditación.

- Los testimonios del personal académico que participó en la acreditación de las carreras de Educación (Anexo 3): los comentarios del personal académico permitieron identificar varios aportes en el mejoramiento de la educación superior que revelan el valor público asociado a esta certificación.

c. **Tercer momento metodológico:** identificación de los factores de articulación que se generan entre las IES, las carreras de Educación y la acreditación

Con el fin de identificar los factores de articulación que inciden en la acreditación y la mejora continua se realizó un análisis transversal de las siguientes dos precategorias:

- Observaciones de las carreras de Educación manifestando acuerdo con respecto a los IFEE (Anexo 4): Como parte del proceso para la acreditación con el Sinaes, una vez que se recibe el IFEE por parte del equipo de pares evaluadores, este se remite a los representantes de las carreras de Educación para que los revisen y, de ser requerido, realicen observaciones que pueden manifestar acuerdo o desacuerdo con respecto a las valoraciones emitidas por el equipo de pares evaluadores. En el caso de las 6 carreras acreditadas en el Área de

Educación, en ambas acreditaciones se recibieron observaciones por parte de 3 carreras: CE1, CE4 y CE6 en la A1 y CE2, CE4 y CE6 en la A2.

El análisis de las observaciones de “acuerdo” reveló la correspondencia entre varios de los juicios valorativos de las carreras de Educación reportados en la autoevaluación y valoraciones de los pares evaluadores en la evaluación externa que evidenciaron factores de articulación.

- Los testimonios del personal académico que participó en la acreditación de las carreras de Educación: estos aportes permitieron identificar varios factores de articulación en el marco de la acreditación (Anexo 5).

d. **Cuarto momento metodológico:** identificación de los desafíos de mejoramiento para las IES, las carreras de Educación y el Sinaes en el marco de la acreditación.

Los principales desafíos que enfrentan las IES, las carreras de Educación y el Sinaes en el marco de la acreditación se identificaron a partir del análisis de las siguientes precategorias:

- Principales debilidades identificadas por los pares evaluadores comunes y recurrentes en las carreras de Educación (Anexo 6).
- Debilidades que persisten entre un proceso de acreditación y el siguiente (Anexo 7): se analizaron las debilidades que eran comunes y recurrentes en la mayoría de las carreras de Educación, que no se lograron superar en la A1 por lo que continuaban siendo retos de mejoramiento que los pares evaluadores reportaron en la A2.

- Principales recomendaciones identificadas por los pares evaluadores comunes y recurrentes en las carreras de Educación (Anexo 8).
- Observaciones de las carreras de Educación que manifiestan “desacuerdo” con respecto a los IFEE (Anexo 9): algunas carreras presentaron al Sinaes argumentos y evidencias con respecto a juicios valorativos de los pares evaluadores con los cuales manifestaban desacuerdo. El análisis de estas observaciones permitió identificar algunas tensiones que emergen en la acreditación, características de los procesos evaluativos que revelaron algunos desafíos para las IES, las carreras de Educación y el Sinaes.
- Los testimonios del personal académico que participó en la acreditación de las carreras de Educación (Anexo 10 y Anexo 11): los comentarios del personal académico permitieron identificar varios desafíos asociados a la acreditación y los procesos de mejoramiento para las IES, las carreras de Educación y el Sinaes.

Capítulo 6

Resultados

Este capítulo presenta los resultados del análisis de los discursos evaluativos sobre la acreditación de 6 carreras de grado acreditadas por el Sinaes en el Área de Educación y de los aportes brindados por personal académico que ha participado en la acreditación de estas carreras.

Se analizaron dos periodos consecutivos de acreditación de las carreras de Educación que tomaron lugar en el contexto académico y cultura de calidad de tres IES públicas de Costa Rica, que se caracteriza por ser heterogéneo y complejo (Newton, 2007) y a su vez, “contingente, multifacética, y en permanente pugna conceptual; donde con frecuencia participan fuerzas simbólicas (teóricas y políticas) que exceden las demandas formales y procedimentales de la investigación y del objeto de estudio” (Jiménez, 2012, p.121).

La lógica inductiva seguida de un proceso de descubrimiento e interpretación centrada en la comprensión de significados y de realidades de las carreras de Educación posibilitó una dinámica investigativa de “ir y venir” en la interpretación de los discursos evaluativos, que permitió la definición, redefinición y construcción de respuestas a las siguientes tres preguntas de investigación:

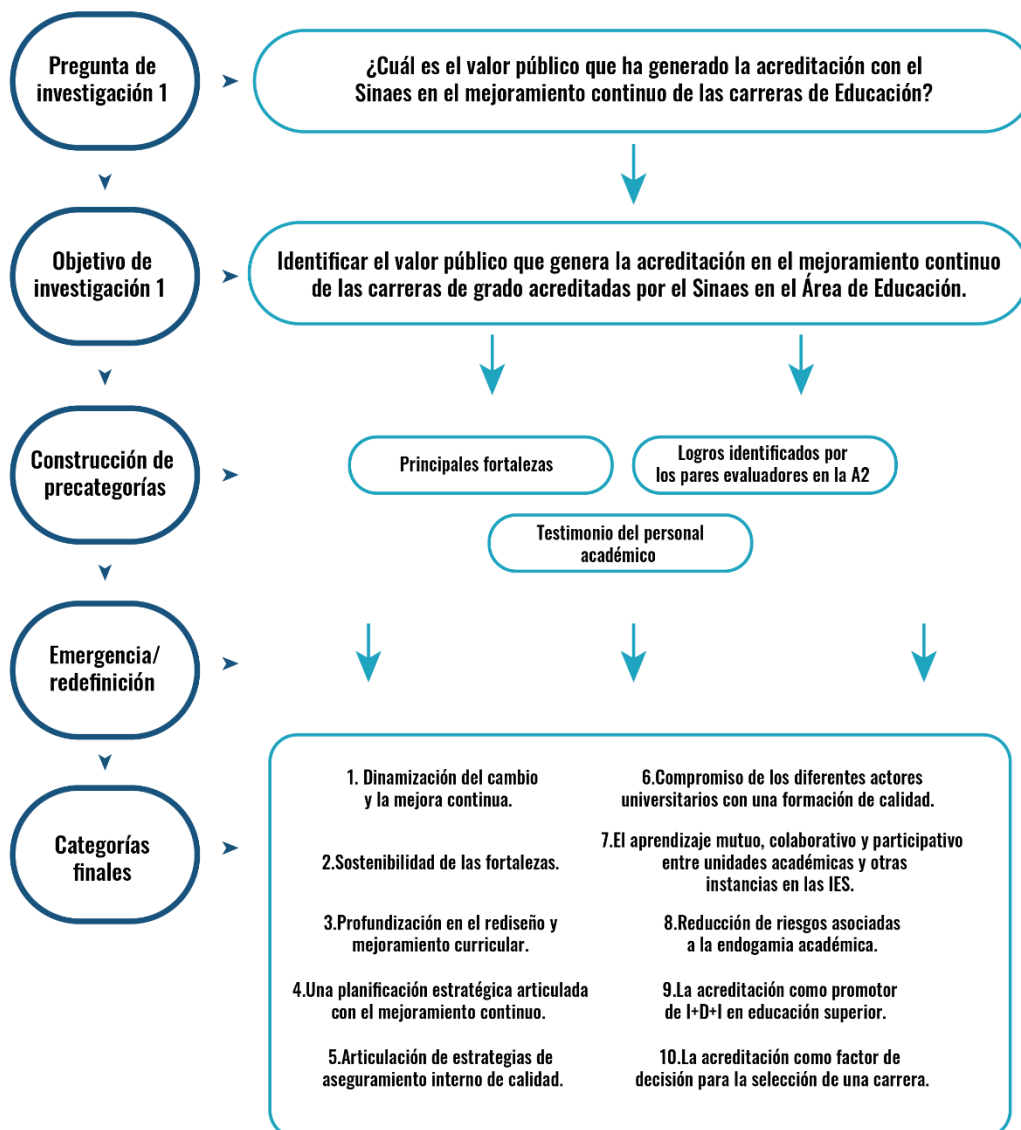
1. ¿Cuál es el valor público que ha generado la acreditación con el Sinaes en el mejoramiento continuo de las carreras de Educación?
2. ¿Cuáles factores de articulación han surgido entre las Instituciones de Educación Superior, las carreras de Educación y la acreditación con el Sinaes?
3. ¿Cuáles desafíos de mejoramiento se han identificado para las carreras de Educación, las IES y el Sinaes en el marco de la acreditación?

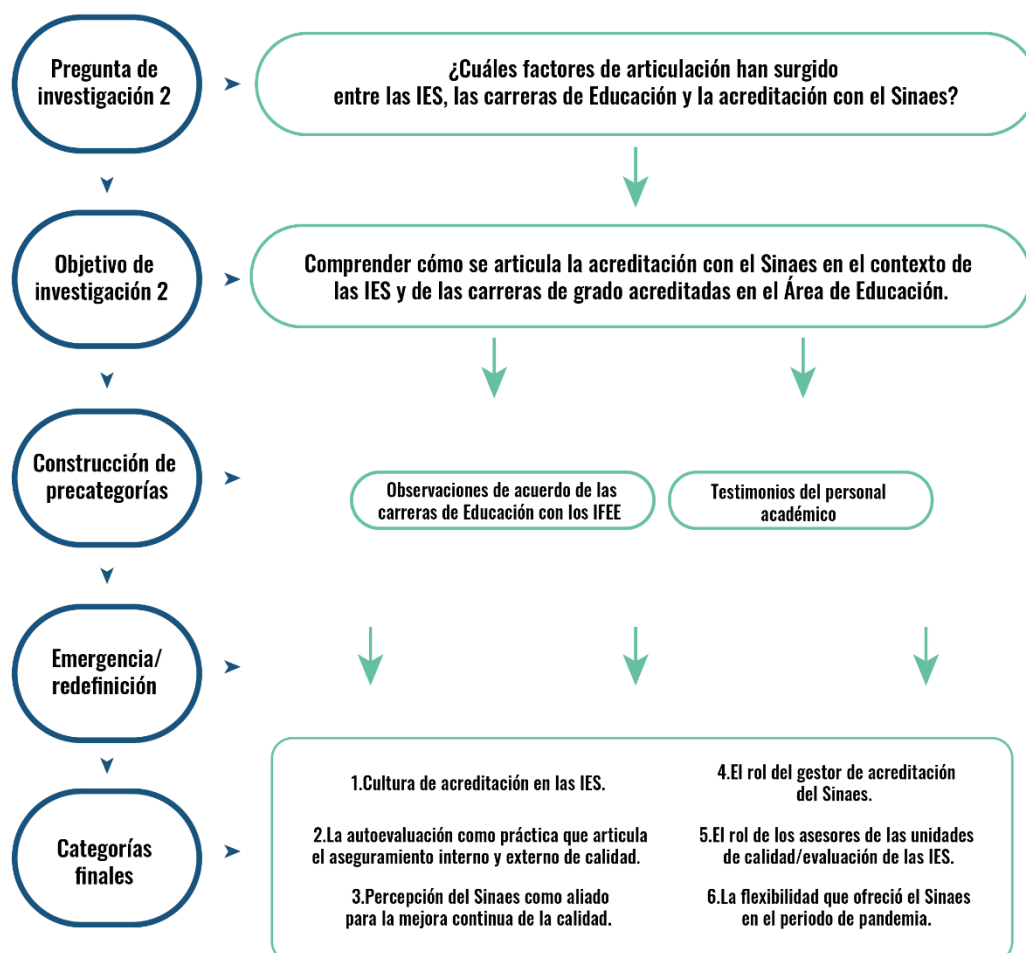
En un primer momento durante la construcción de las respuestas a estas preguntas, emergieron una serie de precategorias para clasificar conceptualmente la información sistematizada. Posteriormente, en un proceso iterativo interpretativo-reflexivo, transversal, de ida y vuelta se construyeron y reconstruyeron estas precategorias hasta la conformación de categorías finales, que se organizaron en los apartados correspondientes, proporcionando así una base sólida y coherente para desarrollar respuestas fundamentadas y estructuradas a las tres preguntas de investigación.

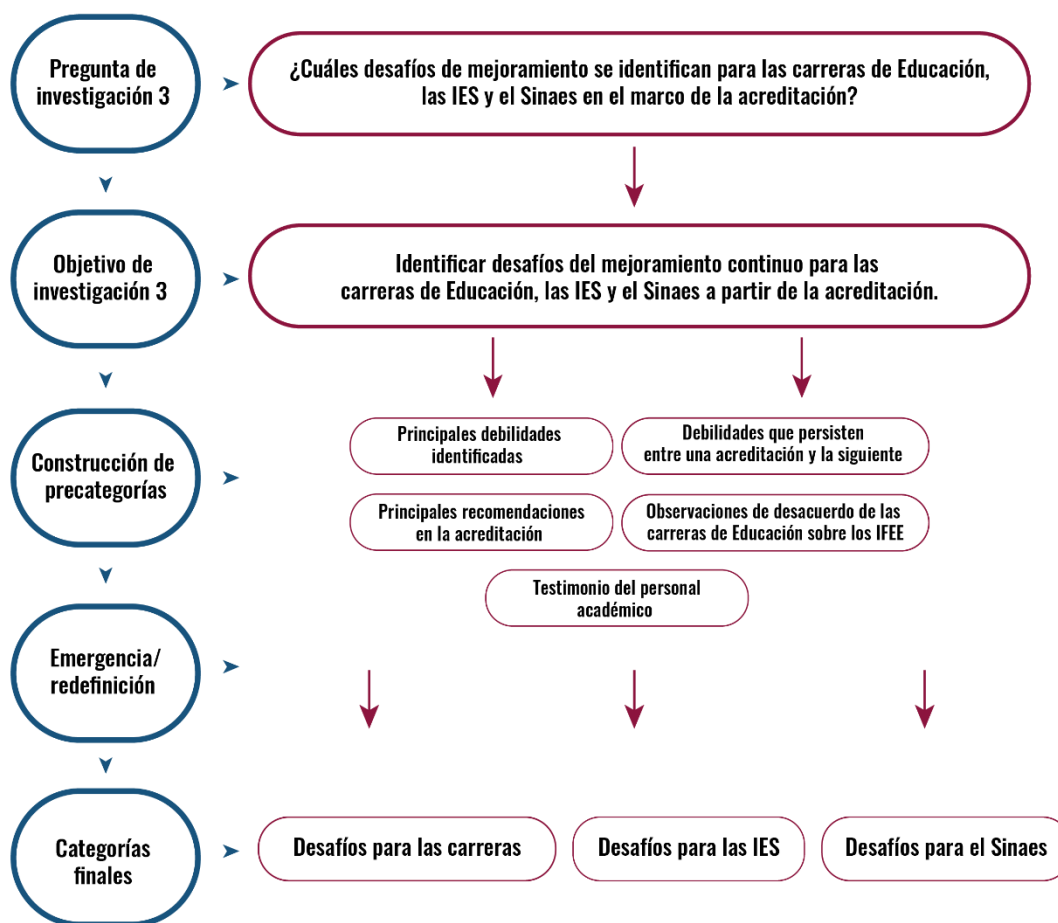
La Figura 9 muestra la dinámica investigativa, relación y articulación entre las preguntas y objetivos de investigación, las precategorias y su evolución a categorías finales.

Figura 9

Mapa de articulación entre cada una de las tres preguntas de investigación, el respectivo objetivo de investigación, las precategorias y las categorías finales







7.1. Resultados del Análisis Macro de las Fortalezas, Debilidades y Recomendaciones

Un paso necesario en el proceso de indagación consistió en el análisis de los componentes de los modelos de acreditación aplicados en la acreditación de las carreras de Educación, que permitió la reagrupación de aspectos de evaluación sobre temas similares, lo cual facilitó el análisis sobre las fortalezas, debilidades y recomendaciones emitidas por los pares evaluadores.

En esta investigación, se comprende por “Modelo de Acreditación”: las dimensiones, componentes y criterios de evaluación establecidos en los manuales del Sinaes de los años 2002, 2009 y 2011, a partir de los cuales se evaluaron las 6 carreras de Educación.

En el periodo de la A1, 2 carreras de Educación se evaluaron a partir del Modelo de Acreditación de 2002 y las restantes 4 carreras se evaluaron con base en el Modelo de Acreditación de 2009. En la A2, 4 de las carreras de Educación se evaluaron a partir del Modelo de Acreditación 2009 y las otras 2 carreras se evaluaron con base en el Modelo de Acreditación de 2011.

Debido a lo anterior, se llevó a cabo un análisis comparativo para validar la coherencia entre las dimensiones, componentes y criterios de evaluación de estos tres modelos de acreditación y conformar un referente común de dimensiones y componentes de evaluación sobre el cual llevar a cabo el análisis de las valoraciones reportadas por los pares evaluadores en los IFEE de las carreras de Educación, clasificadas en fortalezas debilidades y recomendaciones.

Del análisis realizado, la principal diferencia detectada entre estos modelos de acreditación se encuentra en la cantidad de componentes y criterios de evaluación de cada modelo. El Modelo de Acreditación 2009 es más exhaustivo en términos de la cantidad de componentes (19 componentes, 149 criterios) para la evaluación, en comparación con el Modelo de Acreditación de 2002 (6 componentes, 54 criterios).

Además, a diferencia del Modelo de Acreditación de 2002, el Modelo de Acreditación de 2009 agrupa los componentes evaluativos en cuatro dimensiones (Relación con el contexto, Recursos, Procesos Educativos y Resultados).

El Modelo de Acreditación de 2011 se creó sobre la base del Modelo de Acreditación 2009 por lo que retoma su estructura, dimensiones, componentes y la mayoría de los criterios de evaluación.

En cuanto a las similitudes, ambos modelos evalúan aspectos comunes relativos a: currículum; personal académico; estudiantes; infraestructura y equipamiento; administración y el impacto y la pertinencia de las carreras, componente vinculado a la investigación.

En los tres modelos de acreditación, los juicios valorativos de los pares evaluadores se clasifican en fortalezas, debilidades y recomendaciones. En todos los casos, en los IFEE, los pares evaluadores destacaron las principales fortalezas, debilidades y sugerencias/recomendaciones para las carreras.

Al considerar estas similitudes y, debido a que el Modelo de Acreditación de 2009 fue el utilizado en la mayoría de las acreditaciones de las carreras de Educación, se decidió considerar como referente inicial a las 4 dimensiones y 19 componentes de evaluación del Modelo de Acreditación de 2009 como base para el análisis de las fortalezas, debilidades y recomendaciones de los 12 Informes Finales de Evaluación.

El análisis preliminar reveló la repetición de varias valoraciones sobre aspectos de evaluación similares en varios componentes que se atribuyen, por un lado, a la estructura

del Modelo de Acreditación de 2009 con 4 dimensiones de evaluación que se encuentran interrelacionadas (Relación con el contexto, Recursos, Proceso educativo y Resultados) y con una cantidad amplia de criterios de evaluación y, por otro, a la dinámica que sigue el Sinaes en la evaluación externa para la acreditación, ya que utiliza el mismo modelo de acreditación, tanto para las carreras que se van a someter a una primera experiencia de acreditación, como para aquellas ya acreditadas que llevan a cabo, periódicamente, nuevos procesos de acreditación, (mediante los cuales pueden mantener la condición de carrera acreditada).

Asimismo, en la evaluación externa para las posteriores acreditaciones se solicita a los pares que evalúen los principales logros obtenidos y las debilidades pendientes de resolver con respecto a la acreditación anterior, esto genera, en algunos casos, repetición en las valoraciones.

Siguiendo esta dinámica cíclica en cada acreditación los pares evaluadores valoran cada criterio de evaluación y reportan fortalezas, debilidades y recomendaciones. Ahora bien, como resultado de esta práctica puede suceder que, aunque en un componente se encuentren gran cantidad de fortalezas, a la vez pueden identificar debilidades y recomendaciones de mejora, lo que genera contradicciones en algunas valoraciones. Esta práctica evaluativa (a partir de la estructura del modelo de acreditación del Sinaes) resulta en una cantidad iterativa de valoraciones de los pares evaluadores en los IFEE.

Con el propósito de identificar a nivel macro en cuáles dimensiones y componentes del Modelo de Acreditación del Sinaes se concentró la mayor cantidad de valoraciones

sobre las fortalezas, debilidades y recomendaciones, en relación con un mismo aspecto evaluado por periodo de acreditación (A1 y A2), y poder llegar a un nivel de concreción que facilitara la definición de categorías finales para dar respuesta a las preguntas de investigación, se procedió a agrupar algunos componentes del Modelo de Acreditación de 2009, cuyos criterios se referían a aspectos de evaluación similares.

De esta forma, el componente “Plan de Estudios” se unió con el componente “Correspondencia con el contexto”. También, se agruparon los componentes “Personal docente” y “Desempeño docente” y los componentes “Investigación” y “Proyección de la carrera”. Además, se integró en un solo componente denominado “Infraestructura física y tecnológica” a los componentes “Infraestructura, Centro de información y recursos y Equipo y materiales”.

Como resultado de esta reagrupación, se logró obtener 14 componentes de evaluación, organizados en las 4 dimensiones del Modelo de Acreditación 2009, según se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19

Referente de dimensiones y componentes de evaluación para el análisis de fortalezas, debilidades y recomendaciones

Dimensión	Componente
Relación con el contexto	1. Información y promoción
	2. Proceso de admisión e ingreso
Recursos	3. Plan de estudios
	4. Personal académico
	5. Personal administrativo

	6. Infraestructura física y tecnológica
	7. Finanzas y presupuesto
Proceso educativo	8. Metodología de enseñanza y aprendizaje
	9. Gestión de la carrera
	10. Investigación
	11. Extensión
	12. Vida estudiantil
Resultados	13. Desempeño estudiantil
	14. Graduados

Este referente facilitó el análisis comparativo de las fortalezas, debilidades y recomendaciones emitidas por los pares evaluadores en los dos periodos de acreditación de las carreras de Educación.

6.1.Resultados a nivel macro del análisis de las fortalezas, debilidades y recomendaciones

Al realizar un recuento del total de las fortalezas, debilidades y recomendaciones identificadas en el periodo entre las A1 y A2 de las carreras de Educación, se obtiene un total de 1022 juicios valorativos distribuidos en: 44 % (446) fortalezas; 31 % (320) recomendaciones y 25 % (256) debilidades.

Ahora bien, la variación en el porcentaje de valoraciones en estas precategorias (entre la A1 y A2) no es significativa, según se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20

Variación porcentual entre las fortalezas, recomendaciones y debilidades en la A1 y la A2 con respecto al total

Valoración	A1	A2
Fortalezas	41 %	46 %
Recomendaciones	32 %	30 %
Debilidades	26 %	24 %

Esto podría deberse a que, en todos los periodos de acreditación se aplica el mismo Modelo de Acreditación, lo que lleva a los pares evaluadores a emitir, periódicamente, valoraciones sobre los mismos criterios, en una búsqueda de hallazgos relativos a fortalezas y debilidades que, en la mayoría de los casos, reportan recomendaciones.

La Tabla 21 presenta el recuento total de fortalezas y debilidades identificadas en la A1 y A2. En ambos periodos de acreditación, las fortalezas y debilidades se concentraron en las dimensiones “Recursos” (106 y 104 y 76 y 59, respectivamente) y “Proceso educativo” (77 y 68 y 49 y 39, respectivamente), debido a que agrupan la mayor cantidad de componentes y criterios de evaluación.

Tabla 21

Comparación entre fortalezas identificadas en la A1 y A2

Dimensión	Fortaleza A1	Debilidades A1	Fortaleza A2	Debilidades A2
Recursos	106	76	104	59
Proceso educativo	77	49	68	39
Resultados	25	12	30	12
Relación con el contexto	18	6	18	3

Además, en ambos periodos de acreditación, se observa una mayor cantidad de fortalezas con respecto a las debilidades. La cantidad de fortalezas entre la A1 y A2 es similar, lo que podría reflejar sostenibilidad de las fortalezas en ambos periodos de acreditación. Las debilidades disminuyen entre la A1 y la A2 lo que podrían deberse a mejoras logradas entre un proceso de acreditación y el siguiente.

La Tabla 22 muestra la comparación entre el recuento total de debilidades y recomendaciones identificadas en la A1 y A2. Sucede igual que en el caso de las fortalezas, en ambos periodos las debilidades y recomendaciones se concentraron en las dimensiones, “Recursos” y “Proceso educativo”. En la A2 la cantidad de debilidades y recomendaciones es menor con respecto a la A1, lo que podría reflejar que en la A2 se lograron mejoras con respecto a la A1.

Tabla 22

Comparación entre debilidades y recomendaciones en la A1 y A2

Dimensión	Debilidad A1	Recomendación A1	Debilidad A2	Recomendación A2
Recursos	76	89	59	73
Proceso educativo	49	60	39	51
Resultados	12	13	12	15
Relación con el contexto	6	14	3	5

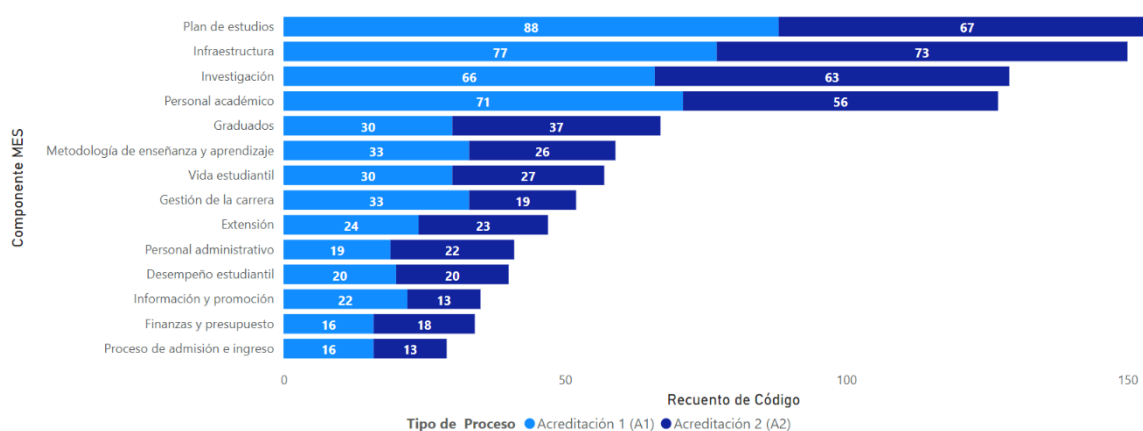
En ambos procesos de acreditación, se observan mayor cantidad de recomendaciones de mejora que debilidades.

En general, la concentración de las valoraciones de los pares evaluadores en las fortalezas y en las recomendaciones podría reflejar que la evaluación externa se llevó a cabo desde un enfoque formativo, en el cual se destaca la presencia de logros y de recomendaciones para que se puedan incorporar en la mejora continua de las carreras de Educación.

En la Figura 10 se presenta el total de fortalezas, debilidades y recomendaciones emitidas por los pares evaluadores en las carreras de Educación, en el periodo de la A1 y A2, clasificadas por componente de evaluación. En ambos periodos de acreditación, las valoraciones se concentraron en los componentes “Plan de estudios”, seguido de los componentes: “Infraestructura”, “Investigación” y “Personal académico”.

Figura 10

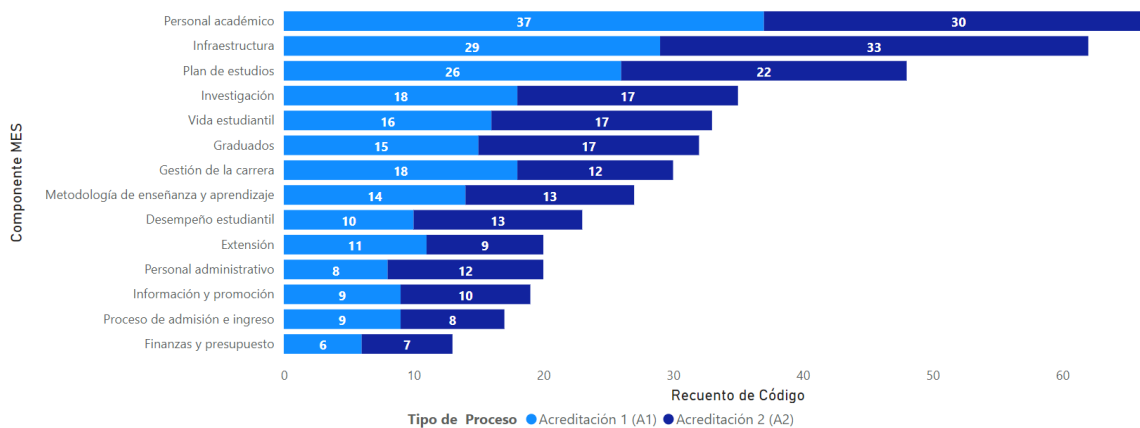
Cantidad total de fortalezas, debilidades y recomendaciones clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019



En la Figura 11 se visualiza el total de fortalezas emitidas por los pares evaluadores externos en las carreras de Educación en la A1 y A2 clasificadas por componente de evaluación. En ambos periodos las fortalezas se concentraron en el componente “Personal académico” seguido de los componentes “Infraestructura” y “Plan de Estudios”.

Figura 11

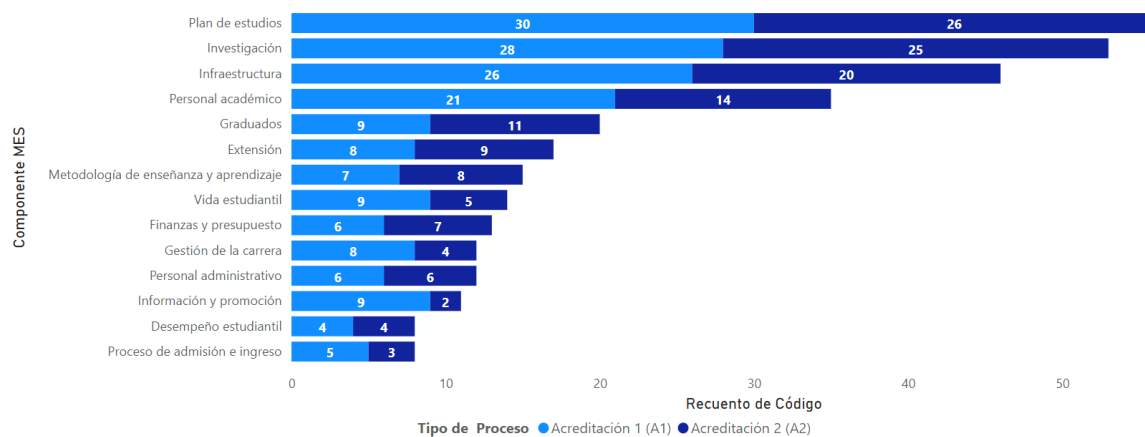
Cantidad total de fortalezas clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019



En la Figura 12 se muestra el total de recomendaciones emitidas por los pares evaluadores externos en las carreras de Educación en la A1 y A2 clasificadas por componente de evaluación. En ambos periodos las recomendaciones se concentraron en el componente “Plan de estudios” seguido de los componentes “Investigación e Infraestructura”.

Figura 12

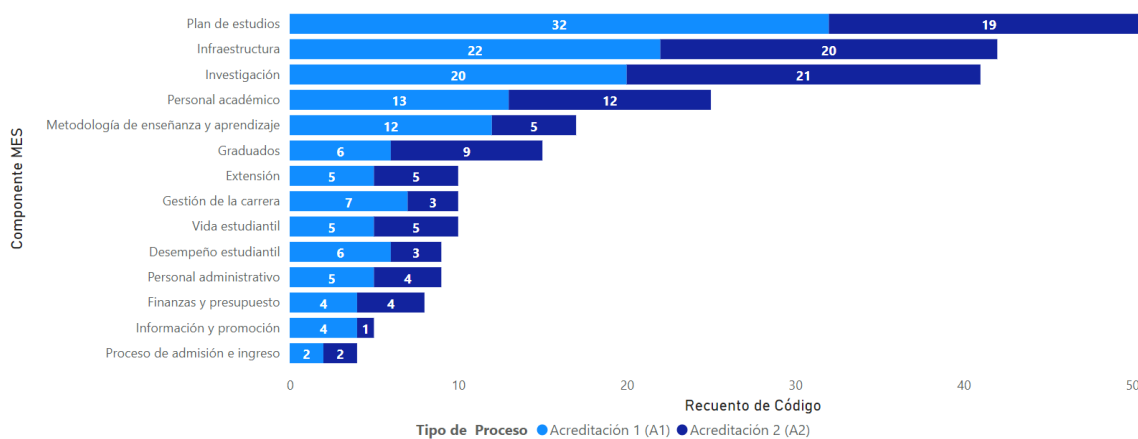
Cantidad total de recomendaciones clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019



La Figura 13 refleja el total de debilidades emitidas por los pares evaluadores externos en las carreras de Educación en la A1 y A2 clasificadas por componente de evaluación. En ambos periodos las debilidades se concentraron en el componente “Plan de estudios”, seguido de los componentes “Infraestructura” e “Investigación”.

Figura 13

Cantidad total de debilidades clasificadas por componente de evaluación. carreras de Educación. Periodo 2007-2019



Si bien la mayoría de las fortalezas reportadas por los pares evaluadores en ambos periodos de acreditación se concentraron en los componente “Personal académico”, “Infraestructura” y “Plan de Estudios”, de forma coincidente y a la vez contradictoria estos dos últimos componentes también agruparon la mayoría de las recomendaciones y debilidades reportadas, preategorías que además incluyen el componente de “Investigación”.

Tal y como se explicó al inicio de este apartado, este comportamiento podría obedecer a la estructura y dinámica cíclica de la acreditación. En cada periodo de acreditación se aplica el mismo modelo de acreditación. Los pares evaluadores llevan a cabo la evaluación a partir de los mismos criterios, con la particularidad de que la realizan

en un momento diferente, proceder que los conduce a la identificación permanente de fortalezas, debilidades y recomendaciones.

Además, cabe resaltar que el “Plan de estudios”, la “Infraestructura” y la “Investigación” constituyen componentes medulares para asegurar la calidad y pertinencia de una carrera, por medio de procesos de innovación y mejora continua.

En los siguientes apartados de este capítulo, se presentarán los resultados de un análisis a nivel micro, focalizado en las siguientes precategorias:

a) Las fortalezas, debilidades y recomendaciones señaladas como “las principales” por los pares evaluadores en ambos periodos de acreditación.

b) Las observaciones de acuerdo y desacuerdo facilitadas por las carreras de Educación sobre los IFEE.

c) Los logros identificados en la A2 con respecto a la A1 y las debilidades de la A1 que también se encontraron en la A2.

d) Los testimonios brindados por el personal académico que participó en la acreditación de las carreras de Educación en ambos periodos.

6.2. Valor Público de la Acreditación en el Mejoramiento de la Calidad de Educación Superior

Al igual que sucede con la noción de calidad educativa, la noción de valor público de la acreditación constituye una construcción social que se configura en un contexto y momento histórico específico, razón por la cual, su definición varía según las expectativas

que tengan los diferentes actores sociales sobre la educación superior (Zaballa, 2021), ya sea como un bien público o privado.

Estos actores pueden pertenecer a redes y organismos nacionales e internacionales del sector público o privado. También, pueden ser líderes políticos, actores universitarios (autoridades, gestores, académicos y docentes), empleadores, pares evaluadores, miembros de la agencia de acreditación. Aunque, cabe destacar que los principales actores sociales son los estudiantes y sus familias, como receptores finales de una oferta de educación superior con una calidad certificada.

Asimismo, el valor público de la acreditación se comprende a partir de lo que establecen las políticas de aseguramiento de la calidad de cada país o región, cuyo propósito consiste en asegurar o garantizar la calidad y el mejoramiento continuo de la educación superior.

En Costa Rica la Ley N.º 10 159, Ley Marco de Empleo Público, publicada en el 2023, comprende, en el Artículo 5, el concepto de valor público como, la “capacidad de la Administración Pública para dar respuesta a problemas relevantes de la población en el marco del desarrollo sostenible, ofreciendo bienes y servicios eficientes, de calidad e inclusivos, promoviendo oportunidades, dentro de un contexto democrático” (p.7), es decir, que el valor público se asocia al fin público de las instituciones estatales.

Por su parte, la Procuraduría General de la República (PGR) de Costa Rica señala que el fin público se refiere a actos o prestación de servicios públicos que autorice el ordenamiento jurídico y que estén orientados al,

cumplimiento de los objetivos institucionales fijados en el propio ordenamiento jurídico, en el sentido de que el ejercicio de esa competencia apunte, aun cuando sea de modo secundario o indirecto, al cabal cumplimiento de sus finalidades y funciones y a satisfacer de mejor forma el fin público que justifica y creación y su existencia. (Procuraduría General de la República, 2008, p.1)

Esta definición de fin público se vincula directamente con el concepto de valor público de la educación superior, sobre el cual la CGR (2019) señala que,

el valor público se entiende como el valor esencial generado por las entidades y órganos del Estado mediante servicios, resultados, confianza y legitimidad. Toda institución pública, incluidas las universidades estatales, está llamada a generar en los servicios que presta un valor público para sus clientes. Dentro de este contexto, dicho valor público no solamente se genera en cuanto a su impacto sobre los estudiantes, sino también sobre cualquier otra actividad realizada por parte de las Universidades como investigación, acción y extensión social, entre otras. (p.7)

En Costa Rica, existe un debate en torno al valor público que generan las universidades y que implica al Sinaes como órgano que, por Ley de la República (Ley N.º 8256 y Ley N.º 8798) se le han conferido diversas potestades encaminadas a asegurar la calidad de las IES, carreras y programas en el ámbito de la educación superior pública, privada, a nivel universitario y parauniversitario.

La Ley N.º 8256 Del Sistema Nacional De Acreditación De La Educación Superior establece como fines del Sinaes:

planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que **garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas** ofrecidos por las instituciones de educación superior, y salvaguarde la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.1)

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 estos. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.1)

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. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.2)

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 **orientarla con respecto a la calidad de las diversas opciones de educación superior**. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.2)

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. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.3)

Recomendar planes de acción para solucionar los problemas, las debilidades y las carencias identificadas en los procesos de auto-evaluación y evaluación. Dichos planes deberán **incluir esfuerzos propios y acciones de apoyo mutuo entre las universidades y los miembros del Sinaes.** (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.3)

Formar parte de entidades internacionales académicas y de acreditación conexas. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2002, p.3)

Declárase de interés público la acreditación oficial de las instituciones, las carreras y los programas, tanto universitario! como parauniversitarios, que realiza el Sinaes. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2010, p.1)

El Estado y sus instituciones procurarán contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas. (Poder Legislativo de Costa Rica, 2010, p.1)

A partir de este fin público establecido desde el ordenamiento jurídico para el Sinaes, en esta investigación se propone una noción de valor público de la acreditación con el Sinaes comprendida como,

los beneficios, resultados o efectos que se logran en las diversas etapas de la acreditación y que resultan de la coadyuvancia que brinda el Sinaes a las IES, sus carreras y programas en el *mejoramiento continuo de la calidad de la educación*

superior, así como del aporte que se genera *por medio de acciones propias o de apoyo mutuo entre las universidades y los miembros del sistema de acreditación* orientadas al logro de la *excelencia académica*, la *creación de confianza de la sociedad y del sector empleador en la acreditación como garantía pública de calidad* de las IES, de las carreras y programas universitarios y parauniversitarios, y por lo tanto, de la formación de las personas graduadas.

Tomando como referente esta noción de valor público de la acreditación, se identificaron 10 categorías finales sobre valor público que generó la acreditación con el Sinaes, en lo que respecta al mejoramiento continuo de la calidad de las 6 carreras de grado acreditadas en el Área de Educación, las cuales se presentan en la Figura 14.

Figura 14

Categorías finales sobre el valor público de la acreditación con el Sinaes

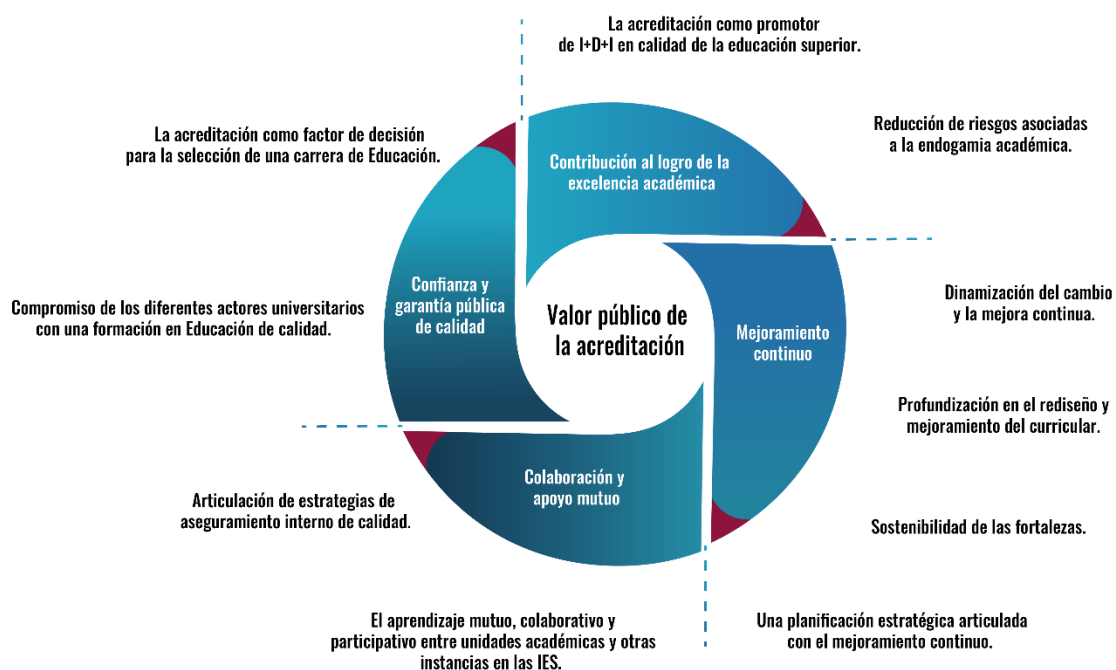


Estas categorías finales son el resultado de un proceso de construcción que partió de las siguientes precategorías: a) las principales fortalezas identificadas en la A1 y A2 de las carreras de Educación, b) logros señalados por los pares evaluadores en la A2 de las carreras de Educación con respecto a la A1 y c) los testimonios del personal académico que participó en la acreditación de estas carreras.

La Figura 15 muestra la articulación entre los elementos que conforman la noción de valor público propuesta como resultado de este estudio, con las categorías finales de valor público construidas.

Figura 15

Articulación entre la noción de valor público y las categorías finales identificadas



Esta articulación entre la noción de valor público y las categorías finales identificadas evidencia la simbiosis entre los diferentes elementos. Los efectos de la acreditación en la planificación estratégica, las estrategias de aseguramiento interno de calidad y el compromiso de los actores universitarios favorecen la dinamización del cambio y la mejora continua, lo que a su vez asegura la sostenibilidad de las fortalezas y la superación de debilidades, que se logra en gran medida porque la acreditación previene la endogamia académica.

Además, las fortalezas se relacionan directamente con procesos permanentes de actualización curricular gracias al aprendizaje mutuo y colaborativo de los actores universitarios, a las acciones de I+D+I para la innovación en educación superior. Todos estos aspectos generan credibilidad en los estudiantes, quienes reconocen a la acreditación como un factor a considerar en la selección de una carrera.

A continuación, se profundiza en las categorías finales sobre el valor público que genera el Sinaes en el mejoramiento de la calidad de las carreras de Educación.

6.1.1. Categoría: Dinamizador del Cambio y la Mejora Continua

La acreditación se ha consolidado en uno de los principales medios de los sistemas de aseguramiento de la calidad alrededor del mundo para garantizar el mejoramiento continuo de la educación superior. El cumplimiento de este propósito se comprobó el caso de las carreras de Educación acreditadas por el Sinaes.

Como medio exógeno de control de calidad, la acreditación se ha constituido en un eficaz dinamizador de cambio y mejora continua en estas carreras, según lo expresó el personal académico de estas titulaciones,

Pero sabemos y tenemos conciencia de que, cuando se entra en estos procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, cuando se inicia no se termina. Que, si en algún momento nos detenemos lo perdemos y que, además, ese proceso nos obliga a esa mejora propiamente continua. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

creemos en esa mejora continua y es una mejora continua que sabemos que va a tener un impacto en nuestros estudiantes, en nuestras personas graduadas y en las poblaciones que van a atender esas personas graduadas, ya sean los niños, los adolescentes o personas con diferentes condiciones de discapacidad o en el ámbito de la diversidad. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Cabe destacar que, aun cuando en cada periodo se aplica el mismo Modelo de Acreditación, el personal académico comentó que siempre se encuentran nuevas posibilidades de mejora.

Entonces, lo que a mí me evaluaron en una primera acreditación, cuando ya yo estoy en cuarta acreditación, es más riguroso. Es más riguroso porque ya se tiene por entendido que hemos evolucionado, que hemos avanzado y que hemos mejorado continuamente en los procesos, ¿a través de que? de investigación o todo

aquel mecanismo que decidan las diferentes universidades. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio 2022)

Además, el carácter cíclico de la acreditación ha demostrado llevar a las IES y a las carreras a superar algunas barreras culturales, políticas y presupuestarias que afectan el sistema de educación superior,

En muchas universidades y propiamente en las carreras los procesos de acreditación han venido a forzar en alguna medida la mejora continua. Porque la educación se ve obstaculizada muchas veces a nivel de países por asuntos presupuestarios, por asuntos mismos de conductas culturales que nos pueden llevar a huelgas y otros aspectos, entonces ahí es donde empezamos nosotros como con algunas piedras en el camino que tenemos que saltar. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Otros aportes de la acreditación a los procesos es estar en esa mejora continua... creemos en la mejora continua y en los procesos de gestión de la calidad como la acreditación y la autoevaluación nos lleva a eso, a estarnos transformando, tomando decisiones, analizando el plan de estudios, visualizando ¿cuál es la mejor manera de hacer las cosas? (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

También, la acreditación ha agilizado diversos procesos en las IES y las carreras acreditadas cuya respuesta o resultados se priorizan a nivel institucional, se obtienen en menor tiempo, ya que son parte de los compromisos de mejoramiento de la acreditación.

Aquí entonces empezamos a jugar con otro tipo de reglas, de juegos, donde hay tiempos más acotados, que llevan a movilizar la dinámica, los espacios de deliberación, los debates académicos, con unas condiciones de temporalidad que también influyen en la calidad esperada en términos de, a partir de cuando se incorporan esas reflexiones, cómo se llevan a la práctica y tienen efectos mucho más inmediatos en los procesos de formación del estudiantado. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Asimismo, esta dinamización de la mejora continua en el marco de la acreditación de las carreras de Educación obedece a un repensar permanente de los diferentes aspectos que convergen para llevar a cabo la formación en las carreras de Educación y que se evalúan en la acreditación, reflexiones que, de acuerdo con lo manifestado por el personal académico, responden a motivaciones propias de la dinámica académica en las carreras.

Todas esas miradas; entonces desde ese cuestionamiento, todo esto nos da una gran gama de columnas que tenemos que estar revisando, desde la infraestructura, desde los diferentes materiales, laboratorios, recursos, desde las capacitaciones que vamos a estar organizando para que los profesores por más graduados, por más maestrías o doctorados sigan siempre esa ruta de desarrollo profesional. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

De acuerdo con la experiencia de acreditación de las carreras de Educación, la evaluación participativa y sistemática; los periodos cíclicos de autoevaluación; la evaluación externa para la acreditación así como el mejoramiento constituyen prácticas

legitimadas en las IES y sus carreras. Lo anterior convierte a la acreditación en un eficaz movilizador de cambio y transformación.

6.1.2. Categoría: Sostenibilidad de las fortalezas

La evaluación y acreditación conllevan procesos de cambio, transformación y mejora permanente, que han evidenciado tener efectos positivos en la sostenibilidad de las fortalezas de las carreras de Educación, lo que permite mantener la condición de carrera acreditada por el Sinaes,

Que, si en algún momento nos detenemos, lo perdemos y que, además, ese proceso nos obliga a esa mejora propiamente continua. Muchas veces se dicen las dos palabras “mejora continua”, pero no se racionaliza bien qué es realmente continuo, porque cuando vienen a evaluarme por una segunda, tercera, cuarta vez, etcétera, no me van a evaluar lo que ya yo gané, lo que ya saben que estoy haciendo bien, ven como aproveché ese recurso, qué hice bien para continuar mejorando. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

En el análisis de los IFEE se identificaron 12 fortalezas que demostraron ser sostenibles en las carreras de Educación en dos periodos consecutivos de acreditación, las cuales se presentan a continuación:

Acceso y difusión de información sobre las carreras. En ambos periodos de acreditación las carreras de Educación implementaron diversos medios de comunicación para difundir información a la comunidad académica y a los estudiantes, relacionada con trámites de ingreso, tiempos de graduación, los requisitos y procedimientos para las

convalidaciones y reconocimientos, tarifas, trámites académico-administrativos y servicios estudiantiles (como el acceso a becas) (C1EE2, 2011; C4EE1, 2011a; C6EE1, 2013a), tal y como se refleja en esta valoración “Se considera una estrategia innovadora, la colaboración entre las universidades públicas para la difusión y divulgación de las carreras en todo el territorio nacional” (C1EE2, 2011, p.23).

Equidad en los procesos de admisión. En ambas acreditaciones se evidenció la existencia de procesos y requisitos de ingreso claros (C3EE1, 2009; C2EE1, 2011). Además, la admisión se ofreció en condiciones de igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad de la población estudiantil, ya sea por su condición socioeconómica o por otras necesidades especiales (C1EE2, 2011; C2EE2, 2014a) según se expresa en esta valoración, “Verificamos que los requisitos de ingreso a la carrera están claramente estipulados y que se ofrece igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, incluso hay programas especiales para la atención de estudiantes con capacidades diferenciadas” (C4EE1, 2011a, p.27).

Mejoramiento permanente del plan de estudios. En la A1, la mayoría de las carreras de Educación presentaron fortalezas relativas a la claridad en el perfil de egreso, fundamentos conceptuales, estado de avance de la disciplina, la incorporación del análisis y propuesta de solución a problemas del contexto, ejes curriculares, orientación metodológica, integración de elementos teóricos y prácticos e incorporación de la perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria (C3EE1, 2009; C4EE1, 2011a;).

Algunos ejemplos de fortalezas son: “Pudimos cerciorarnos de que la carrera describe antecedentes, fundamentos conceptuales, objetivos, fines, ejes curriculares y orientación metodológica; información de gran utilidad para los estudiantes (C4EE1, 2011a, p.28); “Hay claridad sobre el perfil de egreso. Responde a exigencias éticas para el ejercicio profesional. Los ejes de formación son claros y bien cubiertos desde la perspectiva disciplinar. Garantiza el logro del perfil de egreso definido” (C6OC1, 2013b, p.21.).

Una práctica común en las carreras de Educación consiste en ejecutar procesos periódicos de mejoramiento curricular, cuyos resultados se evidenciaron en la A2 cuando, en la mayoría de las carreras, los pares evaluadores reportaron mejoras en diferentes aspectos de los planes de estudios (C1EE2, 2011; C4EE1, 2011a) y reiteraron las fortalezas identificadas en la A1.

Las siguientes valoraciones respaldan lo anteriormente señalado: “Ese trabajo y el de la comunidad académica en su conjunto han permitido realizar importantes mejoras en el último lustro, particularmente, en la propuesta curricular” (C2EE1, 2009, p.29); “el plan de estudios vigente tiene significativas mejoras para atender a los estudiantes y con miras de servicio a la sociedad costarricense” (C3EE2, 2014, p.26).

Perfil, normativa y estabilidad laboral del personal docente. En ambas acreditaciones se destacaron fortalezas sobre el perfil del personal docente de las carreras de Educación con respecto a su formación, experiencia y compromiso con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual era reconocido por los estudiantes (C1EE1, 2007a; C2EE1, 2009; C3EE1, 2009; C3EE2, 2014; C6EE1, 2013a; C6EE2, 2018a).

Algunas valoraciones con respecto a estas fortalezas son: “Podimos verificar que la carrera cuenta con personal docente académico calificado tanto en grado como en experiencia profesional” (C4EE1, 2011a, p.29); “El personal académico tiene un alto nivel de pertenencia e identificación con la carrera; es joven, con formación sólida, con actitud humanista y se encuentra entusiasmado con su labor” (C3EE1, 2009, p.18) y “Los estudiantes valoran positivamente la formación académica de sus docentes, reconociendo en ellos el nivel de exigencia, el conocimiento y actualización de la disciplina y la realidad del sistema educacional costarricense” (C1EE2, 2011, p.25).

Además, las carreras de Educación contaban, a nivel institucional, con normativa sobre deberes y derechos del personal docente y con procedimientos acerca de la selección, contratación, inducción y promoción (C4EE1, 2011a), según se aprecia en estas valoraciones: “Normativa explícita y comprensiva, y que se cumple rigurosamente” (C2EE2, 2014a, p. 9) y “La institución cuenta y difunde las normativas que regulan los deberes y derechos de los docentes” (C4EE1, 2011a, p.29).

Asimismo, se evidenció en ambos periodos de acreditación que el personal docente de las carreras de Educación contaba con estabilidad laboral y una carga de trabajo adecuada (C3EE1, 2009; C4EE1, 2011a;).

También, en algunas carreras, como resultado de la acreditación, se había aumentado la cantidad de docentes con posgrados, docentes a tiempo completo y, en algunos casos, se incrementó el número de plazas docentes (C3EE1, 2009), lo cual se refleja en la siguiente valoración,

Pudimos, además, constatar que se cuenta con mecanismos para retener a los mejores académicos y contar con planes de sustitución de mediano y largo plazo; se cuenta también con incentivos (apoyo para asistencia a eventos, por ejemplo) y mecanismos de promoción por medio de becas de estudio de posgrado. En el caso de la carrera cuentan con 7 profesores que actualmente realizan estudios de posgrado”. (C4EE1, 2011a, pp.29-30)

También, el acceso que tienen los docentes a capacitaciones y actividades académicas como talleres, seminarios y conferencias, y la posibilidad de obtener becas para realizar estudios de posgrado (C3EE1, 2009) se identificó como una fortaleza que ha sido sostenible en los dos periodos de acreditación analizados.

Personal administrativo idóneo y comprometido con las carreras. En ambos periodos de acreditación, las carreras de Educación contaban con personal administrativo idóneo y comprometido (C1EE2, 2011, C2EE1, 2009; C3EE1, 2009; C6OC1, 2013b), según se aprecia en esta valoración “El personal administrativo es calificado, comprometido y eficiente” (C1EE2, 2011, p.24).

Condiciones de infraestructura física y tecnológica. En general, las carreras de Educación contaban con la infraestructura física necesaria para desarrollar su labor, tales como espacios de aula, auditorios, laboratorios, talleres y acceso a bibliotecas (C1EE2, 2011; C2EE1, 2009; C3EE1, 2009). Algunas valoraciones relacionadas con estas fortalezas son: “Constatamos que la carrera cuenta con aulas, auditorios, laboratorios, talleres, biblioteca y otros espacios necesarios, en buen estado y bien mantenidos” (C4EE1, 2011a,

p.30) y “La infraestructura es amplia, se percibe en buen estado, es accesible, agradable y cómoda, particularmente en la parte más reciente. Gran parte de los profesores dispone de oficina propia, y los administrativos trabajan en instalaciones adecuadas” (C6EE2; 2018a, p.3).

Particularmente, en la Acreditación 2, los pares evaluadores señalaron que en las instalaciones de la mayoría de las carreras de Educación se contaba con condiciones de acceso, mantenimiento y seguridad ocupacional (C1EE2, 2011, C6EE2; 2018a).

Con respecto a la infraestructura tecnológica, en dos de las carreras de Educación se mencionó fortalezas en este aspecto según se expresa en estas valoraciones, “La carrera se beneficia de la infraestructura tecnológica que posee la Universidad, misma que es de vanguardia, incorpora tecnologías emergentes con cuyo manejo están familiarizados los estudiantes” (C2EE2, 2014a, p.33) y “articula e integra tecnología y pedagogía para plantear problemas educativos” (C6EE2; 2018a, p.3).

Además, en ambos periodos de acreditación se reportaron fortalezas en la dotación de equipo de cómputo para el personal docente, estudiantil y administrativo (C1EE2, 2011; C3EE1, 2009), la disposición de bases de datos de referencias bibliográficas y mejoras en la conexión a internet (C2EE1, 2009; C2EE1, 2009; C3EE1, 2009; C6EE1, 2013a; C6EE2, 2018a), fortalezas asociadas a los procesos de acreditación previos: “El equipo de cómputo y el material para la carrera son adecuados y se modernizó a raíz de los procesos de acreditación anteriores” (C3EE2, 2014, p.11) y “La carrera cuenta con equipo y material

adecuado y suficiente para atender las necesidades del proceso formativo” (C1EE2, 2011, p.25).

Suficiencia de presupuesto para atender las necesidades de las carreras. Las carreras de Educación al pertenecer a IES públicas reciben un presupuesto estatal que les permite atender sus objetivos y atender los compromisos de mejora continua (C1EE2, 2011; C2EE1, 2009, C3EE1, 2009; C6EE1, 2013a; C6EE2, 2018a).

Algunos ejemplos de las fortalezas reportadas por los pares evaluadores en las carreras de Educación con respecto a esta fortaleza son: “La Unidad Académica cuenta con recursos suficientes para atender los procesos de autoevaluación, acreditación y mejoramiento” (C1EE2, 2011, p.25), “constatamos que la carrera cuenta con un presupuesto que le permite cumplir con la mayoría de sus objetivos y apoyar el mejoramiento continuo. Esta asignación presupuestaria tiene el respaldo que la Institución le otorga a las carreras acreditadas” (C4EE1, 2011a, p.31) y “Se cuenta con estabilidad financiera que garantiza el funcionamiento y el cumplimiento de los objetivos de la Carrera” (C6EE2, 2018a, p.3).

Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. La mayoría de las carreras de Educación presentaron fortalezas con respecto a la congruencia entre las metodologías de enseñanza y los objetivos del plan de estudios, que permitieron desarrollar en los estudiantes una formación caracterizada como humanista (C4EE1, 2011a) y que facultó a los graduados con habilidades para el aprendizaje autónomo, a lo largo de la vida (C2EE1, 2009; C4EE1, 2011a), lo que se refleja en estas valoraciones: “El plan de estudios

propuesto favorece el autoaprendizaje, la independencia académica, la participación en el contexto, la capacidad para autorregularse, la habilidad para resolver situaciones propias de la profesión” (C5EE1, 2014, p.29) y “Se detecta una capacidad manifiesta de actualización autónoma e individual de los graduados” (C2EE2, 2014a, p.24).

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se identificó como práctica común en las carreras, entregar el programa del curso con la información sobre la evaluación de los aprendizajes durante la primera clase (C1EE1, 2007a; C3EE1, 2009; C4EE1, 2011a) con el fin de que el estudiante conozca las actividades de evaluación desde el inicio del curso.

Además, en la Acreditación 2, en algunas de las carreras de Educación, se evidenciaron fortalezas sobre la coherencia de las metodologías de enseñanza aprendizaje con la disciplina (C2EE2, 2014a; C6EE2, 2018a) y, en algunos casos, los pares evaluadores señalaron que, “se han incorporado tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de algunos cursos” (C2EE1, 2009, p.16).

Cabe destacar que en varias de las carreras de Educación se aprovechaba el entorno para llevar a cabo prácticas estudiantiles, tal y como se observa en estas valoraciones: “Como innovación desde la anterior autoevaluación, ahora los estudiantes cumplen con una práctica profesional supervisada para egresar de la carrera” (C4EE1, 2011a, p.34) y “La diversidad de contextos educativos y comunitarios en los que los estudiantes realizan sus prácticas, lo que a su vez realimenta el proceso educativo” (C1EE2, 2011, p.23).

Contribución al desarrollo del contexto por medio de la función de Extensión.

En ambos periodos de acreditación la mayoría de las carreras de Educación mostraron fortalezas relativas al aporte de las acciones de Extensión en el desarrollo del contexto. En algunos casos se señaló como fortaleza la participación de los estudiantes en estas acciones: “digna de encomio por ser muy activa, y suficiente para que la totalidad de estudiantes participe en ella en forma substantiva. Ello influye positivamente en la formación de los estudiantes y proyecta a la Carrera en diversos ámbitos.” (C6EE2, 2018a, p.2) y “La Unidad Académica, a través de los proyectos integrados, ha logrado desarrollar algunas actividades de extensión que responden a las necesidades del contexto” (C1EE2, 2011, p.26).

Servicios de vida estudiantil. Las carreras de Educación evidenciaron fortalezas en los servicios de vida estudiantil, que han sido sostenibles gracias a que cuentan con políticas institucionales orientadas al fortalecimiento integral del estudiante, que se implementaban por medio normativa, procedimientos en materia de discapacidad; hostigamiento sexual; servicios de salud y de orientación vocacional; residencias estudiantiles; acompañamiento académico para mejora del desempeño estudiantil, y desarrollo de actividades deportivas y artísticas (C1EE2, 2011; C2EE1, 2009; C3EE1, 2009; C6EE1, 2013a; C6EE2, 2018a).

Además, los estudiantes contaban con acceso a becas y otros apoyos que se otorgaban en casos de baja condición económica, excelencia académica o participación en actividades académicas universitarias (C3EE1, 2009; C4EE1, 2011a).

A continuación, se presentan ejemplos de valoraciones relativas a estas fortalezas: “Se evidencia una importante participación de estudiantes en actividades deportivas y artísticas a nivel institucional” (C3EE1, 2009, p.21) y “El sistema de estímulos y apoyos económicos es muy bien valorado por parte de los estudiantes; y éstos propician a su vez, la permanencia de aquellos estudiantes con dificultades económicas” (C1EE2, 2011, p.27).

Satisfacción de los graduados y empleadores con la formación. Un aspecto destacable fue que, en todos los casos, las personas graduadas de las carreras de Educación manifestaron su compromiso con la docencia y satisfacción con la formación recibida la cual valoraban como de excelencia (C1EE1, 2007; C3EE1, 2009; C3EE2, 2014; C5EE2, 2019a; C6EE2, 2018a), según se observa en estas valoraciones: “Los egresados de la carrera se sienten orgullosos de su carrera y de su universidad.” (C3EE1, 2009, p.21) y “El alto grado de satisfacción de los graduados con su formación, considerada de excelencia comparativamente con carreras similares de otras instituciones” (C2EE2, 2014a, p.3).

Esta percepción de las personas graduadas se ratificó por medio de valoraciones emitidas por empleadores en ambas acreditaciones, quienes reconocieron la pertinencia de la formación, caracterizada por ser humanista (C2EE1, 2009; C2EE2, 2014^a; C5EE2, 2019a, C6EE2, 2018a).

La gran satisfacción de los graduados y de sus empleadores en cuanto al manejo profundo de su especialidad y al compromiso social que tienen como educadores, que hace distintivo al egresado de esta carrera con respecto a egresados de otras instituciones. (C5EE1, 2014, p.21)

Asimismo, en ambos periodos de acreditación se identificaron fortalezas relativas a que, la formación impartida desarrolló en las personas graduadas habilidades para continuar aprendiendo de forma autónoma en el campo de la especialidad (C2EE1, 2009; C2EE2, 2014a; C5EE2, 2019a; C6EE2, 2018a).

6.1.3. Categoría: *Profundización en el rediseño y mejoramiento curricular*

Es importante señalar que en el Modelo de Acreditación del Sinaes, de los 19 componentes evaluativos, el Plan de estudios, es el segundo⁶ en agrupar la mayor cantidad de criterios de evaluación (19) lo que refleja el énfasis que tiene este aspecto en la evaluación externa para la acreditación. En la acreditación de las carreras de Educación el componente “Plan de estudios” es uno de los tres componentes que más concentra fortalezas.

Si bien es cierto los procesos de rediseño y mejoramiento curricular constituyen prácticas propias y permanentes en las IES y sus carreras, tal como lo afirmó el personal académico de las carreras de Educación, la autoevaluación y la evaluación externa para la acreditación han venido a profundizar estos procesos, gracias a los aportes de la mirada externa de los pares evaluadores.

Los procesos de diseño curricular son cosas muy frecuentes, no necesariamente asociadas a la autoevaluación, se generan nuevos cursos electivos, revisión, eliminación, fusión y digamos algo bastante frecuente, a menos los cambios tipo 1,

⁶ El componente del Modelo de Acreditación 2009 del Sinaes que agrupa la mayor cantidad de criterios de evaluación es Gestión de la carrera con 30 criterios.

que son esos pequeños, claro, y sí los procesos de autoevaluación han ayudado un poquito más a que se hagan revisiones más profundas que no solamente llevarán a rediseños curriculares, porque tal vez lo que se encuentra está bastante bien, y lo que hay que hacer es un cambio pequeño para darle un enfoque diferente a un curso, porque hay una tendencia pedagógica diferente. Incluir algunos temas específicos porque tal vez hay una modificación en el plan de estudios del MEP, en esta carrera, que, lógicamente, es un eje, un determinante fuerte porque da respuesta a eso, principalmente. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Además, nosotros hacemos énfasis en cada carrera en esa visión que tenemos de nuestro plan de estudio, hacia dónde vamos y yo creo que esto permite a los estudiantes apropiarse del hecho de que la formación que están recibiendo es de calidad y va a la vanguardia de las tendencias mundiales y de las necesidades nacionales. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

6.1.4. Categoría: una planificación estratégica articulada con el mejoramiento continuo

La experiencia acumulada en los procesos de acreditación de las carreras de Educación ha generado, de forma progresiva, una mayor articulación de los compromisos de mejoramiento con la planificación estratégica institucional, lo que ha permitido concretar y dar sostenibilidad a la mejora continua en el marco de la acreditación.

A la institución, le permite tener un mayor control en cuanto a la planeación estratégica, porque como lo van asociando a sus planes estratégicos, también les

permite ya de una vez planificar presupuestos para poder satisfacer las necesidades de las de las escuelas, porque a veces también, aunque en un proceso de autoevaluación no les pueden dar plazas que necesitan, pero puede quedar ahí la necesidad para la siguiente vez, en el siguiente proceso o durante el camino. Entonces, permite a la institución cierto nivel de planificación porque tiene las necesidades detectadas. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Es un objetivo que hay que alcanzar siempre en todos los informes desde la gestión administrativa, desde la Dirección, desde el Decanato, es ese compromiso de las personas de alcanzar todos estos criterios del Modelo de Acreditación. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

6.1.5. *Categoría: Articulación de estrategias de aseguramiento interno de calidad (AIC)*

La acreditación ha producido, de forma gradual, la articulación de estrategias para el aseguramiento interno de calidad, en los diversos contextos institucionales de las carreras de Educación, que permiten potenciar, por un lado, la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos y, por otro, impactar de forma más integral a las IES. De acuerdo con la perspectiva del personal académico, la articulación de estas estrategias es indispensable para la mejora continua de las carreras acreditadas.

Estamos organizando una comisión institucional de acreditación en la cual tendremos un coordinador por cada una de las agencias para poder conocer y tratar de articular de alguna forma. Aquí tenemos que empezar por montar un modelo de

gestión de la calidad para que los tomadores de decisión a nivel de las autoridades de la Vicerrectoría de Docencia, y en este momento, que tenemos presupuesto limitado, tratar de ver cómo podemos dar respuesta a las necesidades de todos los programas, articulando soluciones que beneficien a más de una carrera. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Asimismo, es importante señalar que estas estrategias de aseguramiento interno de calidad están cumpliendo su propósito, gracias a que están siendo apoyadas por políticas institucionales específicas y generales, relacionadas con el mejoramiento continuo y la acreditación y, por lo tanto, cuentan con el apoyo de las autoridades universitarias (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022), lo que refleja, a su vez, la consolidación de estas prácticas en las carreras.

el apoyo de las autoridades a nivel de Rectoría, de Vicerrectorías, a nivel de las direcciones de las unidades académicas, de los Decanatos, es muy importante contar con ese apoyo porque estos procesos de acreditación no solamente implican el plan de estudios como tal, sino también, una serie de aspectos institucionales con los que todos nos tenemos que comprometer. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Como parte de estas prácticas, se identificó la creación de diversos tipos de comisiones, que varían entre las carreras: la comisión curricular, la comisión de acreditación, y asociaciones de estudiantes (C3EE1, 2009; C3EE2, 2014; C4EE1, 2011a). Estas comisiones desempeñan funciones de asesoría, comunicación y de integración entre

las acciones de las carreras y las estrategias institucionales, orientadas a la acreditación y al mejoramiento.

Asimismo, en las carreras de Educación, se evidenció el desarrollo de prácticas de aseguramiento de la calidad participativas en las que se destacaba el protagonismo del personal docente en “el proceso de autoevaluación continua de sus tareas, incluso más allá del procedimiento de acreditación” (C2EE1, 2009, p.29). Esta participación se posibilitó por medio de comisiones, reuniones periódicas o sesiones de trabajo colegiadas (C4EE1, 2011a).

Un aspecto por destacar (detectado en varias de las carreras de Educación) que impacta en el aseguramiento interno de calidad es la existencia de un ambiente de trabajo adecuado en las unidades académicas que favorecía el logro de los objetivos, la realimentación a la gestión y el desarrollo de las acciones de acreditación y mejora continua (C1EE1, 2007a; C2EE1, 2009; C3EE2, 2014; C4EE1, 2011a; C6EE1, 2013^a; C6EE2, 2018a), lo cual se visualiza en estas fortalezas: “hemos observado que existe un clima de trabajo que favorece el logro de los objetivos de la carrera” (C4EE1, 2011a, p.27) y “La Carrera en reacreditación ha cumplido en buena medida el plan de mejoras que se propuso, y se manifiesta dispuesta a ulteriores mejoras y muestra una actitud positiva hacia la acreditación”. (C6EE2, 2018a, p.3).

6.1.6. Categoría: Compromiso de los diferentes actores universitarios con una formación de calidad

La acreditación desarrolla en los diferentes actores que confluyen en el devenir y mejoramiento de las carreras de Educación un compromiso, una conciencia e identificación con la formación que se imparte y con aquellos aspectos que se deben mejorar para lograr que la formación sea de calidad y permita graduar profesionales en Educación con una vocación sólida, necesaria para solventar la necesidad que tiene el país de graduados que posean tanto “competencias intelectuales y metodológicas para la docencia, como sus emociones y actitudes para ejercerla a cabalidad” (PEN, 2019, p.71),

ahora cada vez más, nos decía el Rector en una última reunión que tuvimos, que las carreras de Educación apuestan más por los procesos de acreditación por la gran responsabilidad que implica ser docente, pero es más que eso, es cómo mejoramos continuamente y cómo, de alguna manera, pues eso es nuestra esperanza, que cuando nuestros estudiantes graduados lleguen a esos espacios puedan también estar en esa mejora continua para poder transformar los espacios en los que están. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Cierto, y es ese compromiso porque también tenemos esa responsabilidad con la sociedad, porque estamos marcando la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, hay que trabajar con esa vocación de formación. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio 2022)

Este compromiso se constituye en el principal motivante para lograr articular el trabajo con los diferentes actores institucionales, en pro de las metas de mejoramiento y de la acreditación, personas que brindan una “milla extra” para lograr sobrellevar la carga de

trabajo adicional que generan estos procesos, los cuales requieren también el compromiso y apoyo institucional para salir adelante con cada reto.

trabajamos extra porque recordemos que todos los funcionarios de las diferentes universidades que entran en estos procesos no reciben salarios extra por aumentar su trabajo con esto y es gigantesco. Entonces, las universidades también deben comprometerse a diferentes tipos de motivación, para que los funcionarios sientan ese deseo de seguir adelante, que ya per se siente cuando uno está comprometido con la carrera, pero más todavía si tenemos el apoyo de las autoridades. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Una acreditación, una reacreditación, una autoevaluación permean en todos los componentes de la carrera y en todos los actores, que son bastantes. Grandes aportes -yo diría-. Vamos a empezar con aportes humanos, las personas, los académicos, estudiantes, empleadores, administrativos. Nos damos cuenta de que, tener un programa de estudio, una carrera, no es solo dar los cursos, graduar estudiantes y tener generación tras generación. Nos damos cuenta de que hay muchas necesidades que tenemos que abarcar. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

Visualizar la acreditación como una meta común a lo interno de las carreras ha demostrado tener efectos positivos, en el sentido de pertenencia del personal académico con las carreras de Educación, con la formación en docencia y con la institución educativa, lo que ha contribuido a fortalecer la cultura universitaria de mejoramiento continuo.

es una cultura universitaria que tenemos, muy bonita, muy agradable, sabemos cuáles son todos esos componentes que debemos tener siempre en la mira y, aunque no estén allí, se hace un examen de conciencia propio de qué es lo que necesitamos. Hay bastantes personas detrás de esto muy preparadas y tenemos los planes de mejoramiento, sabemos que cada cuatro años viene la autoevaluación, y es una cultura ya universitaria, eso es lo que ha permeado siempre, una cultura que sabemos que tenemos que cumplir y dar lo máximo. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

En realidad, es un gran reto. A mí me encanta porque yo creo que es un proceso muy interesante donde uno puede conocer mucho, no solo sobre la unidad académica, sino sobre la universidad y tener un sentido de pertenencia hacia el lugar donde uno trabaja y donde le gusta estar, pero sí es un reto muy significativo realmente. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022).

6.1.7. Categoría: El aprendizaje mutuo, colaborativo y participativo entre unidades académicas y otras instancias en las IES

En la acreditación se evalúan diferentes áreas como la infraestructura, la gestión y otros aspectos estructurales, procesales y prácticos del currículum que requieren la comunicación de las carreras de Educación con diferentes departamentos y unidades académicas a lo interno de las IES, cuyas funciones se interconectan. Al respecto, el personal académico manifestó que, en la interacción con estas instancias, se han generado sinergias y procesos de intercambio de buenas prácticas, colaboración y aprendizaje mutuo.

Desde la perspectiva interna, los procesos de acreditación conectan a las carreras con otras carreras. Eso ha sido muy interesante, se -de alguna manera- un ambiente de trabajo colaborativo. Se empiezan a mirar otras instancias de la institución con las cuales, si no fuera por estos procesos, no conversamos. Entonces, empezamos como a conocer más la dinámica institucional, a incorporar en el quehacer de una unidad académica buenas prácticas de otras unidades académicas y eso me parece fascinante. Además, cuando se presentan los compromisos de mejoramiento, tenemos una comisión conformada por personas de ambas escuelas. Entonces, aquello se vuelve una conversación entre unidades académicas, es decir, estamos acercando al personal académico. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Asimismo, a lo interno de las IES y de las carreras de Educación, se ha creado una cultura de evaluación participativa, en la cual la acreditación es responsabilidad no solo de comisiones de autoevaluación, sino también de las carreras de Educación y de la IES como un todo, máxime que la decisión de acreditar una carrera se toma a nivel institucional.

Todas las dinámicas de las carreras son diferentes, pero sí hemos dado ese paso de una mirada más participativa, en la que los procesos de acreditación son de todos y hay una comisión que lidera, que trabaja, que organiza, que tiene relación con el Sinaes, que envía oficios, que construye el informe, pero que somos todos partícipes y todos somos responsables. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Por otra parte, las sinergias que se generan entre la agencia acreditadora y los pares evaluadores con las IES, sus unidades de calidad/evaluación y las carreras de Educación, son valoradas por el personal académico como indispensables para el logro de la calidad de la formación.

En el tanto, la agencia, la institución de educación superior, los mismos pares académicos, las instancias internas de las universidades que dan apoyo a las disciplinas, estemos todos sincronizados en la parte que nos corresponde, y demos el servicio que nos corresponde, habrá éxito. En el tanto haya un divorcio, esto no va a caminar, ¿Por qué no va a caminar? Porque las evaluaciones no son solo en un aspecto, las evaluaciones tienen que ver con la infraestructura, con el recurso humano, con la parte curricular, con el estudiantado, con empleadores, etcétera, etcétera. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Esta dinámica de participación favorece la articulación interna y la identificación de las personas que conforman las carreras con la institución educativa, factores que contribuyen a una integración de esfuerzos orientada al logro de los compromisos de mejoramiento y de la acreditación.

6.1.8. Categoría: Reducción de los riesgos asociados a la endogamia académica

A nivel mundial, el fenómeno conocido como endogamia académica se relaciona con riesgos en la calidad de los procesos educativos y de generación de nuevo conocimiento. Aunque el término es amplio, se vincula con la tendencia que se presenta en

varias IES de contratar a sus graduados. Fernández Argüelles, Cancino Marentes & Flores García (2010) explica que,

Un concepto abarcador de endogamia académica debe incluir a todas las actitudes y acciones tendientes a formar grupos (de docentes o investigadores, fijos o circunstanciales, aislados o no) entre personas relacionadas, directa o indirectamente, por vínculos que los comprometen con el grupo, ya sean estos de naturaleza familiar, laboral o social. (p.63)

La acreditación interpela a las carreras de Educación a partir de procesos de autoevaluación y evaluación externa que se realizan a la luz no solo de los referentes y experiencias institucionales y nacionales, sino también internacionales.

El personal académico que participó en la acreditación de las carreras de Educación reconoció el aporte positivo que brindan las miradas de los pares evaluadores externos, las cuales posibilitan espacios para confrontar la propia práctica, el *statu quo*, con las experiencias externas nacionales e internacionales, con otras visiones que realimentan a las carreras de Educación y que revelan posibilidades que no se habían identificado a lo interno, tal y como se expresa en estos testimonios,

Al equipo docente que, históricamente, ha tomado decisiones y ha conducido la evolución de una carrera a partir de sus perspectivas internas, se incorpora una mirada externa que hace preguntas que la carrera quizá no se había hecho o desde perspectivas que la carrera quizá no había considerado. para incorporar otras prácticas que no estaban consideradas en nuestra dinámica como institución, eso

hace una diferencia importante (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Yo he observado que, entre mayor sea la experiencia del par académico es mejor la consejería, por ponerlo de alguna forma, o las recomendaciones que ellos hacen a las carreras. Es riquísimo, yo diría que es casi como una pasantía, porque logramos aprender de otras formas pedagógicas, en otros lugares, que nos enseñan a partir de lo que ya somos, porque ellos están analizando lo que somos, cómo podemos hacer mejoras o cómo podemos no necesariamente mejorar, sino que ampliar algo, o inclusive cómo podríamos nosotros trabajar a nivel internacional, que ahora es tan importante, con otras IES u otros que puedan apoyar el desarrollo de nuestro estudiantado. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

La realimentación de los pares evaluadores externos que las carreras de Educación reciben en cada periodo de acreditación, tiene efectos en el repensar de las prácticas curriculares, por lo que constituye un medio eficaz para reducir los riesgos de la endogamia académica en las carreras y en las IES.

6.1.9. Categoría: La acreditación como promotor de I+D+I en educación superior

La investigación constituye un área de mejoramiento común entre las carreras de Educación. Sin embargo, el análisis reveló, en ambos periodos de acreditación, algunos esfuerzos sostenidos llevados a cabo por las carreras para fortalecer la investigación, como, por ejemplo, la creación de redes académicas de investigación, la organización y participación en diversas actividades académicas, nacionales e internacionales (congresos,

conferencias, foros) y la suscripción a bases de datos especializadas (C2EE1, 2009; C3EE1, 2009; C6OC1, 2013b), entre otros.

Según se desprende de los IFEE estos esfuerzos obedecen a recomendaciones de procesos de acreditación anteriores, “A partir de las recomendaciones hechas en la anterior visita de pares externos, la unidad ha realizado esfuerzos sostenidos en el campo de la investigación” (C4EE1, 2011a, pp. 32-33).

Además, en la Acreditación 2, pese a que aún es escasa la participación del personal docente en acciones de investigación, los proyectos que se encontraban en desarrollo en las carreras de Educación fueron valorados por los pares evaluadores como pertinentes a la disciplina (C1EE2, 2011; C3EE2, 2014; C6EE2, 2018a).

Además, cuando se indagó sobre mejoras realizadas en las carreras de Educación a partir de la acreditación, algunos miembros del personal académico comentaron que se han implementado cambios internos para que los docentes de las carreras de Educación puedan desarrollar investigación.

hemos logrado que se nos reconozca como profesionales dentro de la institución con la capacidad para poder investigar y poder inscribir proyectos de investigación que son muy importantes, inclusive no solamente por si en algún momento nos quieren dar fondos, sino también si queremos hacer un convenio con una universidad extranjera (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

El personal académico también reconoció que la investigación es una práctica fundamental en los procesos de mejora continua de las carreras de Educación,

Entonces la mejora continua también va muy ligada a la investigación, porque es a través de la investigación donde nosotros podemos saber e identificar en dónde tenemos que trabajar más fuerte o en donde tenemos que hacer un cambio o hacia dónde van. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Asimismo, la acreditación promueve la investigación para la internacionalización de las IES, de las carreras de Educación y de su personal académico. Varias de las personas académicas destacaron que la acreditación ha llevado al personal docente de las carreras de Educación a desarrollar investigación, producción que ha favorecido no solo la proyección internacional y la internacionalización de las IES y de las carreras, sino que también ha contribuido al crecimiento profesional del personal docente.

Entonces el académico se ha desarrollado en sus investigaciones, sabe que tiene que sacar otros grados académicos, que nos estamos haciendo como más internacionales, esa palabra, la internacionalización. Recibimos muchas otras personas académicas que nos visitan, los pasantes, y hacemos congresos, hacemos muchas actividades que nos llevan siempre al quehacer de investigar, de pensar, de cuestionarnos qué es lo que estamos haciendo en la universidad y qué tenemos que mejorar. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo 2022)

Por otra parte, también se evidenció que las carreras de Educación valoraron positivamente el aporte adicional que brinda el Sinaes por medio de las acciones de

investigación y capacitación para la innovación que ofrece a las IES y a sus carreras acreditadas y no acreditadas, por medio de su nueva División de Investigación, Desarrollo e Innovación. El personal académico expresó la importancia de que el Sinaes siga desarrollando este tipo de acciones que contribuyen a lograr los compromisos de mejoramiento.

a partir de que se creó la Indein me parece también una contribución hermosísima y que hacía mucha falta, en relación con pensar en lo que hacemos desde esa mirada más investigativa que va de la mano, que ya no es solamente un tema ejecutivo y de operación, sino que incorporamos todo este elemento de investigación y de generación de nuevo conocimiento. Eso es indispensable (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Los programas con Laspau han sido maravillosos y que la gente le ha encantado y que están deseando otra vez que se hagan. Tenemos personas que ya están aplicando lo que han hecho. Entonces nos ha permitido impulsar algunas cosas pequeñas y moverlas, nos ha permitido decir esto es la innovación educativa que está relacionada con el modelo pedagógico de la institución. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Pero también ese apoyo desde las conferencias que nos brinda el Sinaes y lo he dicho en el CSUCA y ha sido muy aplaudido, porque otras agencias en otros países no lo hacen, que es el capacitarnos en diferentes temáticas. Entonces esas temáticas también se absorben, en todo eso que los pares académicos llegan a determinar que

hay algún vacío o que debe fortalecerse. Entonces vuelvo yo a lo holístico, a ese trabajo continuo. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

6.1.10. Categoría: La acreditación como factor de decisión para la selección de una Carrera de Educación

Con respecto a la percepción estudiantil sobre la acreditación, varios integrantes del personal académico afirmaron que, desde su experiencia, la acreditación se ha constituido en un factor de decisión para que un estudiante decida ingresar a una Carrera de Educación.

hay estudiantes que esperan a que la carrera entre en el proceso de acreditación para que cuando se gradúen su título indique que viene de una carrera acreditada. Tengo muchos ejemplos al respecto. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Esto se debe, en gran medida, al valor simbólico de la acreditación el cual los estudiantes asocian con excelencia académica, reconocimiento, seguridad profesional, confianza en su formación y prestigio que conlleva la acreditación de la calidad de una titulación.

Eso nos lo comentaba a nosotros una estudiante que trabaja en una compañía que da servicio aquí en Costa Rica y dice, “yo desde que llegué nunca me sentí menos ni tenía temor del conocimiento con respecto a mis compañeros de trabajo de otros países y otras universidades, yo sabía que iba bien preparada porque nosotros

tenemos un sello de calidad y tenemos un sello de acreditación que lo dice y así fue”. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Asimismo, para los estudiantes tiene mucho peso el incentivo de la acreditación con el Sinaes asociado a la empleabilidad para las personas graduadas de carreras acreditadas, el cual fue instituido desde la *Ley N.º 8798, Ley de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* la cual establece que,

ARTÍCULO 4. El Estado y sus instituciones procurarán contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas. Se autoriza al Estado y a sus instituciones para que establezcan, en los concursos de antecedentes, las condiciones necesarias para diferenciar entre los graduados de carreras oficialmente acreditadas, en los casos en que poseer grado académico y título profesional sea requisito de contratación. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010)

En la actualidad este incentivo es una realidad para las personas graduadas de las carreras de Educación acreditadas, ya que el Servicio Civil de Costa Rica les brinda un puntaje adicional en los procesos de reclutamiento y contratación en el Ministerio de Educación Pública (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

La experiencia que tenemos es cuando están graduados y cuando les dan propiedad en el Ministerio de Educación Pública, por la acreditación, entonces para ellos eso es como muy satisfactorio y marca la diferencia...incluso a nivel privado, también

algunas instituciones privadas toman en cuenta el certificado de acreditación como tal. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Por otra parte, en las entrevistas con el personal académico también se mencionó varios beneficios que perciben los estudiantes directamente en la formación que reciben, por ejemplo, cuando las carreras realizan mejoras en los planes de estudios a solicitud de ellos y en el marco de la acreditación se concretan, lo que permite que la formación responda aún más a las necesidades del contexto social y de la empleabilidad,

Una de las de las necesidades que los estudiantes planteaban era precisamente que, cuando ellas salían de la Licenciatura y entraban a trabajar, los primeros espacios donde las contratan es trabajando con bebés y, si bien nuestro plan de estudios anteriormente tenía también el trabajo con bebés, ahora es más evidente, entonces venimos a solventar una necesidad que tienen nuestras estudiantes y eso para ellas es significativo. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Una de las mayores motivaciones es la calidad propiamente que desarrolla la carrera, porque entonces encuentran que ya hay equipos, cuando tienen laboratorios, por ejemplo, que se modificaron los equipos de laboratorio, que ahora les hacen esto, que les brindamos muchos talleres para mantenerlos actualizados... Actualmente la universidad sigue siendo universidad para ese profesional [graduado], porque tenemos la obligación a través de estos mismos procesos de acreditación, de mantenerlos actualizados, de estarlos involucrando, de poder

hablar con empleadores para ver qué es lo que necesitan, para que ellos salgan mejor para que ellos tengan y puedan cumplir con esos requisitos, y eso es muy importante, a ellos les interesa mucho eso, que la carrera esté bien perfilada, que tenga reconocimiento, que su título diga “acreditado”. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

La acreditación como medio externo de aseguramiento de la calidad evidenció su contribución, en términos del valor público, que produce en el mejoramiento sostenido de las carreras de Educación acreditadas. De igual forma, la acreditación ha demostrado incidir en la gestión del aseguramiento de calidad de las IES, en la búsqueda de sinergias y de trabajo colaborativo interno e interinstitucional, en el desarrollo de acciones de I+D+I orientadas al logro de la excelencia académica y a la innovación en educación superior, y en la creación de confianza en las IES y en los estudiantes, quienes reconocen en la acreditación una garantía de excelencia en la formación.

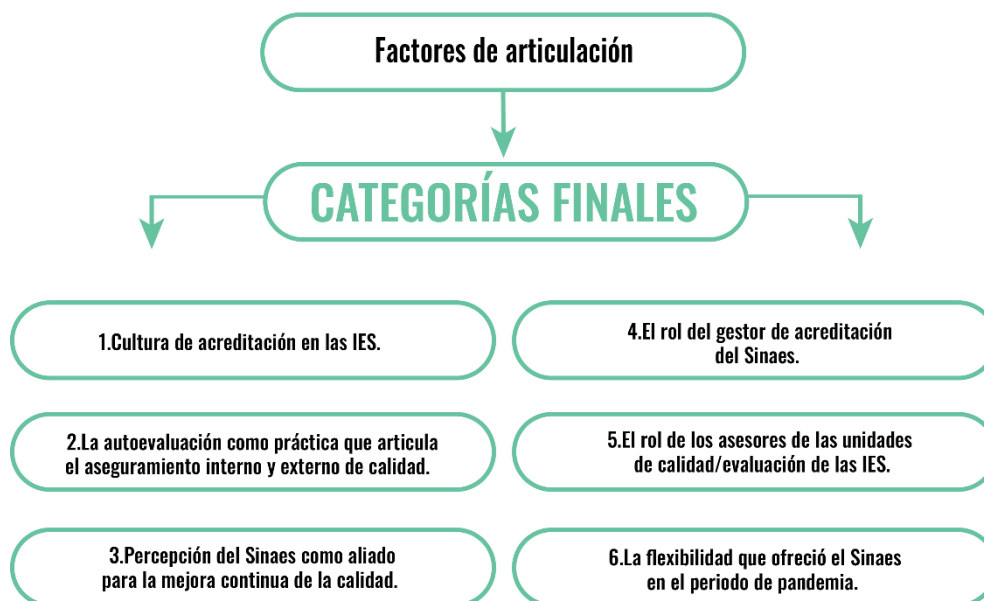
6.2. Factores de Articulación entre las IES, las carreras de Educación y la Acreditación

La IES son instituciones sociales cuya cultura de calidad se construye sobre la base de una filosofía institucional cimentada en su misión, visión y objetivos. La cultura de calidad se desarrolla en un marco normativo y procedimental específico, en el que interactúan los valores e intereses institucionales con aquellos de las personas que integran cada institución (DiMaggio y Powell, 1983; Scharpf, 1997) y con los valores e intereses de las agencias de acreditación.

La Figura 16 muestra 6 factores de articulación que surgieron del análisis llevado a cabo en este estudio de casos.

Figura 16

Factores de articulación entre las IES, las carreras de Educación y la acreditación



Los factores de articulación son el resultado de un proceso gradual de mediación y cambio organizacional en doble vía que ocurre entre las IES, las carreras de Educación y el Sinaes, asociado al isomorfismo como una tendencia de las instituciones a adoptar prácticas similares, por ejemplo, en el cumplimiento del Modelo de Acreditación del Sinaes (isomorfismo normativo), las cuales han demostrado favorecer el logro de los objetivos y el cumplimiento de regulaciones estatales como lo es la acreditación (isomorfismo coercitivo) y asegurar la legitimidad social desde este medio de garantía pública de calidad (isomorfismo mimético) (DiMaggio y Powell, 1983; Paulus, 2014).

A continuación, se abordan los 6 factores de articulación que emergieron del análisis de las observaciones de acuerdo manifestadas por las carreras de Educación con respecto a los IFEE y del testimonio del personal académico que participó en la acreditación de estas carreras.

6.2.1. Categoría: Cultura de acreditación en las IES

La trayectoria en los procesos de evaluación para el mejoramiento de las IES y la expansión a nivel mundial de la acreditación como medio para la garantía pública de calidad, han tenido efectos en la convicción universitaria del valor público de la acreditación, por lo que ahora, además de desarrollar una cultura interna de mejoramiento continuo, se puede afirmar que en las IES también se desarrolla una cultura de acreditación instituida como parte de su quehacer.

Y hay bastantes personas detrás de esto muy preparadas y tenemos los planes de mejoramiento, sabemos que cada cuatro años viene la autoevaluación, y es una cultura ya universitaria, eso es lo que ha permeado siempre, una cultura que sabemos que tenemos que cumplir y dar lo máximo que podamos porque nos están constantemente solicitando, por ejemplo, a los académicos cuántas publicaciones tenemos, cuánto hemos participado en ponencias; a los estudiantes se les evalúa también si ellos reciben información de todos los departamentos... así que sí es una cultura universitaria y la hemos trabajado muy bien durante todos estos años.
(Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

La evolución de la cultura de acreditación en las IES y las carreras de Educación se ve reflejada en el apoyo de las autoridades universitarias como un factor clave para el éxito de estos procesos.

También el acercamiento con las diferentes autoridades en los momentos medulares de los procesos como los compromisos de mejoramiento, la unidad académica se compromete a esto, pero a nivel institucional qué compromiso hay para que esto se pueda lograr, entonces estas reuniones también son mediadas por la Vicerrectoría de Docencia, en términos de que nos acompañen a las unidades académicas para poder tener estos acercamientos y que, en realidad, sea un compromiso de todos... que tiene que ver con un compromiso a nivel institucional y esto es muy importante (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Últimamente, ha surgido todo de una manera muy armónica, desde ya la Rectoría, por ejemplo, sabe la importancia y se dedica a darnos respuesta inmediata a todas las necesidades de una acreditación. Yo pienso que siempre ha sido desde la Rectoría, desde el Decanato y se ha visto que en los últimos años es una prioridad. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

6.2.2. Categoría: La autoevaluación como práctica que articula el aseguramiento interno y externo de calidad

La autoevaluación llevada a cabo desde una mirada autocrítica se ha constituido en la práctica por excelencia para el mejoramiento y la innovación educativa en el quehacer universitario y en esta investigación se destaca como el eje articulador entre el

aseguramiento interno (que realizan las IES) y el aseguramiento externo (que implica la acreditación) de calidad.

Entre mayor sea la reflexión, crítica, participativa y contextualizada de la autoevaluación con fines de acreditación, mayores serán sus efectos en el cambio y la transformación de las IES. Al respecto Guzman-Puentes y Guevara -Ramírez (2022) afirman que “Los procesos de autoevaluación, realizados de manera rigurosa, han logrado una mayor sistematización de la labor educativa y han esclarecido el quehacer propio de las universidades, lo cual es importante para el avance en los desarrollos de la ciencia y la tecnología” (p.173).

La autoevaluación implica que las carreras de Educación contrasten sus actuaciones con la misión, visión y objetivos institucionales, lo que les permite identificar sus mejores prácticas, logros y oportunidades de mejora en los diferentes componentes de la titulación (curriculares, pedagógicos y de gestión), encaminados a que la oferta formativa sea de pertinencia y calidad. A su vez, las carreras deben contrastar su quehacer a la luz de los referentes de la instancia acreditadora, en un ejercicio de evaluación contextualizada e igualmente participativa, a fin de que la mirada externa también aporte a la innovación y mejoramiento de la oferta educativa en la autoevaluación.

Los testimonios compartidos por el personal académico revelaron los beneficios de llevar a cabo una autoevaluación que articule la mirada interna y la externa para identificar fortalezas y retos de mejora de la titulación,

entonces en la educación pública podríamos fácilmente caer en la zona de considerar que de por sí tenemos una excelente calidad y quedarnos como en ese lugar; entonces llevar el tema de pensar en que debemos mejorar, que tenemos margen importante para mejorar, para evolucionar, para incorporar otras prácticas que no estaban consideradas en nuestra dinámica como institución, eso hace una diferencia importante, muy importante. Entonces ya no es nada más pensar a partir de los referentes institucionales, sino incluso someter a valoración esos referentes institucionales, colocarnos en el lugar de interlocutores con pares evaluadores, también me parece que es un aporte muy, muy destacable porque tiene que ver con lo anterior. No solamente nos estamos escuchando entre nosotros. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Bueno, factores que ayudan al proceso de acreditación son un equipo académico comprometido que crea en los procesos de acreditación, que crea en la autoevaluación y como lo mencionaba anteriormente, más que con un manual de cumplir una lista de cotejo, que crean un proceso de mejora continua y de que es fundamental el estarnos remirando y tomando decisiones para la mejora. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Cabe destacar que las observaciones facilitadas por las carreras de Educación sobre los IFEE reflejaron acuerdo con respecto a debilidades reportadas por los pares evaluadores, las cuales coincidían con hallazgos de la autoevaluación, lo que validó la rigurosidad del autoanálisis llevado a cabo por las carreras.

En estos casos, las carreras de Educación señalaron que estas debilidades ya se habían considerado en el Compromiso de Mejoramiento Preliminar que formó parte del Informe de Autoevaluación para la Acreditación, tal y como se evidencia en estas valoraciones: “Este es un aspecto que se incluyó en el Compromiso de Mejoramiento del período 2006-2010” (C4OC1, 2011b, p.1), “en el informe de reacreditación se incluyó el siguiente cuadro, en el que se escribe el aspecto que se tenía que mejorar y se incorpora un resumen del estado en el que se encuentra” (C6OC1, 2013b, p.1).

Las observaciones de las carreras también mostraron el reconocimiento de algunas oportunidades de mejora señaladas por los pares evaluadores y que no se habían identificado en la autoevaluación como, por ejemplo, una sugerencia relativa a fortalecer las competencias en investigación de los estudiantes en el nivel de Bachillerato, con respecto a la cual la carrera señaló que “Sobre este componente, se reconoce la necesidad de mejorar en este aspecto...” (C4OC1, 2011b, p.5).

Asimismo, el contraste entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación externa evidenció algunas debilidades que han persistido desde procesos de acreditación anteriores y que son de conocimiento de las carreras de Educación. Al respecto, en la mayoría de los casos, las carreras mostraban su acuerdo con la valoración de los pares evaluadores y presentaban argumentos para justificar por qué persistía la debilidad, varios de los cuales se referían a situaciones institucionales cuya atención no dependía directamente de las carreras.

Sí, vieras que hay temas que aparecen y aparecen porque, por ejemplo, están fuera de las manos de la unidad académica, específicamente, se trata de temas que requieren de una respuesta institucional y esa respuesta institucional no camina en el ritmo en que caminan los procesos de acreditación. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

Adicionalmente, las carreras aportaban evidencias sobre los avances logrados y que, de forma transparente, se reportaron en el Informe de Autoevaluación y en los Informes de Avance al Compromiso de Mejoramiento presentados al Sinaes a lo largo de cada periodo de acreditación, como refleja en esta observaciones: “Sobre este componente, se reconoce la necesidad de mejorar en este aspecto; sin embargo, debemos hacer notar que... se han implementado las siguientes acciones que establecen la investigación como eje curricular” (C4OC1, 2011b, p.5) y “se trabajó en procura de mejorar las debilidades detectadas en el proceso de acreditación del año 2008 lográndose superar varias, como quedó detallado en los informes de avance de cumplimiento del plan de mejoras que cada año se presentó ante Sinaes” (C6OC1, 2013b, p.1).

Cabe destacar que los pares evaluadores también reconocieron los avances de mejoramiento implementados por las carreras de Educación, en áreas de oportunidad identificadas tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa,

Proseguir con los esfuerzos para mejorar las instalaciones (espacios y muebles) y el equipamiento (equipos de cómputo con acceso a redes) suficiente para el personal docente dedicado a la carrera, de modo que cuenten con mejores condiciones de

permanencia en la universidad y en las acciones de docencia, investigación y extensión. (C4OC2, 2018b, p.3)

La autoevaluación llevada a cabo desde una mirada autocrítica se ha constituido en la práctica por excelencia para el mejoramiento y la innovación educativa en el quehacer universitario y en esta investigación se destaca como el eje articulador entre el aseguramiento interno (que realizan las IES) y el aseguramiento externo (que implica la acreditación) de calidad.

Una autoevaluación crítica más allá de asegurar el logro de la acreditación se ha constituido en una práctica integral que articula los procesos internos y externos que favorecen el aseguramiento de la calidad en las IES.

6.2.3. Categoría: Percepción del Sinaes como aliado para la mejora continua de la calidad

La trayectoria analizada en los procesos de acreditación de las carreras de Educación reveló que la percepción que tenían las carreras sobre el Sinaes en los primeros procesos de acreditación se ha venido modificando: “Yo creo mucho en el Sinaes, lo veo muy fuerte; es más, comento en otros escenarios sobre lo bien que han ido evolucionado algunas cosas en el Sinaes” (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

De acuerdo con algunas personas académicas, al inicio de los procesos de acreditación persistían algunas resistencias internas, tensiones asociadas a la evaluación externa como, por ejemplo, el temor de no poder tener evidencias de cumplimiento sobre

algún criterio del Modelo de Acreditación del Sinaes. En la actualidad, la experiencia acumulada en procesos de mejoramiento y acreditación ha tenido efectos positivos en la percepción del Sinaes por parte de las carreras de Educación, las cuales ahora lo visualizan como un aliado que las apoya en la búsqueda de la mejora continua de la calidad.

Ha cambiado mucho, mucho la actitud de las personas ante el Sinaes, antes decían Sinaes y la gente se asustaba. Oyendo académicos preparados, académicos con sus doctorados, maestrías, gente sumamente preparada que había tenido roles administrativos o universitarios que trabajaban en diferentes universidades, les decían el Sinaes y se preocupaban, se angustiaban y sentían una gran tensión de decir: “es que nos vienen a evaluar y tal vez no tenemos algo”. Colaboré con una Escuela que se iba a acreditar creo que, por primera vez, y tenían es miedo de ¿qué pasa si nos preguntan algo y no lo sabemos? Esto ha cambiado muchísimo tal vez por la experiencia de otras Escuelas. El Sinaes viene con ese gran mensaje de que vamos a mejorar, que es lo que estamos haciendo y de felicitaciones porque hemos cumplido. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

6.2.4. *Categoría: el rol del gestor de acreditación del Sinaes*

Se destacó el rol del gestor de acreditación del Sinaes como una persona enlace que facilita la comunicación entre la agencia, los pares evaluadores y las carreras, así como el canal por el cual se puede gestionar la información e inquietudes a considerar en la toma de decisión del CNA, tal y como se aprecia en estos comentarios: “En cuanto al apoyo que

nos dan los asesores del Sinaes, yo no he tenido queja, hay mucha anuencia y comunicación en el proceso”(Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022).

Sí les llaman gestores, a mí me parece que es clave el papel que tienen, es estratégico para esos temas que estábamos conversando, para contextualizar al ente evaluador, para contextualizar al Consejo en su toma de decisiones y son el Sinaes para nosotros. Donde el Sinaes tiene voz para nosotros es en esas personas que son con las que más interactuamos. En la medida en que tienen la debida claridad, comprensión, contextualización, interés por comunicar adecuadamente, por atender de manera diligente los requerimientos, las consultas, eso aporta muchísimo. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

6.2.5. *Categoría: el rol de los asesores de las unidades de calidad/evaluación de las IES*

También se destacó el rol de las personas asesoras de las unidades de calidad de las IES como mediadores entre las instancias internas y las carreras, y entre estas y el Sinaes a lo largo de todas las etapas del proceso de acreditación.

La experiencia sobre la gestión institucional y sobre la evaluación a partir del Modelo de Acreditación del Sinaes que tienen las personas asesoras en las universidades, les permite brindar un acompañamiento eficaz y oportuno a las comisiones de autoevaluación de las carreras de Educación, instancias a cargo de los procesos de autoevaluación, preparación para la evaluación externa y mejoramiento.

Como parte de este rol está el acompañar varios procesos técnicos como, por ejemplo, los rediseños curriculares, la gestión de datos necesarios para la elaboración de

los informes de autoevaluación, la asesoría en la elaboración de estos informes y de los informes de seguimiento, entre otros. Además, las personas asesoras de las unidades de calidad también facilitan algunos procesos administrativos relacionados con la acreditación, como, por ejemplo, la aprobación interna de los Informes de Autoevaluación.

Con nosotros hay una comunicación muy cercana, permanente, muy fácil de solicitar, ahí está siempre presente, está ahí presente y la universidad tiene todo un departamento, con personal capacitado, ellos todo lo saben, lo entienden tan bien. Y ellos son los que nos ayudan, se asigna una persona de ese departamento. Nos acompaña en el proceso de acreditación y nos trae toda la información que siempre es clarísima, clarísima, y si no lo es, pues se vuelve a enviar otro comunicado. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

No solamente tenemos la parte de la conexión de lo que hacemos nosotros y el conocimiento de lo que hacen las escuelas, sino también desde lo que la Vicerrectoría conversa con nosotros o con la dirección y transmite a los asesores para poder tener una visión de arriba abajo y poder moverse fácil. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Entonces la asesoría abarca desde la explicación inicial del Modelo de Acreditación hasta lo que es la aprobación final del Informe de Autoevaluación por parte del ente técnico, que da información para que las autoridades puedan llevarlo a las autoridades más allá de la escuela ... que es, al final, el órgano que firma en el documento para enviarlo al Sinaes. De ahí que a veces también les hemos ayudado con la parte estadística, análisis de datos,

manejo de bases de datos de los cuestionarios. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

6.2.6. Categoría: La flexibilidad que ofreció el Sinaes en el periodo de pandemia

En los testimonios compartidos por el personal académico de las carreras de Educación se reconoció la flexibilidad ofrecida por el Sinaes durante el periodo de pandemia, para continuar desarrollando los compromisos de mejoramiento y para llevar a cabo las evaluaciones externas de forma virtual, lo que les permitió dar continuidad a los procesos de acreditación de las carreras de Educación.

Asimismo, según la percepción del personal académico, el Sinaes vivió una experiencia similar a la sobrellevada por las carreras de Educación, en el sentido de que, al tener que realizar adaptaciones en un corto tiempo para continuar brindando los servicios de acreditación debieron readaptar continuamente los procedimientos y actuaciones.

De forma similar, al iniciar los procesos de acreditación en la modalidad virtual hubo algunos aspectos procedimentales que se fueron modificando progresivamente, pero que, en el diálogo con el Sinaes los ajustes se lograron comprender y solventar y, en general, comentaron que la evaluación externa virtual fue una experiencia positiva.

Especialmente, señalaron la flexibilidad que brindó el Sinaes en la evaluación de algunos componentes como, por ejemplo, el de “Infraestructura”, en el cual se presentaron limitantes de cumplimiento debido a las restricciones por el aislamiento sanitario.

Bueno, nos reinventamos, entonces pusimos un componente que se llama “Infraestructura tecnológica” entonces tiene que ver con todas las herramientas

tecnológicas que usamos, cómo las usamos, ¿cómo mejoramos?, ¿cómo aprendimos, ¿qué nos queda por aprender?, ¿qué cosas aprendimos que antes no sabíamos? y esto tiene que ver con la apertura, la comprensión, por decirlo así o esa apertura a la flexibilidad y a las situaciones emergentes que ha tenido Sinaes. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

En la identificación de estos 6 factores de articulación fue clave el testimonio del personal académico, quienes compartieron su experiencia en la interacción con los diferentes actores que participan en la acreditación y su participación en la construcción de este tipo de puentes o estrategias que permiten tanto el logro de la mejora continua, como de la acreditación en los diferentes contextos institucionales y las cuales se adaptan de acuerdo con las exigencias del contexto, tal y como ocurrió en el periodo de pandemia COVID-19.

En los siguientes apartados se abordarán los desafíos identificados en el marco de la acreditación para las carreras de Educación, las IES y en el Sinaes. En cada caso, las categorías finales surgieron del análisis cualitativo y transversal realizado sobre las debilidades y recomendaciones reportadas por los pares evaluadores en la acreditación de estas carreras, de las debilidades recurrentes entre los dos procesos de acreditación analizados, de las observaciones de desacuerdo facilitadas por las carreras de Educación sobre los IFEE y de los testimonios del personal académico que participó en la acreditación de las carreras.

6.3. Desafíos en la Mejora Continua para las carreras de Educación

La Figura 17 presenta 10 categorías finales sobre los desafíos para la mejora continua de las carreras de Educación en el marco de la acreditación.

Figura 17

Desafíos de mejoramiento continuo de las carreras de Educación



Seguidamente, se desarrollan cada una de estas categorías finales desde un enfoque de investigación evaluativa para la transformación que parte de un análisis crítico orientado al cambio, la mejora y la innovación (Nirenberg, 2000; Vargas, 2001).

6.3.1. Categoría: La evaluación formativa del currículum

La acreditación conlleva un repensar permanente del currículum en procesos participativos de evaluación curricular formativa que contribuyan a asegurar la calidad y pertinencia de la formación. A continuación, se presentan los principales desafíos de mejora continua asociados a debilidades comunes y recurrentes identificadas en la acreditación de las carreras de Educación, así como a las recomendaciones de los pares evaluadores.

Se identificaron recomendaciones orientadas a la revisión de diferentes aspectos del diseño, implementación y evaluación del plan de estudios y en algunos casos revisiones integrales, que recomienda llevar a cabo en espacios participativos de reflexión crítica.

En varias carreras se encontraron oportunidades de mejora relativas a la actualización de algunos aspectos disciplinares y pedagógicos y su articulación (C6EE1, 2013a; C6EE2, 2018a) debilidades señaladas, además, como correlativas con respecto a las referencias desactualizadas en los programas de los cursos (C2EE2, 2014a; C6OC1, 2013b).

Realizar una revisión integral del plan de estudios que incluya actualización de referentes universales y consecuente revisión de los descriptores de curso, del enfoque pedagógico y evaluativo, de los perfiles de entrada y de salida y de los objetivos y metas de la carrera” (C2EE2, 2014a, p.44).

En algunas carreras que ya habían finalizado revisiones curriculares, se recomendó agilizar la implementación de las mejoras (C5EE2, 2019a) según se observa en esta

recomendación, “Gestionar a la mayor brevedad la puesta en marcha del nuevo plan de estudios” (C1EE2, 2011, p.29).

En la A2 los pares evaluadores también realizaron recomendaciones de continuar con las mejoras en la flexibilidad del currículum y en algunos casos sobre el trabajo interdisciplinario (C2EE2, 2014a; C3EE2, 2014, C6EE1, 2013a), tal y como se aprecia en esta valoración,

Continuar con la reflexión en profundidad en torno a la interdisciplinariedad, la flexibilidad curricular y la formación integral como características del currículo integral. En la revisión del plan de estudios se debe propiciar más oportunidades de cursos electivos, ampliando la comprensión de la necesaria flexibilidad curricular. (C2EE2, 2014a, p.10).

En este periodo, también se sugirió, para la mayoría de las carreras de Educación, incrementar la lectura de materiales en inglés (C3EE2, 2014; C5EE2, 2019a; C6EE2, 2018a), por medio de valoraciones como las siguientes: “El idioma inglés debe alcanzar una presencia más sustantiva y estar presente durante todo el proceso educativo del estudiante, incluido su trabajo final de graduación” (C6EE2, 2018a, p.3) y “Promover la inclusión, en las asignaturas de la carrera, de actividades que estimulen y promuevan el uso del idioma inglés (C2EE2, 2014a, p.6)

Por otra parte, en los criterios de evaluación del Sinaes se añade uno referido al tema de ética, “2.1.10 Se debe demostrar que el plan de estudios incluye contenidos de ética para el ejercicio profesional” (Sinaes, p. 53, 2009). Los pares evaluadores valoraron

positivamente este criterio en las carreras de Educación, lo cual es importante destacar ya que esta competencia es medular en el ejercicio de la docencia, según lo explica López-Zavala (2013),

En la base de la ética docente se encuentra la convicción de Aristóteles (1971), al concebir que los actos buenos de los seres humanos son aquellos que se orientan a lograr el bien de las personas y de la sociedad. Por lo tanto, la docencia universitaria como profesión tiene el encargo social de educar bien, entendiendo esto no solo como competencias para el mundo laboral como suele presentarse desde una visión instrumental, sino poniendo en juego cualidades profesionales que trasciendan la racionalidad técnica, como anotaría Habermas (1987), para hacer que la acción de beneficencia se constituya en rasgo relevante en la cultura del profesorado. (p.150)

Siendo que el mejoramiento de la formación en Educación y del perfil profesional docente en Costa Rica se ha posicionado como un reto país, cobra relevancia asegurar que la ética sea un aspecto transversal en la estructura, procesos y prácticas curriculares, por lo que sería recomendable profundizar en la evaluación de este criterio de calidad.

6.3.2. Categoría: fortalecer la evaluación diagnóstica, formativa y la didáctica

Una recomendación recurrente consistió en la necesidad de incorporar la evaluación diagnóstica y formativa participativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “Promover el uso de formas de evaluación alternativa que favorezcan la evaluación diagnóstica y formativa de los estudiantes” (C5EE1, 2014, p.36), “Insuficiencia en la

utilización de los recursos tecnológicos y de las metodologías participativas” (C6OC1, 2013a, p.22), “No siempre se promueven actividades que busquen del estudiante su participación” (C3EE2, 2014, p.14) y “Existen algunas insuficiencias en el tratamiento metodológico de los contenidos para la autogestión del aprendizaje y su evaluación” (C5EE2, 2019a, p.18).

Además, se recomendó la introducción de estrategias didácticas específicas en la enseñanza-aprendizaje de cada disciplina lo que se refleja en estas recomendaciones, “Las estrategias de enseñanza y los contenidos de algunas materias no son congruentes con las características de la formación de los estudiantes, fundamentalmente de primer ingreso” (C3EE2, 2014, p.13) y “Actualizar el material esencial en la didáctica específica” (C2EE2, 2014a, p.16).

6.3.3. Categoría: Recursos bibliográficos actualizados y atinentes a las carreras

En algunas de las carreras de Educación se identificaron oportunidades de mejora sobre la necesidad de fortalecer la colección de recursos bibliográficos atinentes a las carreras, para apoyar el desarrollo de la producción científica de los docentes y la competencia de investigación en los estudiantes: “Dado que el material bibliográfico es un recurso imprescindible tanto para los estudiantes como para los profesores, se recomienda enfáticamente su actualización y su renovación” (C2EE2, 2014a, p.12), “Existen mecanismos para evaluar calidad y actualidad de los materiales básicos, sin embargo, el 36% de los estudiantes encuestados considera que algunos no son de calidad y no siempre

están actualizados” (C5EE2, 2019a, p.15) y “Hay carencia de bases de datos y plataformas especializadas para la carrera” (C2EE2, 2014a, p.18).

6.3.4. Categoría: educación continua y diálogo permanente con los graduados

La vinculación permanente y eficaz con las personas graduadas figura como un área de fortalecimiento en la mayoría de las carreras de Educación. Esta categoría representa un aspecto de mejora clave para las carreras, especialmente, en la coyuntura que enfrentan las IES a nivel mundial, en la cual la calidad y el valor público de la Educación Superior es objeto de debate permanente, que exige a las IES respuestas sobre cómo utilizan sus recursos y cuál es su alcance, su vínculo con la industria, la pertinencia de la formación de las personas graduadas en el mercado laboral y su aporte al desarrollo local y regional (UNESCO, 2022a).

La mayoría de la recomendaciones a las carreras de Educación en la acreditación se orientaron a contar con medios formales para la vinculación y seguimiento sistemático de las personas graduadas (C1EE2, 2011; C2EE1, 2009; C3EE1, 2009), con el fin de recabar realimentación para el mejoramiento de la formación y asegurar su pertinencia de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, tal y como se refleja en estas valoraciones “No existe un programa de recopilación sistemática de la información relativa a las condiciones del mercado laboral ni sobre inserción laboral de los graduados” (C2EE2, 2014a. p.34) y “No se cuenta con mecanismos eficientes para realimentar y fortalecer el plan de estudios a través del seguimiento de egresados” (C1EE2, 2011, p.28).

Además, si bien las carreras de Educación contaban con algunas actividades de formación continua para las personas graduadas, se encontraron varias recomendaciones sobre “Incrementar los programas de educación continua para satisfacer las necesidades de formación complementaria de los graduados” (C1EE2, 2011, p.30), “Se recomienda enfáticamente ofrecer actualización a distancia a los graduados” (C2EE2, 2014a, p.24) y “Elaborar y poner en práctica un plan de formación profesional continua y permanente que involucre a profesores egresados. Este plan debe lograr involucrar significativamente a las personas egresadas durante los años que comprende la reacreditación” (C6EE2, 2018a, p.34-35).

6.3.5. Categoría: Tiempo que toma la conclusión de los estudios

Una recomendación común en varias carreras de Educación se refiere a la prolongación del periodo de conclusión de estudios de las personas graduadas, al análisis de sus causas y a la propuesta de soluciones para evitar este fenómeno: “Evaluar de manera particular las causas probables de las razones expuestas por los graduados para la prolongación del Plan de estudios referidas a la gestión de la carrera y sus posibles soluciones” (C5EE2, 2019a, p.30), “Implementar mecanismos efectivos y eficientes para la conclusión de los estudios en el tiempo previsto en el plan de estudios” (C1EE2, 2011, p.30), “La conclusión de los estudios toma más tiempo que el definido en el plan de estudios” (C1EE2, 2011, p.28), “La mayoría de los estudiantes prolongan demasiado la duración de sus estudios” (C6OC1, 2013b, p.23)

En lo que concierne a esta categoría, aunque solo una de las personas académicas expresó la importancia de que en la evaluación para la acreditación se enfatice evaluar la eficacia terminal, su aporte es muy relevante en lo que respecta a cuestionamientos mencionados en párrafos anteriores, relativos a la eficacia de las IES y al valor público que generan por medio las personas graduadas.

Bueno, el nivel de eficacia terminal de los programas se menciona muy brevemente, pero ¿qué efectivamente estamos haciendo? Porque es una cantidad de dinero que nos dedicamos para atraer estudiantes, para graduar. Lo que tengo más claro ahorita es una maestría, me dice que trajeron 18 estudiantes para una cohorte y después de 5 o 6 años solo se han graduado 3... La eficacia terminal de los programas deja mucho que desear. ¿Cuánto dinero del Estado ha implicado la atracción en la admisión en los primeros cursos? y muchos de esos se quedan porque pierden muchos cursos, porque el rendimiento es bajo y se van y además de estos procesos de repetición de cursos, es el pago de servicios públicos, pago de profesores que hay que hacer una y otra y otra vez. Y entonces, bueno ¿cuál es la eficiencia terminal? Vemos que en los modelos de Sinaes no se cuestiona mucho cuánto tiempo tardan, cuántos se han quedado afuera y cuánto implicó eso, que podría ser recurso que, en este momento, es muy valioso que se podríamos dedicar a más profesores, a dar más cursos para más estudiantes y no más cursos para los mismos estudiantes... (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

6.3.6. Categoría: Fortalecimiento continuo del perfil profesional del docente universitario y la evaluación de su desempeño

En ambos periodos de acreditación, se recomendó a las carreras de Educación continuar fortaleciendo las competencias del personal docente (C1EE1, 2007a; C2EE2, 2014a; C3EE2, 2014) por medio de capacitaciones en temas como didáctica, investigación y el idioma inglés, así como continuar promoviendo la formación a nivel de posgrado, tal y como se aprecia en estas sugerencias de los pares evaluadores, “Diseñar y ejecutar un Plan de Desarrollo Estratégico de la Carrera, que priorice y estimule la formación en áreas de interés, la obtención de grados académicos superiores y el mejoramiento en aspectos de didáctica universitaria o de la especialidad” (C6EE2, 2018a, p.13) y “Reforzar, en algunos casos, y desarrollar, en otros, competencias de investigación por medio de seminarios, talleres, charlas” (C4EE1, 2011a, p.35).

También, los pares evaluadores señalaron la necesidad de incrementar la producción en investigación del personal docente, la cual se valora como necesaria para fortalecer su perfil y ejercicio profesional, según se aprecia en este ejemplo de recomendación, “Ampliar las oportunidades para que los profesores tengan la posibilidad de producir con el fin de acceder en carrera académica y fortalecer el desarrollo académico de la carrera” (C1EE1, 2007a, p.9).

Particularmente, en la A2, este tipo de recomendaciones están asociadas a la escasa carga laboral para participar en proyectos de investigación: “Insuficiente número de docentes a tiempo completo para atender las demandas de docencia, extensión,

investigación y producción académica” (C1EE2, 2011, p.24) y “Continuar gestión de la carrera en función de la asignación de tiempos para el desarrollo de actividades de investigación y extensión” (C5EE2, 2019a, p.9).

De ahí que sean recurrentes las recomendaciones relativas a aumentar la cantidad de plazas docentes, aumentar el personal académico a tiempo completo y disminuir la interinidad según se desprende de esta recomendación, “A pesar de los esfuerzos que se han dado para fortalecer la contratación de docentes en la institución, existe un marcado desbalance, manifiesto en estado de interinidad por comparación con docentes en propiedad” (C2EE2, 2014a, p.13).

Además, se identificó como área de oportunidad en las carreras de Educación en ambos periodos de acreditación, la necesidad de fortalecer la evaluación del desempeño docente y que, los resultados de esta evaluación, se consideren en la selección y promoción del personal académico tal y como se refleja en estas valoraciones: “No se cuenta con un sistema para la evaluación del desempeño docente que permita la toma de decisiones referidas principalmente a la selección y promoción del personal interino” (C1EE2, 2011, p.25) y “Se sugiere que la unidad académica diseñe e implemente un plan de evaluación de desempeño docente” (C4EE1, 2011a, p.31).

6.3.7. Categoría: Evaluación del desempeño del personal administrativo

En esta categoría, la recomendación común en varias carreras de Educación consistió en fortalecer la evaluación del desempeño del personal administrativo y utilizar

los resultados para realimentar al personal y para la toma de decisiones (C4EE1, 2011^a; C5EE1, 2014) según se desprende de estas valoraciones: “Continuar con el seguimiento de las evaluaciones de desempeño del personal administrativo para favorecer el mejoramiento continuo” (C5EE2, 2019a, p.10), “Insistir ante la unidad correspondiente de administración y gestión (recursos humanos) para que los resultados de las evaluaciones retroalimenten convenientemente en este grupo de personal” (C2EE2, 2014a, p.14) y “Se recomienda establecer mecanismos sistemáticos para analizar e integrar en la toma de decisiones, los resultados de la evaluación del desempeño del personal administrativo, técnico y de apoyo” (C5EE1, 2014, p.9).

6.3.8. *Categoría: desarrollo de la Investigación para el mejoramiento y proyección de las carreras de Educación*

Como parte de las recomendaciones de mejora se encuentran la necesidad de fortalecer en la comunidad académica, una cultura de investigación (C4EE1, 2011a) impulsada desde políticas institucionales (C1EE2, 2011) que permitan el desarrollo de líneas de investigación propias de las carreras de Educación (C6OC1, 2013b), como parte de su planificación estratégica (C5EE2, 2019a), que coadyuve a aumentar la producción científica del personal docente y que esta se proyecte a nivel nacional e internacional (ponencias, artículos científicos, otras publicaciones) (C5EE2, 2019a; 2011a, 2009d), en la participación en redes y grupos de investigación (nacionales e internacionales) y en actividades académicas para la difusión de los resultados de las investigaciones (C2EE2, 2014a; C5EE2, 2019a; C6EE1, 2013a).

En la mayoría de las carreras de Educación se reportaban esfuerzos sostenidos por desarrollar investigación y comunicar los resultados obtenidos; sin embargo, este trabajo se ve limitado, en gran medida, por las cargas laborales disponibles, por lo que, en varias de las carreras, se observan escasos resultados en términos de producción académica y participación en redes y grupos de investigación por parte del personal docente, especialmente, a nivel internacional (C1EE1, 2007^a; C2EE1, 2009; C2EE2, 2014a; C5EE2, 2019a; C6EE1, 2013a).

En el caso de una de las carreras, en las entrevistas se comentó que las personas docentes con nivel de catedrático y que, por su condición, gozan de mayores incentivos eran los que producían menos investigación, aspectos que requieren más análisis crítico desde el Modelo de Acreditación del Sinaes,

Yo he cruzado información de un indicador que tiene Sinaes sobre quienes están en los incentivos de carrera y los que están produciendo, y me he encontrado que, en algunas carreras, hay una relación inversa. Los que no están en régimen son los que más publican y los que están en régimen ya no publican. ¿Qué está pasando aquí? Cuando yo lo puse al frente no le gustó a las personas y me dicen “pero eso no lo pide el modelo”, pero bueno, pues ustedes ¿qué van a hacer? Ya tenemos este hallazgo, ya lo encontramos. Los datos parecen muy bien, pero ¿porqué los catedráticos no están produciendo? quienes son los que se supone deben producir más. Ese nivel de reflexión crítica. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Asimismo, son reiteradas las recomendaciones sobre la necesidad de aumentar los tiempos laborales para que los docentes a tiempo completo y tiempo parcial puedan desarrollar investigación según se observa en esta valoración, “Limitaciones en la asignación de recursos para el desarrollo de la investigación y la extensión, así como baja participación de los docentes” (C5EE2, 2019a, p.24), “Ampliar la dedicación de los profesores para aumentar y desarrollar la investigación” (C1EE2, 2011, p.31) e “Intentar mecanismos para lograr la vinculación del personal académico a tiempo parcial en actividades de investigación y extensión orientadas a la producción académica indexada” (C2EE2, 2014a, p.35).

Además, el análisis realizado reveló la necesidad de una mayor reflexión en las carreras de Educación sobre la utilidad de la investigación y su aporte como medio de innovación y mejoramiento, con el fin de dirigir los esfuerzos a metas particulares que favorezcan la calidad de las carreras, lo cual se refleja en estas valoraciones, “Subsisten carencias en investigación, y en los avances que se vienen dando desde el anterior proceso de acreditación no queda claro hacia dónde se dirigirá esta área del quehacer académico.” (C2EE1, 2009, p.30), “Clarificar la dirección que tomará la investigación, y el soporte que se le dará” (C2EE1, 2009, p.31).

Ahora bien, en algunas de las carreras de Educación se observan mayores avances en el desarrollo de la investigación, pero no así en la comunicación y visibilidad de los resultados: “Los resultados científicos obtenidos por la carrera, aún no logran suficientemente su socialización entre académicos y estudiantes y en la comunidad

científica” (C5EE2, 2019a, p.24) y “Pese a que la mayoría de los artículos de investigación tienen buena calidad, no se difunden en revistas internacionales con arbitraje y amplia difusión internacional” (C3EE2, 2014, p.16).

Por otra parte, de acuerdo con el escenario descrito que caracteriza la Investigación en la mayoría de las carreras de Educación, los pares evaluadores recomendaron trabajar en investigación colaborativa con participación de docentes de otras unidades académicas o en el marco de los convenios nacionales e internacionales con los que cuentan las carreras, según se muestra en estas sugerencias de mejora: “Lograr que parte de la investigación se desarrolle contando con la participación de académicos externos a la Carrera, en el marco de redes académicas nacionales e internacionales” (C6EE2, 2018a, p.27) y “Explorar la posibilidad de que en el marco de los convenios internacionales se considere la oportunidad de los profesores invitados puedan apoyar los proyectos de investigación de la carrera” (C2EE2, 2014a, p. 27).

Asimismo, en las valoraciones sobre este componente hay ausencia de valoraciones con respecto al uso de los resultados de las investigaciones para el mejoramiento de la formación, para la innovación o para desarrollo de la competencia de investigación en los estudiantes.

6.3.9. Categoría: Fortalecer y sistematizar los resultados de las acciones y proyectos de Extensión

Aun cuando la información de los IFEE revela que las carreras de Educación cuentan con escasos recursos presupuestarios y humanos para el desarrollo de la Extensión,

las carreras lograron llevar a cabo acciones y proyectos pertinentes, por lo que en las acreditaciones se ha recomendado trabajar en la sistematización de los resultados obtenidos, visibilizarlos en las comunidades y que estos resultados se utilicen para realimentar la formación de los estudiantes: “Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento de las actividades de extensión y redes informativas” (C2EE2, 2014a, p.20), “Sistematizar los resultados de las diferentes actividades de extensión que se llevan a cabo, de tal manera que repercuta directamente en la formación integral de los estudiantes” (C6OC1, 2013b, p.26) y “Fortalecer sistemas de evaluación que den cuenta del impacto de las actividades y proyectos de extensión que implementa la carrera” (C6OC1, 2013b, p.26).

Llama la atención la recomendación realizada por los pares evaluadores a una de las carreras de Educación sobre la necesidad de “Verificar la existencia de actividades de extensión como parte de los proyectos de investigación, para favorecer el retorno de información a las comunidades colaboradoras” (C5EE1, 2014, p.23), aspecto de relevancia y pertinencia para que las carreras de Educación puedan articular los alcances de las iniciativas y potenciar los recursos, para favorecer el logro de resultados de la investigación articulada a la Extensión y viceversa.

6.3.10. Categoría: Tensiones asociadas al mejoramiento y la acreditación

Los procesos de evaluación se caracterizan por ser un espacio de debate, confrontación de valores y poder, especialmente, cuando se llevan a cabo de forma participativa.

Asimismo, el carácter axiológico de la evaluación curricular en la acreditación implica un análisis crítico que se traduce en los juicios valorativos de los pares evaluadores, con respecto a las fortalezas, debilidades y recomendaciones para las carreras. La evaluación externa revela no solo aspectos de significatividad o relevancia en un determinado contexto, sino también ausencias, lo indeterminado, lo pendiente (De Alba, 1991, 1993). Estas características intrínsecas a la evaluación generan inevitablemente tensiones que, de acuerdo con el personal académico de las carreras de Educación, se experimentan en la acreditación y en los procesos de mejoramiento.

Tal vez a veces algunas tensiones a lo interno de la unidad académica, porque, como le decía anteriormente, todos los académicos tenemos visiones diferentes y a veces llegar a consensos, puede ser un reto, pero eso tiene que ver con las dinámicas propias de las carreras y de los seres humanos. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Y también estudiamos las dificultades, y esos roces que hay a veces en que hay personas que no quieren, no quieren avanzar, no quieren ser evaluados, no quieren ser cuestionados y también comentábamos eso, lo que es esta actitud frente al cambio, que ciertos académicos no quieren mejorar, porque ellos se sienten muy felices y con mucha confianza en lo que ellos hacen. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

La evaluación no es un espacio neutral sino de argumentación, de juicios valorativos y controversias. La mediación entre las tensiones internas asociadas a la

evaluación externa para la acreditación constituye otro reto permanente para las carreras de Educación.

A modo de síntesis de este apartado, el desarrollo de acciones para atender estos desafíos de mejoramiento continuo en las carreras de Educación será más fructífero en la medida en que estas acciones se construyan de forma participativa, en un diálogo y aprendizaje mutuo con otras unidades académicas y en articulación con la planificación estratégica y presupuestaria de las IES.

El siguiente apartado presenta algunos desafíos identificados para las IES que inciden en la acreditación de las carreras de Educación.

6.4. Desafíos para las IES que Inciden en la Mejora Continua y la Acreditación

El análisis llevado a cabo evidenció que algunos retos de mejoramiento que surgen en la acreditación se relacionan con acciones o toma de decisión que no depende directamente de la gestión de calidad de las carreras de Educación, sino que requieren una respuesta institucional. La Figura 18 muestra las 5 categorías finales de desafíos de mejoramiento identificados para las IES vinculados a la acreditación de las carreras.

Figura 18

Desafíos para las IES que inciden en la mejora continua y la acreditación



A continuación, se presentan cada una de las categorías finales sobre los desafíos identificados para las IES que inciden en el mejoramiento continuo de sus carreras.

6.4.1. Categoría: Lograr que las metas de calidad propias trasciendan la acreditación

La experiencia acumulada con la acreditación de las carreras de Educación ha generado aprendizajes en la gestión y desarrollo de estos procesos, con resultados que demuestran que sí se puede cumplir con los requerimientos mínimos que solicita el Sinaes. Sin embargo, siendo que las IES son responsables, en primera línea, de asegurar la calidad de su oferta educativa, el aseguramiento interno de calidad se constituye en un proceso estratégico de su quehacer, independientemente de que se lleven a cabo o no procesos de acreditación.

Al respecto, se hace indispensable una sensibilización permanente a nivel interno centrada en que la búsqueda de la calidad es una meta permanente, inacabada en las IES y sus carreras. La acreditación es un medio externo que contribuye a mejorar la calidad de las titulaciones, pero que no debe visualizarse como un fin, porque la meta de la calidad debe trascender el certificado de acreditación y orientarse a asegurar una formación de calidad para los estudiantes, lo que de forma conexas garantiza el logro de la acreditación.

Sí, bueno. Hay varias cosas que yo siempre he mencionado tanto a mi equipo como a las autoridades de la universidad y también en algunas conferencias, que la calidad tenemos que verla como un día a día en la institución; de la mano, obviamente, con procesos que nos van a ayudar a garantizar ante la comunidad esa calidad. Pero la calidad y el esfuerzo que se hace de mejora continua en las instituciones de educación superior deben ser permanentes indistintamente de que se trabaje en procesos de acreditación o no. Es algo que toda institución debe puntualizar, debe seguir, debe trabajar para ello... Eso va a facilitar cualquier proceso que se tome con cualquier tipo de agencia en cualquier parte del mundo. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

De ahí que las IES y sus carreras requieren ir más allá de lo solicitado en la acreditación y mantener una reflexión permanente sobre su propia noción de calidad, que oriente la búsqueda de metas de excelencia propias, contextualizadas según cada disciplina e institución.

Ahora, tal vez la visión de todos nosotros, que ya tenemos casi todas las carreras acreditadas, es decir, bueno, vamos a ver ¿a dónde quiere ir la institución? ¿a dónde quieren ir las carreras? ¿cuál es el nivel de calidad que quieren? ¿van a quedarse con los mínimos que piden los modelos o quieren ir algo más? Un poco la visión que en algún momento el rector lo planteó es ¿cuál es la visión de excelencia que queremos? Ya sabemos que cumplimos con los mínimos porque podemos mantenerlo y hemos mantenido ya algunas carreras en 3 reacreditaciones, eso ya lo sabemos que lo podemos cumplir, pero qué queremos más allá (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

A veces el manual del Sinaes es como específico en un tema. Ahorita que estamos trabajando digamos en personal académico, el manual nos pide las capacitaciones que lleva al personal académico o la cantidad de capacitación, pero entonces eso en la carrera ¿cómo nos nutre? ¿De qué me sirve a mi saber que surge? ...bueno, sí está bien, ahí están los datos. Otro ejemplo son la cantidad de las giras pedagógicas o la cantidad de estudiantes que participaron en las giras pedagógicas, pero qué se genera en la carrera a partir de eso, y esto tiene que ver precisamente con lo que decía de trascender el manual del Sinaes, en términos de que está muy bien lo que está ahí, a veces hay cosas un poco repetitivas, pero cómo lo que se genera sirve de impacto para la carrera, para seguir tomando decisiones. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Este repensar continuo de la visión propia de calidad en las IES implica el desarrollo de procesos sistemáticos de deconstrucción y resignificación de las acciones y los resultados obtenidos en un determinado contexto, en relación con el mejoramiento de la calidad, que favorezcan la promoción y alcance de objetivos de excelencia académica propios.

6.4.2. Categoría: Fortalecer el diálogo universidad- personas graduadas-sector empleador

Un aspecto clave para la calidad de la oferta educativa tiene que ver no solo con su pertinencia en relación con las necesidades sociales y humanas, sino también con su capacidad de atender las demandas del sector empleador.

Sobre este reto, el personal académico manifestó la importancia que tiene para la calidad y el mejoramiento de las carreras de Educación el estrechar el intercambio con el sector empleador con el fin de realimentar la mejora permanente de la formación en el campo de la Educación y asegurar su pertinencia, área que consideran un reto,

Yo no le quiero dar una definición como tal, pero sí de aquellos aspectos que son inherentes totalmente a la calidad. Uno es el poder tener una visión clara del mercado, hacia dónde estamos preparando a nuestros futuros profesionales, porque ellos tienen que salir a dar respuesta, entonces esa mejora continua que nosotros hacemos constantemente es dada por el mercado en sí. Es dada por los empleadores en sí y es dado también por profesionales docentes que definen y ven nuevas estrategias que se desarrollan a nivel mundial que pueden venir en beneficio de los

procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje a lo interno de las universidades.

(Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Incluso el trabajo con empleadores a partir de ese vínculo con los graduados, por ejemplo, esta actividad académica que se hizo en el 2019 ha hecho entrevistas a los graduados, cursos de educación continua, dirigidos a los graduados y también un acercamiento con los empleadores, para conocer cuál es la percepción de las personas empleadoras con respecto a los graduados. Este ha sido uno de los retos que se ha empezado a solventar con el paso del tiempo. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

En la construcción de esta pertinencia se hace indispensable fortalecer en las IES un eje de trabajo transversal orientado al intercambio, diálogo y colaboración entre la universidad, las personas graduadas y el sector empleador ya que, aunque las IES realizan diversos esfuerzos en este tema, se requiere fortalecer la implementación de acciones sistemáticas cuyos resultados se evalúen periódicamente.

Al respecto, en una investigación llevada a cabo por Trebino (2022) titulada “Experiencias internacionales sobre la participación de los graduados y empleadores en el mejoramiento de las carreras de Educación Superior” se explica que,

Para que este proceso sea virtuoso es menester evolucionar desde una actitud reactiva del seguimiento, vinculada fundamentalmente a las exigencias de procesos de acreditación, hacia una propositiva en donde el relacionamiento con el graduado y los empleadores sea un componente más de la dinámica institucional tendiente a

evaluar la calidad de sus procesos y resultados, y fundamentalmente la pertinencia de estos.

Es decir, que para que el diálogo universidad-graduados-sector empleador sea eficaz se hace indispensable el seguimiento a lo interno de las IES sobre cómo se utiliza la realimentación obtenida y cuáles mejoras se logran en las titulaciones.

6.4.3. Categoría: Gestión del cambio en las IES

La dinámica propia de las IES, la evolución y mejora permanente del currículum genera diversos movimientos a lo interno de las instituciones, tales como, cambios en las autoridades, normativa, recursos, procesos y la movilidad de personal docente que en algunos periodos exigen, por un lado, recuperar un *know-how* y aprender acerca de los procesos de aseguramiento interno de calidad y, por otro, realizar ajustes que han sido, son y serán parte de esa dinámica académica.

a veces pasa que, entre acreditación y acreditación, o proceso y proceso de evaluación y autoevaluación, la comisión a cargo de estos procesos cambia. A veces tenemos a personas con mucha experiencia que se pensionan, entonces hay que sustituir, o a veces las personas se cansan tanto del proceso porque inclusive se encargan de llevar todo el proceso de seguimiento, entonces deciden cambiar o simplemente la escuela decide asignar el proceso a alguien más. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

pero también aparecen de manera recurrente temas que sí son del ámbito de unidad académica, porque las unidades académicas de por sí son muy dinámicas, entonces

un tema que estaba muy bien en un periodo determinado varió significativamente en otro porque hubo cambio de autoridades, porque se cambiaron las dinámicas en la toma de decisiones, porque ha habido una renovación de personal importante, mucha gente se jubiló, porque el plan de estudios ya tenía que actualizarse y eso generó ponerlo en marcha y empezar a ver su funcionamiento y su apropiación y los ajustes que hay que hacerle. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

La gestión de cambio en cualquier tipo de institución es una característica indispensable, para asegurar la capacidad de respuesta en dinámicas sociales en constante cambio y, en particular, en las IES, constituye una práctica ineludible que se ve impulsada desde la acreditación.

6.4.4. Categoría: Mejoramiento permanente de la infraestructura física y tecnológica

El componente de “Infraestructura física y tecnológica” fue el tercero en agrupar la mayor cantidad de recomendaciones de mejora. En la mayoría de las carreras de Educación se encuentran recomendaciones sobre continuar con las acciones de mejoramiento ya iniciadas o gestionadas en aspectos como, por ejemplo, ampliación de los espacios de laboratorio y su equipamiento y de espacios para que los docentes atiendan a los estudiantes (C2EE1, 2009; C2EE2, 2014a; C5EE1, 2014),

Proseguir con los esfuerzos para mejorar las instalaciones (espacios y muebles) y el equipamiento (equipos de cómputo con acceso a redes) suficiente para el personal docente dedicado a la carrera, de modo que cuenten con mejores condiciones de

permanencia en la universidad y en las acciones de docencia, investigación y extensión.

(C2EE2, 2014a, p.44)

Al respecto, el personal académico comentó que los temas de infraestructura se gestionan y deciden de acuerdo con las necesidades institucionales y la disponibilidad presupuestario de cada IES pública, por lo que la toma de decisión sobre las mejoras recomendadas en la acreditación no depende directamente de las carreras,

Otro reto que tiene que ver con nuestra particularidad de Universidad pública es que tenemos recursos muy limitados y ahora más que nunca, por la coyuntura en la que estamos tiene que ver con la infraestructura, esos son retos que generalmente... que tal edificio, que las aulas, que tal vez se requiere más espacio para atender a estudiantes, pero bueno, reitero, son retos que tienen que ver con las características de la universidad pública y que de alguna u otra manera también se han solventado.

(Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Adicionalmente, en la Acreditación 2 surgieron recomendaciones sobre la necesidad de contar con un Manual de Higiene y Seguridad, un plan de mantenimiento, el desarrollo de un plan sobre necesidades de crecimiento de las instalaciones físicas (C1EE2, 2011), mejorar la conectividad a internet, las condiciones de acceso a algunas de las instalaciones (C2EE2, 2014a), resolver problemas de mantenimiento en las bibliotecas de algunas carreras (C3EE2, 2014) y en algunas zonas comunes (C1EE2, 2011; C3EE2, 2014) que forman parte de las instalaciones físicas.

Algunos ejemplos de las recomendaciones brindadas por los pares evaluadores son: “Mejorar las condiciones de accesibilidad, salud, higiene y seguridad” (C3EE2, 2014, p.8), “La conectividad a Internet fue mencionada en diversas ocasiones como un aspecto a ser mejorado” (C2EE2, 2014a, p.20) y “Dar atención inmediata al problema de humedades en las instalaciones de la biblioteca” (C3EE2, 2014, p.10).

Debido a la inversión y el tiempo que demandan las mejoras en Infraestructura física y tecnológica, que van de la mano con las condiciones y necesidades del crecimiento institucional en cada IES, es natural que en las acreditaciones se reporten de forma continua recomendaciones de mejora en este componente.

6.4.5. Categoría: Retos de sostenibilidad presupuestaria

Si bien el componente de “Infraestructura Física y Tecnológica” es el segundo que concentra la mayor cantidad de fortalezas, es común encontrar en la acreditación de las carreras de Educación recomendaciones referentes a continuar con la ampliación de las instalaciones y su mantenimiento, aspectos que son parte de procesos de mejoramiento continuo de este componente.

Las mejoras en la Infraestructura física están condicionadas a la disponibilidad presupuestaria institucional. Las decisiones sobre los recursos se toman a partir de las necesidades de crecimiento de las IES más que de la acreditación.

Otro aspecto que ha costado articular son los planes de infraestructura de la institución porque es mucho lo que hay y poco presupuesto, entonces, en qué posición está la construcción de un elevador, la construcción de un nuevo edificio

para poder sacar a una escuela, para ponerle un edificio nuevo. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Por otra parte, en las observaciones presentadas por varias carreras de Educación a los IFEE como parte del procedimiento de acreditación establecido por el Sinaes, se incluyeron argumentos sobre recomendaciones que los pares evaluadores realizaron a las carreras, cuya ejecución no dependía directamente de estas, sino de decisiones institucionales asociadas a la disponibilidad presupuestaria, tales como mejoras en las instalaciones, adquisición de bases de datos, aumento de plazas docentes o para investigadores.

Asimismo, en la mayoría de las carreras de Educación los pares evaluadores recomendaron acciones para el fortalecimiento de la Investigación y la Extensión, sobre las cuales las carreras argumentaron que se iban a hacer “esfuerzos para gestionar en el marco de las posibilidades presupuestarias de la institución” (C2OC2, 2014b, p.3).

Además, con respecto a la inversión presupuestaria para llevar a cabo la tres funciones de la universidad Docencia, Investigación y Extensión, se incluyeron observaciones tales como que se “ha tenido un crecimiento saludable y contextualizado de acuerdo con las posibilidades presupuestarias de las unidades académicas y de la institución (C2OC2, 2014b, p.3) y que se “hará esfuerzos para continuar optimizando la distribución presupuestaria en la atención de la labor sustantiva, donde el presupuesto tiene un mayor peso en el desarrollo de la docencia” (C2OC2, 2014b, p.1).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, debido a que los temas de infraestructura, equipamiento y contratación de personal docente y de investigación dependen de la disponibilidad presupuestaria de las IES y de gestiones que conllevan tiempo para concretar la ejecución, atender las recomendaciones asociadas al componente de “Infraestructura Física y Tecnológica” constituye un reto permanente para las IES.

Asimismo, la realidad del sistema de educación superior costarricense es que enfrenta una crisis de sostenibilidad financiera asociada a medidas de contención del gasto aplicadas en el país y la aplicación de una regla fiscal que atenta contra la estabilidad del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) pública, problemática que se agudiza en la realidad pospandemia (PEN, 2019) y que incrementa aún más los retos de sostenibilidad presupuestaria de las IES y, consecuentemente, de las carreras de Educación.

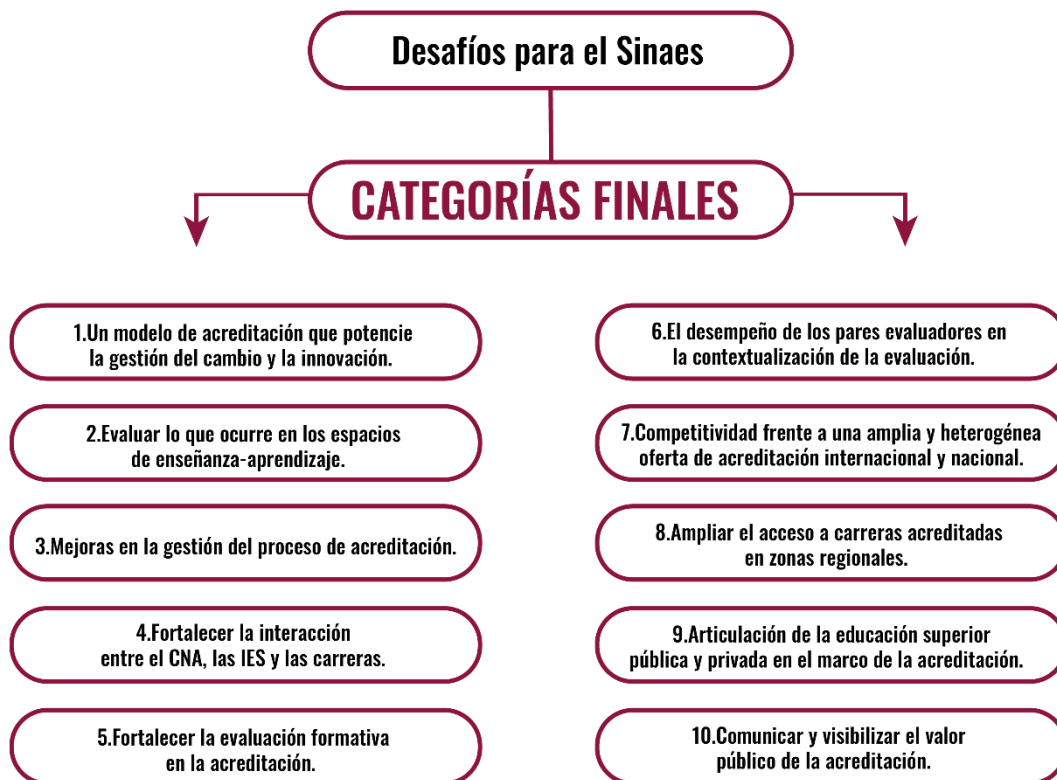
6.5. Desafíos para el Mejoramiento de la Acreditación desde el Sinaes

El compromiso de las IES y sus carreras de asegurar la oferta educativa que brindan a la sociedad es compartido por las agencias y los sistemas de acreditación de la educación superior, de ahí que ambos tipos de instancias tienen la responsabilidad de asumir el reto del mejoramiento y la gestión del cambio para la innovación.

El análisis sobre el devenir de la acreditación de las carreras de Educación ha permitido identificar 10 desafíos para el mejoramiento de estos procesos en el país, que se muestran en la Figura 19.

Figura 19

Desafíos para el mejoramiento de la acreditación desde el Sinaes



A continuación, se explican cada una de las categorías finales sobre los desafíos de mejoramiento identificados para la acreditación con el Sinaes.

6.5.1. Categoría: Un Modelo de Acreditación que potencie la gestión del cambio y la innovación

La experiencia que ya poseen las carreras de Educación en la evaluación a partir del Modelo de Acreditación vigente hace que el proceso de acreditación se haya tornado rutinario, lo que, en cierta medida, disminuye su capacidad de interpelar a las carreras.

Lo mínimo que pide Sinaes creo que puede pedirse un poquito más allá, creo que ya las escuelas con lo que hacen ya rutinariamente lo pueden cumplir... yo tengo contacto con compañeros de lo privado, entonces dijeron que hacen eso, hacemos esto y ambos compañeros que trabajaron, ahora están trabajando en privado entonces en un proceso me dicen, sí es que en realidad ya a veces se vuelve un poco rutinario. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Además, el Modelo de Acreditación actual es de tipo descriptivo por lo que en su rediseño se podría solicitar a las carreras más análisis crítico e integral en el proceso evaluativo, necesario para que la mejora y la innovación se gestionen de forma holística.

Este manual a veces propicia por la manera en que se indican algunas de las evidencias, que nos vayamos más a un asunto como de lista de cotejo y menos a un asunto de proceso de reflexión, de profundización, más valorativo en los temas más académicos. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Reconocer que todas las carreras tienen una dinámica particular que todas pues tenemos nuestra forma de hacer las cosas, de forma específica y esta visión integradora de la que hablaba anteriormente, qué importante es que se puedan tomar en cuenta que hay múltiples aspectos que intervienen para que una cosa pueda ocurrir. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

También, la experiencia de las carreras de Educación con la acreditación evidencia que el Modelo de Acreditación vigente incorpora una gran cantidad de criterios que se

podrían analizar, para focalizar la evaluación en aspectos de más impacto en la calidad de la formación, los cuales sean menos descriptivos.

Entonces, por ejemplo, componentes como plan de estudios, metodología de enseñanza aprendizaje, personal académico, correspondencia con el contexto, son componentes fundamentales del manual del Sinaes. Hay otros que no significa que no sean tan importantes, pero que podrían tener tal vez un menor peso en las dinámicas (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Adicionalmente, en los discursos evaluativos analizados surgen temas como la ética en la formación, la eficacia terminal, la sostenibilidad ambiental, factores volitivos que inciden en el desempeño de personal administrativo, en la docencia y en los procesos de aprendizaje, aspectos que podrían evaluarse a mayor profundidad ya que la acreditación ha demostrado su capacidad de propiciar el cambio en las IES y en las carreras.

Sí el Modelo de Acreditación tiene bastantes componentes y muchos criterios que evaluar, criterios que son medibles, pero hay algunos más que serían más difíciles de medir, que incluso lo trabajamos a nivel interno, no solo para la acreditación, que es esta parte de actitudes, de valores de las personas en sí, ¿cuál es exactamente las características personales emocionales del individuo? tanto como estudiante, como académico, como administrativo. Esto no lo contempla los modelos de acreditación y son muy difíciles de medir, pero si tenemos que considerarlos y respetarlos porque son muy complejos...(Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

Si el modelo sube un poco más los criterios, pues las carreras van a tener que ajustarse, porque yo creo que ya el modelo tiene mucho tiempo, es un tema como algún salto cualitativo, decir bueno, vamos poco a poco. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Yo creo que a través del Sinaes si nos preguntan cómo la carrera no solo contribuye con la ética, sino también con el ambiente, con la naturaleza, todas las carreras ya tendríamos que cuestionarnos qué tiene que ver nuestra carrera con esto. Ahorita hay necesidades mundiales, creo que hay que hacerlo no solo a nivel nacional, sino como una necesidad mundial ¿cómo contribuimos nosotros a nivel mundial, cómo estamos, dónde estamos a nivel mundial. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

Además, la trayectoria de acreditación de las carreras de Educación ha demostrado que conocen bien la dinámica evaluativa y que cumplen con los mínimos exigidos para mantener la acreditación, por lo que de acuerdo con el personal académico, se hace necesario que el rediseño que el Sinaes está llevando a cabo de su modelo de acreditación incorpore nuevos retos que lleven a las carreras a implementar acciones de mejora con una visión prospectiva.

Entonces creo que el Sinaes con ese *up grade* nos pondría a correr, creo que eso es lo que necesitamos mejorar, ser mejores, no optar sino aspirar a mejores resultados, retar a las carreras porque creo que en la acreditación ya todos podemos, o sea, con sistematización de información, con cumplir con lo que se pide ya muchos estamos,

porque la acreditación está muy gestionada en ese sentido. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

Yo diría que necesitamos trabajar en otro modelo con criterios muy futuristas, superiores a lo que tenemos ahorita, exigir más, no importa, yo diría que sí hay que cambiar ese modelo hacerlo un poquito más simple e integral. Ahora hablamos de siempre una educación integral y no tan específico como punto por punto. Allí en Sinaes tal vez si nos presenta algo que podamos nosotros cuestionarnos más. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

Sobre el rediseño del Modelo de Acreditación del Sinaes, el personal académico de las carreras de Educación manifestó que el proceso ha tomado mucho tiempo. Por un lado, tienen expectativas de las mejoras cualitativas de esta nueva propuesta y, por otro, inquietudes sobre los cambios que pueda implicar en las carreras que están acreditadas con el Modelo de Acreditación (2009) y en las IES.

Ha habido mucha sobra en cuanto al nuevo modelo, sobre todo como este va a afectar los procesos que ya están. Así como ese ajuste que ya hubo alguna vez que me acuerdo, que hubo ...que hacer la comparación entre modelos, pues se dio una ruptura...No sé si también el modelo debe ser más simple en algunas cosas o no, pero creo que sí el modelo ya debe dar un salto es necesario y eso creo que ya dependiendo lo que venga podrá generar nuevas acciones dentro de la institucionalidad. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

La expectativa que manifestó el personal académico de las carreras de Educación sobre un salto cualitativo en el rediseño del Modelo de Acreditación del Sinaes es un reflejo de la madurez y compromiso con los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa de las IES públicas costarricenses.

6.5.2. Categoría: *Evaluar lo que ocurre en los espacios de enseñanza-aprendizaje*

Aunque el Modelo de Acreditación tiene un componente que evalúa las metodologías de enseñanza aprendizaje, surge como oportunidad de mejora que durante la acreditación se verifique si lo que se documenta sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje está ocurriendo en las aulas universitarias o en los espacios sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje.

Otro reto tiene que ver con cómo acogerse a ciertas metodologías, que son bastante antiguas, algunas obsoletas, me refiero en el plano dentro de la clase, ¿qué es lo que se está haciendo? este es un reto muy grande ya que no todos hacen lo que dice el papel, lo que dice el reglamento. Esta libertad de cátedra se mal entiende como que yo llego y hago lo que yo quiero, yo llego a la hora que yo quiera. La puntualidad, los valores que uno tiene hacia el respeto a la educación, yo tengo que lograr los objetivos del programa de estudio con mis estudiantes. Es un reto muy grande porque no se hace una evaluación interna de que es lo que el académico está haciendo a lo interno del aula. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo de 2022)

En relación con lo anterior, algunas personas académicas expresaron que el Modelo de Acreditación del Sinaes está orientado, mayormente, al diseño curricular por contenidos, cuando las tendencias internacionales para la educación superior se dirigen a la evaluación de los resultados de aprendizaje,

La evaluación por resultados de aprendizaje es una tendencia que deberíamos tener todos, para ya no centrarse en los contenidos que todavía es muy fuerte en el modelo del Sinaes. Quitar el monstruo de contenido de las aulas porque todavía sigue ahí. Entonces tengo que dar este tema, este tema, este tema, es este tema y se van en temas, pero no en habilidades de pensamiento; recuperar cuestiones de la neurociencia, evidenciar esos procesos de aprendizaje en las ciencias cognitivas. (Personal académico 3, comunicación personal, 9 de junio de 2022)

La incorporación de la evaluación de resultados de aprendizaje en los procesos formativos en el Modelo de Acreditación del Sinaes contribuiría, a que este nuevo referente evaluativo logre un giro acorde con las tendencias internacionales en educación superior pero, también, con las propuestas a nivel nacional, ya que en Costa Rica se está promoviendo el Marco Nacional de Cualificaciones para carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR), que reúne un conjunto de resultados de aprendizaje para las carreras de la Educación y cuya implementación se espera que contribuya a la calidad de la formación de los profesionales en Educación, en armonía con los requerimientos del sector empleador (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2021).

6.5.3. Categoría: Mejoras en la gestión del proceso de acreditación

En general, la gestión del proceso de acreditación fue valorada positivamente por el personal académico de las carreras de Educación; sin embargo, visualizaron algunos retos de mejora pertinentes en este aspecto. El primero consiste en normalizar las asesorías que brindan los gestores de acreditación del Sinaes a las carreras de Educación, de tal forma que los procedimientos y orientaciones facilitadas durante la acreditación se apliquen de forma consistente en cada etapa del proceso y en las diferentes carreras.

La parte comunicativa funciona muy bien en otros niveles, pero meramente en este nivel de trabajo con las universidades miembro les falta mucho que recorrer, y también el manejo del discurso, yo no puedo manejar un discurso según con quien esté ... El discurso que usted maneje aquí es el mismo que usted va a manejar con esta otra carrera. Ahora, si hay alguna problemática, se viene, nos reunimos y definimos en equipo la respuesta. Pero no que una persona diga una cosa, que otros digan otra, que otros piensan otra... (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Un segundo reto se relaciona con la planificación de la agenda de la visita de pares durante la etapa de evaluación externa, tanto en la modalidad de acreditación presencial como en la virtual. El personal académico expresó que las agendas están muy saturadas lo que limita el proceso evaluativo por parte de los pares. De ahí la necesidad de revisar la planificación de la agenda, para tratar de focalizar la visita en los aspectos medulares de la

evaluación externa, los cuales se podrían valorar de forma aún más contextualizada en cada carrera.

Yo creo que sí es importante porque ve, la agenda es saturadísima para los pares y para la carrera. Entonces aquello se vuelve una carrera y en esa carrera yo no sé cuánto logran los pares empaparse porque ya tienen que pasar vertiginosamente a otra reunión y a otra reunión y a otra reunión. Yo creo que eso hay que revisarlo, incluso aprovechando las bondades de la virtualidad, que nos permiten ahí cómo sacarle más provecho al tiempo, pero como focalizándonos más. A ver, serán todas esas reuniones necesarias o cuáles son o cuál es el trabajo que se requiere de parte del equipo de pares para que puedan emitir un criterio, lo suficientemente claro, contextualizado, pertinente. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

Un tercer aspecto de mejora está relacionado con la necesidad de reducir los tiempos de respuesta del Sinaes, particularmente, en la atención de consultas planteadas por las carreras, solicitudes de espacios de reunión para tratar temas puntuales con las autoridades del Sinaes y el tiempo para tomar las decisiones de acreditación.

Por otra parte, la capacidad de respuesta en términos generales al desarrollo de cada una de las etapas...el tiempo que transcurre entre que una carrera entrega el informe y que se desarrolla la visita de pares, lo sentimos todavía muy lento. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

6.5.4. Categoría: fortalecer la interacción entre el CNA, las IES y las Carreras

La comunicación entre la IES y el CNA constituye un factor clave para el éxito de los compromisos de mejoramiento y de la acreditación. Como se mencionó en apartados anteriores, en general, la comunicación en el nivel operativo es percibido positivamente por parte del personal académico de las carreras de Educación; sin embargo, en aspectos técnicos medulares del proceso, del Modelo de Acreditación, comunicaciones sobre decisiones positivas, negativas, o de decisión diferida de acreditación, se hace necesario fortalecer los espacios de acercamiento, diálogo y discusión entre el CNA, las IES y las carreras, según se refleja en este testimonio,

Lo que hemos tenido quizá es algunas distorsiones en la interpretación que tenemos, y ahí el esfuerzo tiene que ser inacabado, como infinita es la comunicación, el esfuerzo de seguir favoreciendo procesos comunicativos cada vez más claros y entender que hay un oficio que comunica, por ejemplo, la decisión del Consejo de Acreditación y que no podemos después de ese oficio acompañarlo con una reunión... eso sería absolutamente inviable, pero entonces tenemos que esforzarnos para que ese oficio sea claro y por transmitir pertinencia en relación con lo que dice (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

El contacto con el Sinaes se da, principalmente, por medio del gestor de acreditación de la DEA o de oficios institucionales, pero de acuerdo con el personal académico, cuando se trata de directrices institucionales sobre decisiones, valoraciones y recomendaciones del CNA, existen escasos espacios de interacción entre este órgano, las

IES y sus carreras, que permitan aclarar dudas, la comprensión de las decisiones, y oportunidades para que las carreras expresen su criterio. De aquí la necesidad de contar con más espacios de intercambio académico, de construcción conjunta entre las IES y el CNA.

hay divorcios y son evidentes, o sea, yo los veo porque con solo hablar sobre tomas de decisiones...Una sola educación superior bajo una sombrilla Sinaes que ha demostrado capacidad para que mejoremos continuamente la educación superior y que nos garantiza un proceso de acreditación que sea sano y transparente...en donde nos den a las universidades la oportunidad de expresarnos cuando tenemos que decir algo. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio 2022)

En relación con la recomendación anterior, el personal académico manifestó la necesidad conocer más a fondo cómo se da el proceso para la toma de la decisión de acreditación y las recomendaciones de mejora, ya que han tenido experiencias en diferentes carreras en las cuales se evidencian algunas contradicciones,

Seguimos recibiendo una aclaración que nos parece que está mediada por la DEA y nos gustaría escuchar al Consejo, o sea, ¿Cuáles son esas valoraciones que hace el Consejo? ¿Cómo es la dinámica del Consejo? ¿Cuánto tiempo tienen para valorar la información sobre una carrera? ¿Cuánto pesa para el Consejo lo que dice la carrera? ¿No solamente lo que dicen los pares evaluadores...cuál es el lugar que tiene? ¿Cuál es el peso que tiene la valoración que hace la carrera? (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

el Consejo de acreditación cuando va a dar esas resoluciones debe tener mucho cuidado porque algunas veces se basan solo en el informe de pares académicos, eso es fundamental y es lo principal, pero tienen que mantener también criterio de conocer bien cómo son esas dinámicas para valorar si consideran pertinente que hubo alguna parte en donde, por conocimiento pedagógico, ellos podrían determinar que la evaluación carece de algo más. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

El fortalecer la comunicación y diálogo entre el CNA, las IES y las Carreras permitirá aclarar inquietudes, comprender con mayor claridad el porqué de las decisiones y construir, colaborativamente, acciones de mejora que incluso puedan ser apoyadas desde la División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes y que sean de utilidad para otras carreras, de tal forma, que se puedan potenciar los recursos y beneficiar a todas las IES que son miembros del sistema.

6.5.5. Categoría: Fortalecer la evaluación formativa en la acreditación

En los discursos evaluativos analizados se encontró que el acercamiento entre las carreras de Educación y el Sinaes se da, principalmente, en momentos cercanos a la evaluación externa o a la revisión de un Avance de Compromiso de Compromisos de Mejoramiento, es decir, en momentos cuando se va a recibir un producto de una de las etapas del proceso de acreditación.

Al respecto, el personal académico expresó que sería muy valioso contar con intercambios entre el Sinaes y las carreras en todas las etapas de la acreditación y durante

el mejoramiento, de tal forma que la evaluación sea más de carácter formativo y menos de producto.

Yo pienso que es un trabajo cercano, pero principalmente en los momentos como de tensión, que es cuando hay que entregar el informe de autoevaluación o el informe de avance de compromiso de mejoramiento o cuando vienen los pares. Sería importante que el Sinaes pueda tener un acercamiento más constante de proceso, no solo de producto...Sinaes nos envía el comunicado de donde tenemos que subir el *link*, a donde tenemos que subir el informe, los oficios, todos los anexos y demás; y eso está muy bien, porque claro, lo necesitan para poder ver cómo va nuestro proceso, pero tal vez un acercamiento, reuniones con nosotros... qué les parece que han encontrado, como más esa comunicación. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

conversar más nos nutre muchísimo más que un documento hermosamente presentado. Necesitamos trabajar en esto más, creo que eso contribuiría mucho a que ese posicionamiento y ese reconocimiento de que existe y de la potencialidad que tiene y demás. Necesitamos impulsarlo un poquito más, con algunos encuentros, con algunas conversaciones con más interacción. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022)

Este desafío, refleja nuevamente la necesidad de incrementar el diálogo y el trabajo conjunto entre las carreras de Educación y el Sinaes, a lo largo de todas las etapas de la acreditación.

6.5.6. Categoría: El desempeño de los pares evaluadores en la contextualización de la evaluación

Uno de los principales propósitos de la acreditación es promover la mejora continua de las carreras universitarias, a partir de los hallazgos que resulten en la evaluación externa para la acreditación, en la cual los pares evaluadores juegan un rol crucial en la identificación de oportunidades de mejora.

Para lograr que estas mejoras sean viables de ejecutar en las carreras, la evaluación que se realice debe ser contextualizada, es decir, la evaluación externa debe llevarse a cabo primero a la luz de la naturaleza, misión, visión, objetivos y modelo curricular de las carreras universitarias en el contexto de cada IES y, a su vez, evaluar las carreras en relación con el Modelo de Acreditación.

De acuerdo con INQAAHE (2022), un enfoque de aseguramiento de la calidad *one-size-fits-all* ya no logra satisfacer las necesidades de las sociedades, de ahí la relevancia de fortalecer cada vez más la contextualización en la evaluación externa.

La evaluación contextualizada se constituye en un medio para construir aprendizajes en procesos formativos que contribuyan a la mejora continua. De la experiencia con varios procesos de acreditación, el personal académico de las carreras de Educación manifestó la importancia de colaborar con las agencias de acreditación, para mejorar la contextualización de los pares en la evaluación externa,

Tenemos que trabajar de la mano con las agencias para que entiendan nuestros modelos pedagógicos y sepan nuestras necesidades y nos evalúen de acuerdo con

lo que somos, y eso tiene que ver mucho también en el campo cultural de cada país. No voy a evaluar igual en Costa Rica, cómo puedo evaluar en Suiza o en Finlandia, claro, porque son escenarios diferentes. Entonces, de ahí que las agencias, dentro de sus modelos, tienen que ajustar muchas veces aspectos que son relevantes a nivel país o a nivel de la misma institución. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

Los consejos de acreditación tienen que ser flexibles y además tienen que también estar al tanto de quiénes son esos pares académicos, cuál visión pudieron haber proyectado al momento de hacer la evaluación, porque recordemos que los consejos de acreditación ...deben tener una visión muy plana a la hora de tomar una decisión... ser muy objetivos más que porque algunas veces los pares académicos, según país, según universidad, según cultura, cuando son de otros países, inclusive hemos tenido situaciones particulares con pares académicos de nuestro país. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Varias de las personas académicas entrevistadas expresaron la necesidad de que en la capacitación que brinda el Sinaes a los pares evaluadores, se enfatice en que los criterios y estándares del Modelo de Acreditación se deben evaluar a la luz de las condiciones, infraestructura, gestión, procesos y prácticas curriculares de las carreras en su contexto, y que las carreras de Educación (que son objeto de este estudio) consideren aún más las realidades de la educación superior pública costarricense. Para lograr este fin, el personal

académico recomendó mejorar la selección y capacitación de los pares evaluadores tanto nacionales como internacionales.

Sin embargo, a veces los pares evaluadores vienen de países diferentes, de contextos diferentes y tal vez les cuesta un poco comprender cuál es nuestra situación específica de Costa Rica, por ejemplo, por decir algo muy simple en infraestructura, si nuestros cubículos son de este tamaño y ese es el espacio que tenemos, aunque quisiéramos tener una oficina de 5 veces este cubículo, pero es que estamos en una universidad pública. Entonces, esa contextualización de los pares es muy importante que siga existiendo y ese trabajo que Sinaes puede hacer con los pares para contextualizar a dónde van, principalmente cuando hablamos de la universidad pública. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022).

hay que trabajar muchísimo en la contextualización que tienen los pares evaluadores, porque hay muchas recomendaciones que podrían tener toda la pertinencia del mundo para otro contexto, para otra universidad, para otra carrera. Entonces el tema no es que digan cuestiones sin sentido, pero que no tienen asidero en nuestra realidad (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

Si nos van a venir como a comparar o nos van a venir a hacer cambiar por su gusto, tal vez porque el evaluador externo es un poquito arrogante dentro de su forma de ver cómo se debe manejar la carrera, es medio conflictivo y lo ha habido ese tipo

de evaluadores, que no comprenden el contexto nacional, ellos deberían de investigar un poquito más, deberían de preguntar, para tener ese entendimiento de cuál es nuestro nivel nacional, cómo se maneja los programas universitarios en este país. (Personal académico 1, comunicación personal, 20 de mayo 2022)

Además, algunas de las personas académicas comentaron que, en la autoevaluación para la acreditación, las carreras de Educación llevan a cabo una necesaria contextualización del manual de acreditación a las particularidades de las universidades y de las carreras, que, en algunos aspectos, genera tensiones entre las posibilidades institucionales, el marco jurídico/normativo y la autonomía de las universidades con los requerimientos del ente acreditador.

Para lograr superar estas tensiones que son características de los procesos evaluativos se recomendó, “un proceso inmediato de evaluación de la evaluación externa ... participar en una valoración con respecto a la evaluación externa, antes de recibir incluso el informe de pares”. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo 2022).

Al respecto, en las observaciones emitidas por algunas de las carreras de Educación sobre los IFEE, las carreras señalaron valoraciones de los pares evaluadores que entraban en tensión con la normativa y disposiciones institucionales. Por ejemplo, algunos pares evaluadores plantearon recomendaciones sobre la necesidad de que las carreras implementaran planes de evaluación administrativa y docente, y en las observaciones se explicó que la carrera contaba con “un instrumento para valorar el desempeño docente

desde la percepción del estudiantado” (2011c, p.4) y “un sistema de valoración del desempeño administrativo” (2018d, p. 1) que se implementa a nivel institucional.

Por otra parte, los pares evaluadores señalaron debilidades por el no cumplimiento del estándar 28 del modelo de evaluación del Sinaes, el cual señala que “Todos los estudiantes, antes de graduarse, deben cumplir con al menos 150 horas de Trabajo Comunal o su equivalente en acciones de proyección relacionadas estrechamente con la carrera” (Sinaes, 2009, p.75), frente a estas valoraciones se justificó que “según la normativa correspondiente los estudiantes no deben realizar un trabajo comunal ni están obligados a participar en acciones de proyección” (C6OC2, 2018b, p.3), por cuanto ese estándar no le aplicaba a la carrera.

Además, se identificó que, aunque las carreras incorporaron referentes internacionales en los procesos de mejoramiento de diversos aspectos del plan de estudios- aspecto señalado, en algunos casos, como debilidad por los pares evaluadores- las carreras argumentaron que se aseguraron primeramente de responder a la normativa nacional y a las exigencias del contexto, como se aprecia en este ejemplo: “ante el Servicio Civil, nuestras egresadas y egresados son calificados para trabajar en los servicios de apoyo fijo e itinerante en las especialidades anteriormente mencionadas” (C1OC1, 2007b, p.1).

También, en algunas valoraciones de los pares evaluadores sobre debilidades en el tema de didáctica, las carreras aclararon que el plan de estudios obedecía a una contextualización de la realidad costarricense y a orientaciones curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Pública (C4EE1, 2011a).

Asimismo, en las observaciones de las carreras a los IFEE se encontraron debilidades reportadas por los pares evaluadores, sobre las cuales no se consideraron evidencias incluidas por las carreras de Educación en el Informe de Autoevaluación, tal y como se refleja en este argumento, “en el Informe de Autoevaluación se incluyó información pertinente y que consideramos demuestra que la Universidad no deja desprotegidos a los estudiantes en el manejo de un segundo idioma” (C4EE1, 2011a, p.14).

Asimismo, se observó que en lo que se refiere a recomendaciones de los pares evaluadores sobre temas curriculares, varias carreras de Educación apelaron a su autonomía para tomar decisiones sobre las modificaciones o actualizaciones realizadas tal y como se refleja en esta observación, “Dado lo anterior, se decidió, enfocar la gestión curricular de las asignaturas a analizar propuestas didácticas específicas para los temas incluidos en el programa de estudios vigentes, de acuerdo a los fines y objetivos establecidos para la educación costarricense” (C4EE1, 2011a, p.9).

La viabilidad de las recomendaciones de mejora realizadas por los pares evaluadores dependerá de que los pares evaluadores realicen la contextualización del referente de acreditación en la evaluación externa, de tal manera que haya una revisión exhaustiva de las evidencias facilitadas y espacios de diálogo entre los pares evaluadores y las carreras que contribuya a esta contextualización del referente evaluativo y a la aclaración de inquietudes que surgen de forma natural en el proceso evaluativo, un desafío clave para incrementar el valor público que genera la acreditación en el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

6.5.7. Categoría: Competitividad frente a una amplia y heterogénea oferta de acreditación internacional y nacional

En Costa Rica, la acreditación oficial de carreras de grado la otorga, según la Ley N.º 8256, el Sinaes. Sin embargo, en el ámbito internacional, regional y nacional existe una amplia y heterogénea oferta de servicios de acreditación institucional, de grado, posgrado, educación técnica y por disciplina, así como, certificaciones y micro credenciales para el ejercicio profesional y la docencia universitaria.

En el contexto internacional, algunas acreditaciones ofrecen oportunidades de reconocimiento mutuo de titulaciones, facilidades para la movilidad académica y estudiantil, entre otros beneficios, más allá del peso del reconocimiento internacional que implican estas acreditaciones.

En el país, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) logró en el 2017 la acreditación institucional del Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y la Educación Superior de Francia (HCERES, por sus siglas en francés). Asimismo, otras IES públicas y privadas están incursionando en la implantación de sistemas de aseguramiento interno de calidad con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España.

También, existen carreras universitarias costarricenses que se están acreditando con agencias centroamericanas como, por ejemplo, con la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP).

Además del Sinaes, en Costa Rica opera la Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y Arquitectura (AAPIA) del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA), que es miembro pleno de la Alianza Internacional de Ingeniería, la cual forma parte del Acuerdo de Washington, vínculo que implica que las carreras de ingeniería costarricenses acreditados por la AAPIA sean reconocidas en todos los países que son miembros plenos este acuerdo.

Si bien el Sinaes otorga la acreditación de reconocimiento oficial establecida por Ley de la República, esta diversidad en la oferta de acreditación representa un importante desafío para ampliar la cobertura de la acreditación oficial en el país.

Necesitamos que las agencias sean tan buenas y que hayan logrado trabajar con las universidades tan de la mano para lograr esa evolución, porque no solo evoluciona la universidad, también la agencia misma, porque cada año aparecen nuevas y cada año hay una competitividad enorme...evaluamos también las diferentes agencias y estamos constantemente haciendo investigación, contamos con un área de investigación, de cómo están desarrollando los modelos y las diferentes agencias y de ahí es donde empezamos a ver que también estamos a nivel de Sinaes, por ejemplo, que también estamos a nivel de la ACAP, de ANECA, para poder identificar qué es lo que nos va mejor desde nuestro modelo pedagógico y qué es lo que está codo a codo con el desarrollo mundial y eso es muy importante.

(Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

La creciente y heterogénea oferta de acreditación en Costa Rica, que en algunos casos ofrece incentivos en términos del reconocimiento internacional de la acreditación, constituye un reto importante para ampliar la cobertura de la acreditación del Sinaes en el país.

6.5.8. Articulación de la educación superior pública y privada en el marco de la acreditación

En la acreditación, las carreras universitarias construyen valiosos aprendizajes y capacidades en aseguramiento de la calidad, que podrían intercambiar con carreras acreditadas y con otras carreras que aún no han iniciado con los procesos de acreditación, en diferentes sectores, instituciones y disciplinas.

El Sinaes podría propiciar estos acercamientos para el intercambio de buenas prácticas de mejoramiento continuo y de acreditación a lo interno de las IES y entre IES públicas y privadas, con el fin de asumir “el enorme desafío de armonizar y, por supuesto, conciliar las dinámicas de ambos sectores” (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo 2022); y trabajar en pro de “Una sola educación superior bajo una sombrilla Sinaes que ha demostrado capacidad para que mejoremos continuamente la educación superior...(Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022),

Al respecto, el personal académico de las carreras de Educación expresó, de forma reiterada la importancia de que el Sinaes lleve a cabo acciones de aprendizaje mutuo entre carreras sobre los procesos de acreditación,

tal vez mayores acercamientos, invitar a las comisiones de autoevaluación, a las direcciones a compartir las experiencias, porque incluso escuchar las experiencias de otras universidades, cómo hacen sus procesos de autoevaluación, cómo los hacemos nosotros, cómo de la experiencia del otro yo puedo aprender, entonces yo creo que esto es importante. (Personal académico 2, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

El Sinaes como líder de aseguramiento de la calidad en Costa Rica, constituye un espacio invaluable para la integración del sector público y privado de la Educación Superior en el marco de la acreditación.

6.5.9. Categoría: Ampliar el acceso a carreras acreditadas en zonas regionales

Las agencias de acreditación tienen un rol clave que les permite contribuir de forma significativa en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual indica: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015).

Para asegurar que la oferta de educación superior en Costa Rica cumpla con estos tres criterios de ser inclusiva, equitativa y de calidad, es imperativo ampliar el acceso a carreras acreditadas en zonas fuera del Gran Área Metropolitana. Este aspecto es particularmente necesario en el caso de las carreras de Educación acreditadas, debido a la problemática existente en el país, relativa a la calidad de los profesionales en el Área de Educación.

Si bien es cierto solo una de las personas académicas mencionó la importancia de que las carreras de Educación acreditadas ofrezcan el mismo plan de estudios en sus diferentes sedes (centrales y regionales), tal y como sucede en el caso de las carreras de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), este fue un aporte fundamental debido a la necesidad de ampliar el acceso a carreras acreditadas en las zonas regionales de Costa Rica.

Uno de los aspectos que yo valoro mucho desde la institución, para la cual laboro es que cuando se acredita una carrera, se acredita a nivel país...A ver ¿a qué me refiero con esto? Hay otras universidades ... en donde se acredita una carrera en San José, pero esa misma carrera en Palmares no está acreditada porque tienen currículums diferentes. El estudiante de nuestra universidad tiene el gran privilegio de que si la carrera se acreditó tiene el mismo currículum en el Gran Área Metropolitana, como la zona indígena en Talamanca y eso es un aspecto que es muy valorado y que ayuda mucho a la inclusión educativa, al desarrollo personal y a acortar diferencias humanas y profesionales en los diferentes territorios del país y fuera de este...(Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

Existen otras universidades, tanto públicas como privadas, que ofrecen carreras en diversas disciplinas acreditadas en zonas regionales; sin embargo, el GAM concentra la mayor cantidad de carreras acreditadas.

Este reto es particularmente importante en la coyuntura país marcada por fuertes críticas y cuestionamientos relativos a la calidad en la formación de los profesionales en Educación, que incide en la formación de la población estudiantil en niveles de Educación Inicial (Prescolar), Educación Primaria y Educación Secundaria (PEN, 2017, 2019).

6.5.10. Comunicar y visibilizar el valor público de la acreditación

En Costa Rica, la comprensión sobre los beneficios de la acreditación tanto para los estudiantes, sus familias, así como para los graduados y empleadores constituye uno de los retos que inciden en la cobertura de la acreditación en el país, al respecto el PEN (2017) identificó que “Nueve de cada diez graduados había escuchado sobre la acreditación de carreras. Solo en el Área de Educación había mayor desconocimiento (83 %)” (p.369).

Posicionar en la sociedad y, particularmente, en el sector empleador, los beneficios y el valor público que genera la acreditación del Sinaes en la calidad de la formación de los profesionales, podría redundar en un incremento en la demanda de carreras acreditadas, un aumento de la cobertura de la acreditación en el país, y en efectos favorables en términos de empleabilidad.

Me parece a mí trabajar mucho más en el posicionamiento de las carreras acreditadas en el imaginario del empleador privado porque todavía no hemos podido identificar gran diferencia, en el empleador privado y tiene que ver como en muchos casos cuando no comprendemos de qué va esto, entonces no necesariamente la diferencia es perceptible si no entendemos cuál es el valor agregado que esto tiene. Necesitamos tanto afianzar el valor agregado que ya se ve

en el sector público con el tema del puntaje, como el tema de posicionar esto en el sector privado. (Personal académico 4, comunicación personal, 27 de mayo 2022).
porque recordemos que, muchas veces, los padres son los que financian esto, convencer no solo al estudiante sino a su familia... Es el reconocimiento que tenga la misma agencia y la misma universidad y, por cultura, países como el nuestro siempre van a buscar, al menos quien pueda tener el recurso, de buscar lo mejor. (Personal académico 5, comunicación personal, 08 de junio de 2022)

A modo de síntesis, la evaluación externa para la acreditación debe asumirse como una praxis para la transformación, desde un análisis crítico, reflexivo, contextualizado, participativo y con visión prospectiva, que no solo produzca aprendizajes y desafíos de mejora para el sujeto/objeto evaluado (las carreras de Educación), sino también para el contexto institucional en el que se lleva a cabo la evaluación (las IES) y para el sujeto evaluador (el Sinaes), siendo esta una visión holística de la evaluación que se ha traducido en los resultados de esta investigación.

Capítulo 7

Discusión

Este capítulo presenta una argumentación reflexiva y crítica sobre los resultados de la presente investigación, a la luz de los referentes metodológicos, teóricos y de las experiencias nacionales e internacionales que conforman el Estado del Arte construido en relación con los tres objetivos específicos de esta investigación: a) Identificar el valor público que genera la acreditación en el mejoramiento continuo de las carreras de grado acreditadas por el Sinaes en el Área de Educación, b) Comprender cómo se articula la acreditación con el Sinaes en el contexto de las IES y de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación y c) Identificar desafíos de mejoramiento para las carreras de Educación, las IES y el Sinaes a partir de la acreditación.

Es importante destacar que la metodología aplicada en esta investigación permitió responder a estas preguntas de investigación, por medio de las categorías finales construidas y organizadas en los apartados correspondientes, que proporcionaron una base sólida y coherente para desarrollar respuestas fundamentadas y estructuradas que constituyen una importante contribución a la acreditación como campo de estudio.

La metodología de estudio de caso resultó adecuada en función de identificar patrones comunes entre las 6 carreras de grado acreditadas en el Área de Educación, que emergieron de las valoraciones de los pares evaluadores sobre los 14 componentes de

evaluación propuestos para este estudio, así como de las entrevistas realizadas con los informantes clave (el personal académico), lo que comprobó la lógica de replicación que señalan Stake (1999) y Vasilachis de Gialdino et al (2006), en la comparación de las valoraciones realizadas en cada una de estas carreras.

Además, considerando el carácter participativo de la evaluación desde los postulados de Alba (1991), se definieron 4 criterios para la selección de los informantes clave, los cuales constituyeron un acierto debido a que poseían amplia experticia académica y profesional adquirida desde los diferentes roles ejercidos en las IES (docencia, investigación, evaluación, gestión, comisión de autoevaluación, asesoría en temas de calidad) que, a su vez, les permitieron brindar aportes relevantes y contextualizados para el análisis realizado en cada uno de los objetivos de la investigación.

En cuanto a la estructura del Modelo de Acreditación del Sinaes, se confirmó lo señalado por Trebino (2022) y Rojas (2022) en cuanto a que la organización y redacción de los criterios de evaluación en un Modelo de Acreditación puede favorecer o complejizar la evaluación. Un aspecto que constituyó una dificultad en el análisis de los casos fue la iteración de valoraciones de los pares evaluadores en los IFEE en los que, por ejemplo, se señalaban fortalezas sobre áreas que también se reportaban como debilidades, situación que como señaló Rojas (2022) puede generar contradicciones.

Además, el hecho de que los criterios de evaluación estén redactados de forma general para que se puedan aplicar en las diversas disciplinas, dificultó discriminar aspectos de mejora particulares a las diferentes disciplinas de las carreras de Educación. Estas

dificultades coinciden con los señalado por el PEN (2017) sobre algunas limitaciones del Modelo de Acreditación del Sinaes que generan barreras para ampliar la cobertura de la acreditación.

Con respecto los objetivos de investigación, en el primer objetivo se construyó una noción de valor público de la acreditación para el Sinaes, lo que constituye un aporte innovador ya que la institución no cuenta con esa definición, la cual de acuerdo con Zaballa (2021) debe ser situada y responder a un contexto y momento histórico específico.

Esta noción se construye sobre la base del fin público del Sinaes, que de acuerdo con la Procuraduría General de la República (2008) y la Contraloría General de la República de Costa Rica (2019) se refiere a los actos o a la prestación de servicios públicos que autorice el ordenamiento jurídico, que, para el caso del Sinaes, se estipula en la Ley N.º 8256 y la Ley N.º 8798, A partir de esta noción se identificaron 10 categorías finales sobre este el valor público de la acreditación.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo sobre los desafíos de mejoramiento para las IES, las carreras de Educación y para el Sinaes, desde el enfoque de evaluación para la transformación de la realidad de Nireberg, Brawerman & Ruiz, (2000) apoyado por Vargas (2001), se encontraron 26 desafíos asociados a la acreditación, 10 en relación con las carreras, 6 desafíos para las IES y 10 desafíos para el Sinaes.

Una de las principales contribuciones de este estudio consiste en la construcción de una noción de valor público de la acreditación con el Sinaes construida sobre la base del fin público del Sinaes declarado en la Ley N.º 8256 y la Ley N.º 8798.

Esta noción constituye un referente conceptual innovador para superar una barrera de tipo social para la acreditación identificada por el PEN (2017, 2019) y la OCDE (2017), relativa al escaso conocimiento sobre los beneficios de la acreditación en algunos actores y cuestionamientos sobre su alcance, limitante que en los últimos años ha generado amplias discusiones en el seno del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Sinaes.

A partir de esta noción se identificaron 10 categorías finales sobre el valor público de la acreditación con el Sinaes, en lo que respecta al mejoramiento continuo de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación, que responden a esta necesidad de comprender, comunicar y visibilizar los resultados y beneficios de estos procesos en pro de la calidad de la educación superior de Costa Rica.

7.2.La necesaria visibilización del valor público de la acreditación

La primera categoría de valor público se denomina *dinamización del cambio y mejora continua* en las carreras de Educación. Este valor público es el resultado de procesos cíclicos y sistemáticos de evaluación y acreditación, también identificados en diversas investigaciones realizadas en América Latina y el mundo (Beatriz Barreyro & de Camargo Hizume, 2018; Fernández Lamarra, 2020; Fernández Darraz & Zincke, 2020; González-Bravo et al., 2020; Lemaitre, 2019; Mejía et al., 2020; Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa, 2020).

Este hallazgo confirma lo planteado por Lemaitre & Zenteno (2017), con respecto a que, en las políticas de aseguramiento de la calidad como la acreditación, “la evaluación

es el eje rector de la mejora continua. Su implementación periódica ofrece nuevas formas de analizar y describir la realidad de la dinámica institucional” (p.143).

Asimismo, el personal académico entrevistado manifestó que en las carreras de Educación, la acreditación se percibe como parte de la cultura de calidad que conlleva procesos de reflexión permanentes sobre los diferentes aspectos que convergen en los procesos formativos, lo que refleja que se han ido superando percepciones como las señaladas por López Aguado (2018), relativas a que la acreditación genera procesos excesivamente burocráticos que encorsetan las acciones de mejoramiento, o en afirmaciones de Saltó (2018) relativas a que la acreditación se asocia con ritos para el cumplimiento.

La segunda categoría sobre valor público de la acreditación se refiere a la *sostenibilidad de las fortalezas* de las carreras de Educación que se produce gracias a los procesos de mejora continua en el marco de la acreditación. Se identificaron 11 fortalezas sostenibles a lo largo de dos periodos consecutivos de acreditación, a saber:

1. El *acceso y difusión de información sobre las carreras*, constituyen una fortaleza que ha sido sostenible en las carreras de Educación, la cual se relaciona con la orientación que tienen los medios de aseguramiento de la calidad como la acreditación, según Marquina (2017) y Pedró (2022).
2. La *equidad en los procesos de admisión* es una fortaleza encaminada a asegurar el acceso a la educación superior, en condiciones de igualdad de oportunidades y

respecto por la diversidad de la población estudiantil, ya sea por la condición socioeconómica o por otras necesidades especiales.

Esta fortaleza evidencia cómo la acreditación contribuye por medio de la evaluación al logro del ODS 4 sobre garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UN, 2015), desde una perspectiva de la Educación como derecho humano (García Alarcón & D'Angelo, 2020) y por lo tanto de pertinencia para la sociedad (Beneitone, 2022).

3. El *mejoramiento permanente del plan de estudios* se evidenció en los dos periodos de acreditación analizados, y coincide con afirmaciones de Chirino Sánchez (2016), Velázquez et al. (2019) e IESALC-UNESCO, 2020, sobre los efectos de la acreditación en la mejora, actualización y modernización del currículum.
4. La fortaleza sobre el *perfil, normativa y estabilidad laboral del personal docente* también ha sido identificada por Chirino (2016) y Trebino (2021) quienes explican como la acreditación ha tenido efectos en la contratación de docentes con nivel de maestría y doctorado. Asimismo, autores como González-Bravo et al. (2020), Mejía et al. (2020) y Tenuto Soldevilla (2022), señalan los beneficios producidos por la acreditación en la mejora de las estrategias de contratación, planes de capacitación y desarrollo del personal académico lo cual favorece la gestión e implementación de los programas educativos.
5. Asimismo, se destaca como una fortaleza sostenible de las carreras de Educación, el contar con *personal administrativo idóneo y comprometido*. Esto se vincula con

hallazgos de Lemaitre (2012) relativos al hecho de que el participar en procesos de acreditación genera, en los diferentes actores involucrados en la evaluación para la mejora continua, una conciencia sobre la importancia de la cultura de calidad y un aumento de su sentido de responsabilidad e involucramiento en estos procesos.

6. Las fortalezas sobre *las condiciones de infraestructura física y tecnológica y suficiencia de presupuesto para atender las necesidades de las carreras* son coherentes con los resultados de una investigación llevada cabo por Valenzuela Suazo (2022) en carreras acreditadas por el Sinaes en el Área de la Salud.
7. Las *metodologías de enseñanza aprendizaje y evaluación* constituyen una fortaleza que promueve la acreditación reconocida también en estudios realizados por Lemaitre (2019) y Badilla et al. (2017). Este hallazgo contrasta con lo señalado por Adreani et al. (2020) relativo a que hay poca evidencia de que la acreditación incida en la enseñanza aprendizaje.
8. La *contribución de la acreditación al desarrollo del contexto por medio de la función de Extensión* constituye también una fortaleza identificada por Tenuto Soldevilla (2022) quien explica que, en carreras de Ingeniería acreditadas por el Sinaes se identificaron logros en relación con las estrategias para la vinculación de las carreras con el entorno lo que favorece la pertinencia de los planes de estudios.
9. Los *servicios de vida estudiantil* son una fortaleza común en las carreras de Educación que reflejan los valores de la Educación como bien público, derecho humano y responsabilidad pública de la sociedad, abordados por García Alarcón &

D'Angelo (2020) y UNESCO (2015). Cabe destacar que según Payán-Villamizar et al. (2021) los estudiantes reconocen que la acreditación influye para que se les brinde acompañamiento y apoyos a lo largo de sus procesos formativos, lo cual forma parte de los servicios de vida estudiantil.

10. La *satisfacción de los graduados y empleadores con la formación* es otra fortaleza que ha demostrado ser sostenible. De acuerdo con la IESALC-UNESCO (2020) la búsqueda de la garantía externa de calidad ha influido en mejoras en las tasas de graduación y en la empleabilidad de los graduados. Mejía et al. (2020) explican que uno de los beneficios de la acreditación internacional para los graduados de carreras de ingeniería consiste en que facilita no solo el reconocimiento de estudios sino la empleabilidad.

Sin embargo, de acuerdo con una investigación desarrollada por Trebino (2022) en Costa Rica sobre “Experiencias internacionales sobre la participación de los graduados y empleadores en el mejoramiento de las carreras de Educación superior,” el seguimiento de graduados tiende a realizarse de forma reactiva a la acreditación y no como un proceso sistemático para el mejoramiento de la formación.

Un tercer valor público se refiere a la *profundización en el rediseño y mejoramiento curricular*. (p.175). En las carreras de Educación, el mejoramiento curricular se evidenció en las tres dimensiones señaladas por de Alba (1991), estructura, procesos y prácticas curriculares, así como también en gestión (Chavarría et al., 2017). También, se destaca el

mejoramiento permanente del plan de estudios, el cual, a su vez, es uno de los aspectos positivos de la acreditación identificados por Badilla et al. (2017) & Valenzuela Suazo (2022). Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Guzmán-Puentes et al. (2022) sobre la necesidad de que el programa curricular sea la unidad básica de acreditación.

La mayoría de las carreras de Educación evidenciaron procesos de evaluación curricular periódicos y participativos que producían transformaciones, prácticas que reflejan el enfoque de evaluación para la transformación abordado por Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000) que se centraron principalmente en aspectos como perfil de egreso, plan de estudios, fundamentos conceptuales, estado de avance de la disciplina, la incorporación del análisis y propuesta de solución a problemas del contexto, ejes curriculares, orientación metodológica, integración de elementos teóricos y prácticos la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria, resultados similares en estudios desarrollados por González-Bravo et al. (2020), Jiménez Moreno & Ponce Ceballos (2020) & Payán-Villamizar et al. (2021), entre otros.

Asimismo, por medio de la evaluación y la acreditación se puede incidir para que las universidades asuman, desde la perspectiva de Beneitone (2022), un papel crítico en el logro del ODS 4.

La *planificación estratégica articulada con el mejoramiento continuo* destacó como cuarto tipo de valor público asociado a la acreditación de las carreras de Educación. De acuerdo con Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo (2022) y Maturana et al. (2012) la acreditación conlleva el establecimiento de prácticas para alcanzar las metas de calidad.

Esta articulación entre la planificación estratégica y el mejoramiento ha permitido concretar y dar sostenibilidad a las fortalezas de las carreras de Educación por medio de procesos cíclicos de acreditación y mejoramiento continuo (Campaña et al., 2021; Fleet, Pedraja-Rejas & Rodríguez Ponce, 2014; Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; Harvey & Green, 1993; Jaramillo, 2016; Pedró, 2021a).

La *Articulación de estrategias de aseguramiento interno de calidad* constituye un quinto tipo de valor público que confirma lo señalado por Fernández Darraz & Zincke (2020) en cuanto a que la acreditación favorece el fortalecimiento de las capacidades organizacionales y la profesionalización de la gestión, lo que permite agilizar procesos que se priorizan debido a la acreditación para lograr resultados de mejoramiento.

Fernández Darraz & Zincke (2020) afirman que la acreditación ha incidido en la formalización de procedimientos internos. Valenzuela Suazo (2022) enfatiza en cómo la acreditación ha llevado a la creación de organismos colegiados en la universidad encargados de la calidad.

Además, de acuerdo con los resultados del análisis realizado en las carreras de Educación, la acreditación ha contribuido en la articulación de la gestión interna de calidad en las IES, lo cual es contrario a hallazgos de investigaciones como las llevadas a cabo por Rojas & López (2016) y Stander & Herman (2017) que presentan críticas relativas a que la acreditación se percibe como un fin en sí misma.

El *compromiso de los diferentes actores universitarios con una formación en educación de calidad* es un sexto valor público que se evidencia en la acreditación, proceso

que crea una conciencia e identificación con la búsqueda de la calidad, con la formación de los futuros profesionales en Educación del país, actores universitarios para quienes la acreditación constituye una motivación y una meta común.

A su vez, figura como un valor público que se relaciona con la génesis de la acreditación, cimentada en procesos de rendición de cuentas y legitimación social (IESALC-UNESCO, 2020). Flood & Roberts (2017) explican que no contar con la acreditación tiene implicaciones negativas en la percepción de la legitimidad de las IES y de los títulos que ofrecen. Al respecto, la investigación realizada evidencia que la experiencia de la acreditación genera un compromiso de los actores universitarios para quienes la acreditación constituye una motivación y una meta común.

Según de Alba (1991) en la investigación evaluativa se conjugan aspectos axiológicos vinculados con el compromiso. Los actores universitarios comprenden el valor simbólico de la acreditación en términos de prestigio académico, mejoramiento continuo, y/o la garantía pública de calidad que han abordado autores como Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022), Lemaitre (2017) y Morocho (2021).

En el caso de las carreras de Educación, este compromiso lleva a los actores universitarios, por un lado, a potenciar sinergias, recursos y talento humano y, por otro, a asumir una carga laboral adicional asociada a la acreditación, lo que coincide con los resultados de un estudio realizado por Seema et al. (2017) en Estonia, el cual hace referencia al aumento de trabajo que producen las evaluaciones externas.

De acuerdo con Lemaitre (2012), la acreditación ejerce influencia en la cultura de calidad en las IES, en el incremento del involucramiento y responsabilidad de los diferentes actores que participan en la evaluación para la mejora continua, la disseminación de información y el establecimiento de procesos y prácticas para alcanzar las metas de calidad (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022; Maturana, Zenteno & Alvarado et al., 2012).

El *aprendizaje mutuo, colaborativo y participativo entre unidades académicas y otras instancias en las IES* (sétima categoría) constituye un tipo de valor que refleja características de la evaluación para la transformación abordadas por Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000) y Vargas (2000). La primera se refiere al indispensable trabajo participativo propio de la evaluación como proceso social desde la perspectiva de de Alba (1999, 1993), en el cual intervienen las subjetividades de los actores (Pinar, 2014) que interactúan en el currículum vivido (de Alba 1993). La segunda característica consiste en el involucramiento activo de los diferentes actores universitarios que asumen responsabilidad en la evaluación.

En el caso de las carreras de Educación, la acreditación ha fortalecido la creación de sinergias e intercambio de buenas prácticas entre unidades, ya que los compromisos de mejoramiento se asumen como una responsabilidad de toda la comunidad universitaria. Este hallazgo es muy importante, ya que particularmente el escenario postpandemia exige el incremento de la participación y del diálogo entre los diferentes actores que participan en los procesos de evaluación de la gestión, diseño, procesos y prácticas curriculares.

Tal y como afirman Zaballa Pérez (2021) y de Alba (2020), hoy más que nunca es necesario incorporar las voces de los estudiantes, de las personas graduadas, de las personas con necesidades educativas especiales, de género, los derechos humanos y el desarrollo sostenible, participación que ya forma parte de las prácticas evaluativas de la acreditación pero que se podría robustecer en el Modelo de Acreditación del Sinaes

La reducción de riesgos asociados a la endogamia académica (octava categoría) que se produce en la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación, procesos de investigación evaluativa (de Alba, 1999) que interpelan a las carreras y revelan posibilidades de mejora (Nirenberg et al., 2000; Vargas, 2001) que se construyen al integrar los resultados de la evaluación interna con la externa, desde una mirada autocrítica que se realimenta a partir de referentes internacionales, según afirma Chirino Sánchez (2016).

Este hallazgo confronta los resultados de algunas investigaciones que afirman que la acreditación no contribuye a los procesos de cambio e innovación porque la vinculan con prácticas burocráticas como las mencionadas por Eaton y Neal (2015) y López Aguado (2018), así como con modelos de evaluación de naturaleza prescriptiva según han observado Araujo (2014), Cheng (2015) y Martínez et al. (2018).

La acreditación como promotor de I+D+I en educación superior también fue identificado como un valor público (novena categoría) asociado a la acreditación que incide en el mejoramiento continuo de las carreras de Educación. La investigación evaluativa (De Alba, 1991, 1993) es la base para un proceso de acreditación cuyos resultados deben ser

válidos, confiables y con credibilidad social, en todas las fases de la acreditación (autoevaluación, evaluación externa y en los procesos cíclicos de mejoramiento), cuyas acciones se construyen a partir de procesos de indagación, reflexión participativa y colaborativa. De acuerdo con Prades (2022), la investigación evaluativa está presente en todas las fases de la acreditación (autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento).

Tal y como se ha explicado en apartados anteriores y de acuerdo con la noción de valor público de la acreditación desarrollada en esta investigación, el Sinaes no solo lleva a cabo procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, sino que también genera valor desde la gestión y desarrollo de acciones de I+D+I en educación superior, con el fin de contribuir con las IES y sus carreras en la excelencia académica, la internacionalización, la innovación y el logro sostenido de la calidad.

Desde la experiencia del Sinaes, la investigación ha constituido un área de mejora recurrente que es común en la mayoría de las carreras acreditadas (no solo en el Área de Educación). Además, forma parte de los criterios de calidad reconocidos internacionalmente, cuyo desarrollo se continúa impulsando, de forma gradual, desde la acreditación con el Sinaes (Rojas, 2022; Trebino, 2021).

En línea con lo anterior, en las carreras de Educación se identificó que existe un reconocimiento de que la investigación es la base para la mejora continua y la innovación. Se han logrado algunas mejoras progresivas en aspectos como la creación y participación en redes académicas de investigación, un efecto que también fue identificado por Tenuto Soldevilla (2022) en las carreras acreditadas por el Sinaes en el Área de Ingeniería.

Además, se ha promovido la organización y participación en diversas actividades académicas, nacionales e internacionales (foros, conversatorios, conferencias, seminarios) que no solo favorecen la internacionalización de las IES y de las carreras, sino que también han contribuido al crecimiento profesional del personal docente. Todos estos esfuerzos responden a compromisos de mejoramiento de la acreditación.

En la investigación realizada no fue posible identificar qué porcentaje de la investigación valorada en la evaluación externa se centraba en lo pedagógico o en la didáctica específica del Área disciplinar que se enseña.

Asimismo, se reconocen los efectos de la acreditación en el incremento de la producción científica por parte del personal docente de las carreras de Educación, los cuales también fueron señalados por Trebino (2021) en un estudio llevado a cabo en el Sinaes.

Cabe destacar que el personal académico entrevistado comentó que ha encontrado que no siempre los profesores con altos perfiles académicos en nivel de catedráticos son los que más desarrollan investigación.

Por otra parte, se reconoce el aporte que brinda el Sinaes en los procesos de mejoramiento de las carreras de Educación, por medio de las acciones de investigación, capacitación e internacionalización que promueve. Estas nuevas prácticas permiten trascender el rol que tradicionalmente han tenido las agencias de acreditación, y superar algunas críticas con respecto a que los efectos isomórficos asociados a la acreditación, que de acuerdo con Callejas (2018) y Marquina (2017), llevan a las IES a desarrollar prácticas similares, normalizadas y en algunos casos burocráticas.

La acreditación como factor de decisión para la selección de una carrera de Educación

Este tipo de valor público (décima categoría) es relevante dado que en Costa Rica una de las barreras identificadas para ampliar la cobertura de la acreditación es precisamente la escasa comprensión de sus beneficios (PEN, 2017), lo cual coincide con una percepción del personal académico de las carreras de Educación que manifestaron la importancia de posicionar a la acreditación como característica diferenciadora entre una carrera acreditada y otra que no lo es.

De acuerdo con (Chaves Fernández et al. 2015), los estudiantes comprenden la acreditación como un sinónimo de excelencia académica, reconocimiento, seguridad profesional, confianza en la formación y prestigio de una titulación (Chaves Fernández, Rojas Cerdas & Chaves Carballo, 2015; Vera-Millalén, 2018), percepción que ejerce influencia en el compromiso que asumen las carreras de Educación por mejorar continuamente sus planes de estudio, las metodologías de enseñanza aprendizaje, la pertinencia de los perfiles de egreso, de tal forma que respondan a las exigencias profesionales del contexto nacional e internacional (Payán-Villamizar et al. 2021).

La investigación sobre la percepción de los estudiantes con respecto a la acreditación constituye un área de investigación poco explorada que se debe potenciar para lograr mejorar el aporte de estos procesos en la formación y en la empleabilidad.

Estos resultados sobre el valor público que produce la acreditación con el Sinaes en el mejoramiento de las carreras de Educación respaldan la importancia de las recomendaciones del PEN (2019) y de la OCDE (2017), sobre la necesidad de declarar

obligatoria la acreditación de las carreras de Educación, particularmente, en el sector privado de la Educación en Costa Rica.

7.3.La comprensión de los medios de articulación que inciden en el logro de la calidad

En respuesta al segundo objetivo de investigación, se identificaron 6 categorías finales sobre los factores de articulación que se identificaron entre las IES, las carreras de Educación y la acreditación con el Sinaes. Estos factores constituyen aspectos de significatividad que de acuerdo con Pinar (2014) y de Alba (1993) surgen de la experiencia subjetiva del currículum vivido.

Los factores de articulación comunes entre las carreras de Educación acreditadas, se relacionan con los postulados de Scharp (1997) sobre la Constelación de actores y sus efectos en la implementación de una política, es decir, que son el resultado de la interacción entre los diversos actores que intervienen en la implementación de la política de acreditación en los contextos institucionales de estas carreras (comisiones de autoevaluación, asesores de las unidades de calidad de las IES, autoridades universitarias, autoridades del Sinaes, gestores de acreditación, entre otros).

De acuerdo con DiMaggio y Powell (1983) estos actores tienden a generar prácticas isomórficas o de tendencia a la homogenización, que en este caso, les permita no solo ser más eficaces en el logro y sostenibilidad de la acreditación y de los compromisos de mejoramiento, sino también alcanzar la legitimidad por medio de la acreditación. El compromiso de los grupos de actores con la acreditación, su interacción y aportes en estos

procesos, asegurarán resultados en la mejora continua de la calidad de la oferta educativa, respaldada por acreditaciones oficiales a nivel estatal que se mantienen en el tiempo.

La influencia que ejerce la acreditación como medio exógeno para la mejora continua, confirma un efecto de isomorfismo asociado a la acreditación como práctica (DiMaggio y Powell, 1983) que, en el contexto costarricense es socialmente reconocida por asegurar la calidad de la educación superior.

Esta tendencia hacia el isomorfismo desde los postulados de DiMaggio y Powell (1983) y analizada en investigaciones de Ríos de Deus & Diez Ríos (2018), Paulus (2014), y Zurbruggen (2006) se refleja en la incidencia que tiene la acreditación del Sinaes en las prácticas de aseguramiento de la calidad en las IES y sus carreras.

Un ejemplo de los comportamientos asociados al isomorfismo es el efecto de la acreditación en la agilización de la toma de decisiones en las IES, cuya respuesta o resultados se priorizan a nivel institucional y se obtienen en menor tiempo ya que son parte de los compromisos de mejoramiento de las carreras en el marco de la acreditación.

Por otra parte, en el devenir de la cultura de calidad de las IES se generan expectativas de logro que, desde el enfoque del Nuevo Institucionalismo, se ven influenciadas no solo por factores endógenos sino también exógenos (DiMaggio y Powell, 1983; Paulus, 2014; Zurbruggen, 2006) como la acreditación. De aquí, la relevancia de comprender cuáles son los puentes que se han ido construyendo y que acercan las metas de calidad de las IES con las exigencias de calidad externas.

Un efecto de la acreditación que es común en diferentes contextos es la influencia que ejerce en la cultura de calidad en las IES, (Beatriz Barreyro & de Camargo Hizume, 2018; Fernández Lamarra, 2020; Fernández Darraz & Zincke, 2020; Lemaitre, 2019; Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa, 2020), logro relevante especialmente porque estas culturas se caracterizan por ser dinámicas, complejas, heterogéneas (Jiménez, 2012; Newton, 2007).

La investigación realizada confirma la existencia de una *cultura de acreditación en las IES* conexas a la cultura de calidad (primer factor de articulación). En los primeros años, la acreditación se percibía más como “control y evaluación punitiva” que como “medio para el mejoramiento.” Esta investigación revela un cambio de paradigma, orientado a un enfoque inclusivo, en oposición, con el enfoque de excelencia o “cero errores” que es esencialmente excluyente, en concordancia con la evaluación para la transformación (Nirenberg, Brawerman & Ruiz, 2005), que parte del mejoramiento continuo para orientar un compromiso con la calidad, de acceso a todas las carreras en las diversas disciplinas.

De acuerdo con el personal académico de las carreras de Educación, desde este *nuevo paradigma el Sinaes se percibe como un aliado para la mejora continua de la calidad*, un segundo factor de articulación que resulta del reconocimiento de valores compartidos de calidad, hallazgo similar al identificado por Valenzuela Suazo (2022) en una investigación realizada sobre carreras acreditadas por el Sinaes en el Área de la Salud.

Un tercer factor de articulación que surge entre las IES, las carreras y la acreditación es *la autoevaluación como práctica que articula el aseguramiento interno y externo de*

calidad en las IES. Este reconocimiento de la autoevaluación como práctica clave para lograr el mejoramiento y la acreditación se relaciona con lo señalado por Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022) quienes afirman que “la autoevaluación es un proceso dinamizador de la calidad que contribuye a establecer las bases y las necesidades propias de la innovación para el mejoramiento institucional” (p.174).

El personal académico de las carreras de Educación reconoció el valor que producen tanto la autoevaluación como la evaluación externa en la acreditación. La trayectoria en acreditación de estas carreras, evidencia que la autoevaluación y la gestión de calidad son procesos ya instaurados como parte del quehacer de las IES, hallazgo señalado en investigaciones de autores como Lemaitre et al. (2012), Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022) y Velázquez et al.(2019), procesos que responden a motivaciones inherentes a la dinámica académica en las carreras, pero que en la acreditación se logran validar y profundizar aún más gracias a los aportes de los pares evaluadores.

Por otra parte, un efecto de la acreditación según la experiencia internacional ha sido la creación de unidades de calidad en las universidades (Acevedo-De-los-Ríos & Rondinel-Oviedo, 2022; Lemaitre et al., 2012) como contrapartes de las agencias de acreditación, con un importante rol en la articulación del aseguramiento interno y externo de calidad en las IES. De ahí que, tanto *el rol del gestor de acreditación del Sinaes* (cuarto factor de articulación) y *el rol de los asesores técnicos de las unidades de calidad/evaluación de las IES* (quinto factor de articulación) figuran como medios de

articulación, ya que cada uno en su respectivo ámbito de acción, desarrolla una labor medular de alto impacto en la acreditación.

Este hallazgo se ha replicado en otros contextos; por ejemplo, desde la experiencia Argentina, Marquina (2022) explica la emergencia de “Funciones, perfiles y roles de los gestores del AC en las instituciones” (p.118), con saberes técnicos muy especializados que “fue requiriéndose y trasladándose a las instituciones, las que de manera gradual fueron adquiriéndolo, creando áreas específicas y/o contratando o formando personal especializado.” (p. 119).

El sexto factor de articulación identificado entre las IES, las Carrera de Educación y la acreditación, surgió durante el periodo de pandemia COVID-19 y consiste en la *flexibilidad que ofreció el Sinaes*, al igual que otras agencias de acreditación en diversas latitudes (ANEAES, 2021; Carmona et al., 2021; Montoya et al., 2022) para que las carreras pudieran continuar con sus compromisos de mejoramiento y con la acreditación.

Este actuar reforzó la percepción de que el Sinaes es un aliado en los procesos de calidad de la educación superior y demostró que tuvo la capacidad de adaptarse para ofrecer servicios de evaluación externa en la modalidad virtual, entre otras adaptaciones realizadas, (Carmona et al., 2021; Duriez & Tinoco, 2021; Karakhayan, 2020; Ormeño Carmona, Rocha Gonzales, & Meneses Jiménez, 2020) para contextualizar la evaluación en el periodo de emergencia sanitaria (Montoya et al. 2022) en un reconocimiento del imperativo de la priorización y resignificación curricular señalada por Johnson (2020) que tomó lugar en las IES.

7.4.Mejora Continua e Innovación: desafíos permanentes

La mejorar continua y la innovación son y serán una meta permanente para las IES, para las carreras de Educación y para el Sinaes, por lo tanto, es necesario tener mapeados los desafíos que imponen las dinámicas de cambio de las sociedades del siglo XXI.

Con respecto a los retos identificados para las Carreas de Educación, el primer desafío es común en la acreditación en las diversas disciplinas (Chirino Sánchez, 2016; Esteban Rivera et al., 2021; IESALC-UNESCO, 2020; Mejía et al, 2020; Velázquez, Quito Cortés, & Mena Peralta, 2019) y consiste en el desarrollo de revisiones periódicas para la actualización y mejoramiento curricular, que se refieren a procesos de *evaluación formativa del currículum* ya sea en los aspectos estructurales-formales (revisiones parciales o integrales del plan de estudios, flexibilidad curricular, interdisciplinariedad, ética), procesales-prácticos (uso de un segundo idioma, didáctica, evaluación) o de gestión (capacitación docente, recursos, otros), práctica común en las carreras de Educación analizadas y cuyas revisiones se llevan a cabo articuladas a los compromisos de mejoramiento de la acreditación.

En estas carreras se identificaron 4 retos que están asociados al desafío de la evaluación formativa del currículum: El *fortalecimiento de la evaluación diagnóstica, formativa y la didáctica para la enseñanza según la disciplina*. Este último aspecto constituye una debilidad que autores como Esteban Rivera et al. (2021) & Valenzuela Suazo (2022) también han identificado en procesos de acreditación. De hecho, Márquez &

Zeballos Pinto (2017) afirman que la acreditación no ha tenido efectos contundentes en la innovación didáctica.

Otro reto consiste en mantener *recursos bibliográficos actualizados y atinentes a las carreras de Educación*, necesarios para la producción científica, el pensamiento científico y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje (Chirino Sánchez, 2016; Trebino, 2021).

El tercer reto se refiere a la necesidad de potenciar *la educación continua y el diálogo permanente con las personas graduadas*, una práctica que de acuerdo con Trebino (2022), se lleva a cabo en las IES de forma reactiva a la acreditación y no como una práctica sistemática.

También, se encontró el reto de mejorar los *tiempos que toma la conclusión de estudios* en algunas carreras, estudiar sus causas e implementar soluciones para favorecer la eficacia terminal, área en la cual, según el IESALC-UNESCO (2020), la acreditación ha movilizado cambios.

Por otra parte, en los aspectos de gestión, emergió el desafío de asegurar el *fortalecimiento continuo del personal docente universitario con un sólido perfil cuyo desempeño se evalúa periódicamente*. De acuerdo con diversas investigaciones, la calidad en el desarrollo de los procesos formativos depende en gran medida de la calidad del perfil docente (Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; Payán-Villamizar et al., 2021; Suárez-Landazábal & Buendía Espinosa, 2020). Se destaca la necesidad de que los docentes se capaciten continuamente en temas de didáctica e investigación y de incrementen la

producción científica, aspecto que contribuye al fortalecimiento de su perfil y de su proyección internacional.

En esta misma línea, otro desafío que comparten la mayoría de las carreras de Educación consiste en fortalecer la *evaluación del desempeño del personal administrativo*. Estos desafíos han sido reportados como aspectos de mejora en otras investigaciones llevadas a cabo en Costa Rica (Mora Alfaro, 2012).

También, figura como reto, el *desarrollo de la investigación para el mejoramiento y proyección de las carreras de Educación* (Trebino, 2022), especialmente de tipo colaborativa (de Wit, 2021), que constituye en sí misma un criterio para valorar la calidad de la educación superior. En algunas de las carreras de Educación se observó mayores avances en el desarrollo de la Investigación, pero no así en la comunicación y visibilidad de los resultados.

Asimismo, se encontró como desafío el *fortalecer y sistematizar los resultados de las acciones de Extensión*. En una de las carreras los pares evaluadores enfatizaron la necesidad de articular la Investigación y la Extensión en proyectos que incorporen la participación de los estudiantes, a fin de articular estas funciones universitarias con los procesos formativos, articulación en la que la acreditación ha logrado incidir de acuerdo con Chirino Sánchez (2016) y Esteban Rivera et al. (2021).

El último desafío identificado para las carreras de Educación se refiere a la gestión de las *tensiones asociadas al mejoramiento continuo y la acreditación* (Cheng, 2015; Jiménez Moreno & Ponce Ceballos, 2020; Seema et al., 2017), que implican procesos

evaluativos en contextos con características particulares, no neutrales, de argumentación, juicios valorativos, posiciones convergentes pero también divergentes (Boneti, 2017; Dos Santos & Gómez, 2018; Zurbriggen, 2006) y que también han sido parte de la experiencia de acreditación de las carreras de Educación.

Ahora bien, se identificaron 6 desafíos para las IES que inciden en la mejora continua y la acreditación de las carreras de Educación. El primero consiste en *lograr que las metas de calidad propias trasciendan la acreditación*. Diversos autores explican que la noción de calidad se construye de forma contextualizada, a partir de características que se definen en el contexto de las IES (Gómez Salamanca, Mono Castañeda, 2020; Molina Domingo & Letelier Larrondo, 2020; Paez Luna, 2020).

Harvey & Green (1993) se refieren a la calidad como la adecuación a los propósitos institucionales y si bien es cierto los modelos de acreditación evalúan la calidad a partir de estándares internacionales, la evaluación se realiza a la luz de la misión y objetivos institucionales, de ahí que Guzmán-Puentes & Guevara-Ramírez (2022) explican que la búsqueda de la calidad va más allá de “la acreditación como un distintivo” (p.170).

Un segundo desafío para las IES se refiere a la necesidad de *fortalecer el diálogo universidad-graduados-sector empleador* que, además figura como una debilidad común en las IES de diferentes contextos. Al respecto Trebino (2022) señala una ausencia de un diálogo fructífero entre las IES y los empleadores y un seguimiento de graduados que en muchos casos se lleva a cabo de forma reactiva a la acreditación, lo que coincide con

Rodríguez García (2017) quien explica la escasa realimentación externa de graduados y empleadores como una debilidad identificada en la acreditación de carreras.

El tercer desafío consiste en la necesidad de una continua *gestión del cambio en las IES*. A lo interno de las universidades se experimentan constantemente cambios relacionados con la movilidad de docentes, variabilidad en la disponibilidad de recursos, cambios en autoridades, modificaciones en los planes de estudios, normativa, entre otros.

Anaya & Orduz Ardila (2019) explican que la gestión del cambio es per se un desafío en IES, pero también una herramienta necesaria no solo para adaptarse a las demandas de formación de las sociedades modernas, sino también, para superar prácticas tradicionales. De acuerdo con Vargas (2001), la evaluación como praxis crítica en el devenir del quehacer universitario promueve transformaciones

El cuarto desafío se refiere al permanente de la infraestructura física y tecnológica, uno de los retos de mejoramiento continuo señalados en investigaciones de Lemaitre et al (2012), Valenzuela Suazo (2022) y Mora Alfaro (2012) especialmente, porque depende de la disponibilidad de los recursos institucionales que, en el escenario mundial postpandemia son más escasos debido a la afectación en las Economías.

Finalmente, se identifican los *retos de sostenibilidad presupuestaria* que enfrenta la educación superior en Costa Rica (PEN, 2019) que afecta a las universidades, especialmente, para la mejora permanente de aspectos de infraestructura, contratación de plazas para la docencia y la investigación. Al respecto la Contraloría General de la República (CGR) (2019) explica que,

los desafíos por resolver por parte de las IES para continuar generando valor público, se vinculan con aspectos tales como, dar acceso a información clara, suficiente, relevante y oportuna, en materia presupuestaria y de planificación, así como implementar medidas efectivas para fortalecer su capacidad de enfrentar los riesgos de sostenibilidad (p.8).

Los riesgos de sostenibilidad presupuestaria de las IES se han incrementado en el escenario postpandemia debido a políticas de contención del gasto implementadas por el Gobierno de turno, de las cuales el sector de Educación, en general, se está viendo afectado. Las universidades públicas enfrentan amenazas permanentes sobre el Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) (PEN, 2019, 2021).

La UNESCO (2022b) señala que “antes de que llegara la pandemia, la cuestión de la financiación estaba lejos de estar bien resuelta y que los retos que existían no solo siguen estando pendiente, sino que se han complejizado (p.1)

En el ámbito del Sinaes se identificaron 10 desafíos para el mejoramiento de la acreditación y la ampliación de su cobertura en el país. El primero consiste en contar con un *Modelo de Acreditación que potencie la gestión del cambio y la innovación*.

En el 2017, el PEN identificó como una de las barreras para la acreditación las limitaciones asociadas al Modelo de Acreditación. El Sinaes ha venido trabajando en el diseño de nuevo Modelo de Acreditación que ha tomado un periodo de tiempo considerable y que ha generado en las carreras de Educación expectativas de cambios profundos, particularmente, en términos de que sea más retador, que se focalice aún más en aspectos

claves, que fortalezca la evaluación en ética en la formación, la eficacia terminal, la sostenibilidad ambiental, entre otros, en suma, que las lleve a ir más en allá, con una visión de futuro, en sus metas de calidad.

Se espera un Modelo de Acreditación que supere la evaluación prescriptiva, debilidad evidenciada por autores como Cheng (2015), Eaton & Neal (2015) y Martínez et al., (2018) y que interpele más a las carreras para profundizar en la reflexión crítica.

Como segundo desafío se encontró el *evaluar lo que ocurre en los espacios de enseñanza aprendizaje* tendencia identificada por Mejía et al. (2020) que se reafirma en Costa Rica por medio de trabajo en la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones para carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR) y que se confirma con una investigación realizada por la IESALC-UNESCO (2020) ya que centrar la evaluación en la experiencia de los estudiantes representa un giro que acerca más la acreditación al cumplimiento de su fin público. Andreani et al. (2020) enfatizan en la escasa evidencia disponible sobre el impacto de la acreditación en la enseñanza aprendizaje.

El tercer desafío se refiere a la necesidad de que el Sinaes mejore *la gestión del proceso de acreditación*, hallazgo que se relaciona con lo indicado por el PEN (2017) sobre críticas relativas a la “lentitud de respuesta, especialmente para indicar el resultado de los procesos, y los constantes ajustes y adaptaciones. Esas continuas modificaciones generan la inquietud de que se estén aplicando criterios diferentes a carreras con calidad muy dispar (Rosales et al 2017)” (p.288).

Esta crítica coincide con señalamientos sobre la burocratización que afecta los procesos de evaluación y mejora identificada en diversas investigaciones (Aguado, 2018; Fernández Darraz & Zincke, 2020; Lemaitre & Zenteno, 2017).

El cuarto desafío consiste en fortalecer la interacción entre el CNA, las IES y las Carreras, ya que la comunicación se da principalmente entre las carreras, los asesores internos de calidad y los gestores de acreditación del Sinaes, pero se identifica una ausencia de espacios de realimentación e interacción con el CNA, como Órgano que toma las decisiones de acreditación en el Sinaes.

Estos espacios de diálogo favorecerían las reflexiones y comprensión, por ejemplo, sobre decisiones positivas, negativas, o de decisión diferida de acreditación. Esta falta de claridad sobre qué y cómo se realiza la evaluación también ha sido señalada por el PEN (2017).

De acuerdo con Boneti (2017) y Zurbriggen (2006), las políticas de evaluación y acreditación se implementan en contextos institucionales que no son neutros en las que entran en debate los intereses y valores de los diferentes actores, de ahí la importancia de potenciar los espacios de diálogo.

Se identifica como quinto desafío, *fortalecer la evaluación formativa en la acreditación*, comprendida como la necesidad de aumentar los acercamientos, el acompañamiento y el diálogo con el Sinaes en las diferentes etapas de la acreditación, ya que en la actualidad el momento de mayor intercambio se presenta en la etapa de evaluación externa.

Este tipo de prácticas favorecen la evaluación para la transformación lo que contribuye a superar la visión de la evaluación para la medición y el control asociado a la acreditación desde su génesis (Vargas, 2001). Como resultado de esta investigación se identifica la necesidad de que el Sinaes fomente el intercambio entre carreras para generar aprendizaje mutuo sobre las prácticas evaluativas y de mejoramiento continuo, lo cual refleja que indudablemente la cultura de calidad en las carreras de Educación ha generado la comprensión del valor del trabajo colaborativo y participativo en la evaluación como proceso social (de Alba, 1991).

El desempeño de los pares evaluadores en la contextualización de la evaluación (sexto desafío) surge como un desafío que requiere acciones en el corto plazo, ya que incide directamente en los resultados de la evaluación externa (PEN, 2017). En el campo de la acreditación son comunes las posiciones encontradas con respecto al aporte de los pares evaluadores en el mejoramiento de la calidad de las carreras, especialmente, en aquellas que ya cuentan con amplia experiencia en procesos de acreditación.

Entre las principales críticas identificadas en esta investigación se encuentran, escasa capacitación y preparación de algunos pares evaluadores sobre el contexto de las IES y sus carreras; comparación entre universidades con diferentes características y condiciones; recomendaciones que no son viables ya sea por falta de recursos de las IES públicas o por tensiones con normativas nacionales e institucionales, entre otros aspectos que coinciden con hallazgos de González-Bravo et al. (2020) y Lemaitre (2019).

El sétimo desafío se refiere a la *competitividad del Sinaes frente a una amplia oferta de acreditación internacional, regional y nacional*. Hoy más que nunca esto es una realidad debido al heterogéneo mercado global de acreditación (IESALC-UNESCO, 2020; CONEAU-OEI, 2020; Lemaitre & Mena, 2017; Lemaitre & Zenteno 2012; Morocho Quezada, 2021).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad extranjeros continúan incursionando en Costa Rica. En esta investigación, se han mencionado la red mundial INQAAHE, las redes iberoamericanas SIACES y RIACES; ANECA de España, HACERES de Francia, ACAP en Panamá, entre otras instancias de acreditación. Además, a nivel nacional se cuenta con la agencia AAPIA que acredita carreras en el Área de Ingeniería.

Con respecto a la acreditación, el informe sobre Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2023 señala que “La acreditación de un programa podría ser automática cuando es otorgada por una organización de acreditación reconocida internacionalmente” (2023, p.91).

Frente a esta realidad, a partir del 2023 el Sinaes abrió un servicio para el reconocimiento de las acreditaciones de agencias diferentes al Sinaes que operan en el país.

Un desafío relacionado con criterios de inclusión consiste en *ampliar el acceso a carreras acreditadas en zonas regionales* (desafío 8). De acuerdo con el PEN (2017), en la región Chorotega, “Con la excepción de los programas de la UNED, ninguna de las carreras que se están impartiendo en Guanacaste (por universidades tanto públicas como

privadas) se encuentra acreditada ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (p.303).

En Costa Rica, la decisión de optar por la acreditación de una carrera es voluntaria. Son las IES las que seleccionan, a partir de sus propios criterios y disponibilidad presupuestaria, cuáles carreras van a someter a una acreditación. En la actualidad, tanto en las sedes universitarias estatales como en las privadas las oportunidades académicas se concentran en el Gran Área Metropolitana, 43% y 69% respectivamente (Barqueo Mejías et al., 2022).

Ampliar la cobertura de acreditación en zonas regionales representa un reto para el Sinaes de cara a su contribución al logro del ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN, 2015).

Otro desafío que se identificó para el mejoramiento de la acreditación con el Sinaes se refiere a fortalecer los esfuerzos para *la articulación de la educación superior pública y privada del país* (OPES, 2019) desde la acreditación (desafío 9). En este aspecto la OCDE (2017) enfatizó en la necesidad de que Costa Rica implemente reformas en el aseguramiento de la calidad a partir de una infraestructura política, que le permita “desarrollar una visión estratégica a largo plazo para la educación superior y establecer una entidad dentro del gobierno con responsabilidad para implementar sus objetivos” (p.20).

La acreditación de carreras universitarias públicas y privadas sobre la base de una confianza en una certificación oficial de calidad, que se implementa de forma consistente

y con equidad, a partir de criterios de evaluación pertinentes, relevantes y contextualizados, podría construir más puentes hacia la articulación de la educación superior, y el Sinaes constituye una arena política que por su naturaleza puede facilitar la construcción de puentes y entendimientos en el ámbito de la Educación.

Finalmente, *comunicar y visibilizar el valor público de la acreditación* (desafío 10) con los estudiantes, sus familias, las IES, el sector empleador y la sociedad en general, sigue siendo uno de los principales retos del Sinaes (OCDE, 2017; PEN, 2017; UNESCO, 2022), de cara a ampliar la cobertura de la acreditación en Costa Rica, desafío en el cual esta investigación ofrece una valiosa contribución desde el análisis del valor público que produce la acreditación en el mejoramiento continuo de la calidad de las carreras de Educación.

Capítulo 8

Conclusiones

Este estudio abordó la acreditación de carreras de Educación en Costa Rica por el Sinaes, a partir de tres objetivos específicos de investigación: a) Identificar el valor público que genera la acreditación en el mejoramiento continuo de las carreras de grado acreditadas por el Sinaes en el Área de Educación, b) Comprender cómo se articula la acreditación con el Sinaes en el contexto de las IES y de las carreras de grado acreditadas en el Área de Educación y c) Identificar desafíos de mejoramiento continuo para las carreras de Educación, las IES y el Sinaes a partir de la acreditación.

A modo de reflexión cabe señalar que, el valor público, las articulaciones y los desafíos que emergen en la acreditación se interrelacionan, coexisten y confluyen en los procesos de cambio y transformación en las IES.

Este capítulo desarrolla las principales conclusiones obtenidas de un proceso investigativo llevado a cabo sobre la base de un análisis interpretativo, reflexivo y transversal, de los discursos evaluativos de dos procesos consecutivos de acreditación de las carreras de Educación que son parte de este estudio.

Las conclusiones aquí desarrolladas se derivan de las categorías finales construidas y que dan respuesta a cada pregunta de investigación, las cuales representan los aspectos fundamentales que emergieron del análisis y facilitan la comprensión del valor público, los

factores de articulación y los desafíos vinculados a la acreditación de las carreras de Educación en Costa Rica.

El Modelo de Acreditación de 2009 del Sinaes evalúa, de forma exhaustiva, diversos aspectos relativos a la gestión, procesos curriculares y las tres funciones de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión o Acción Social, dimensiones clave en la evaluación para la acreditación de la calidad de las carreras universitarias.

Se encontró que la organización y cantidad de los criterios de evaluación de este modelo dificultan el análisis metaevaluativo y la priorización de los aspectos identificados en la acreditación. Esto se debe a la iteración de valoraciones de los pares evaluadores en diferentes componentes que, en algunos casos, generan ambigüedad cuando, por ejemplo, en la evaluación externa se reportan debilidades en aspectos que fueron también señalados como fortalezas de las carreras.

Es recomendable que en el rediseño del Modelo de Acreditación que está llevando a cabo el Sinaes, se realicen mejoras en aspectos de fondo (contenido de los criterios de evaluación) y de forma (organización, cantidad y redacción de los criterios de evaluación), que permitan centrar la evaluación en aspectos medulares para el mejoramiento de la calidad de las carreras de Educación.

Con respecto al análisis comparativo de dos procesos consecutivos de acreditación de las carreras de Educación (A1 y A2) realizado, se encontró la recurrencia de algunas debilidades que persistían entre un proceso de acreditación y el siguiente, lo cual generaba recomendaciones similares en ambos procesos de acreditación, que en alguna medida

podría conducir a un ciclo de acciones similares, que parece no permiten superar las debilidades identificadas.

El hallazgo anterior reveló la necesidad de que en cada proceso de acreditación se construya desde la autoevaluación, una línea base para el mejoramiento particular para cada carrera, a partir de la construcción de metas e indicadores de mejoramiento cuantitativos y cualitativos, diseñados a partir de un enfoque por resultados que sean medibles y evaluables.

Esta línea base facilitaría una evaluación progresiva de logros por periodo de acreditación que sería contextualizada para cada carrera, lo que necesariamente implicaría mayores retos con respecto a la línea base previa y permitiría mapear la evolución hacia una meta permanente de calidad y excelencia, que logre superar las debilidades encontradas. Por esta razón, se recomienda un replanteamiento del diseño de los planes de mejoramiento en el marco de la acreditación.

En cuanto a los resultados relativos al primer objetivo de investigación, una de los principales contribuciones de esta investigación fue la construcción de una noción de valor público de la acreditación con el Sinaes, la cual reveló que ese valor incide principalmente en cuatro áreas de las carreras: a) mejoramiento continuo, b) logro de la excelencia académica, c) acciones propias o de apoyo mutuo entre las universidades y los miembros del sistema de acreditación y d) confianza y garantía pública de calidad. A partir de esta noción se identificaron 10 categorías finales sobre valor público, las cuales se sintetizan a continuación.

1. Dinamización del cambio y la mejora continua.
2. Sostenibilidad de las fortalezas.
3. Profundización en el rediseño y mejoramiento curricular.
4. Articulación de estrategias de aseguramiento interno de calidad.
5. Reducción de riesgos asociados a la endogamia académica.
6. Compromiso de los diferentes actores con una formación en educación superior de calidad.
7. El aprendizaje mutuo, colaborativo y participativo entre unidades académicas y otras instancias en las IES.
8. Una planificación estratégica articulada con el mejoramiento continuo.
9. La acreditación como promotor de I+D+I en educación superior.
10. La acreditación como factor de decisión para la de la selección de una Carrera de Educación.

Se concluye que existe una simbiosis entre estas categorías de valor público de la acreditación, de tal forma que los efectos de la acreditación en la planificación estratégica, las estrategias de aseguramiento interno de calidad y el compromiso de los actores universitarios favorecen la dinamización del cambio y la mejora continua, lo que a su vez asegura la sostenibilidad de las fortalezas y la superación de debilidades, que se logra en gran medida, en virtud de que la acreditación previene la endogamia académica.

Asimismo, las fortalezas asociadas a la acreditación se relacionan directamente con procesos permanentes de actualización curricular, gracias al aprendizaje mutuo y

colaborativo de los actores universitarios y, a las acciones de I+D+I para la innovación en educación superior. Los aspectos señalados generan credibilidad en los estudiantes, quienes reconocen a la acreditación como un factor a considerar en la selección de una carrera.

Es importante destacar que la acreditación de las carreras de Educación generó un valor público primordial en *la dinamización del cambio y la mejora continua*, por cuanto la certificación de la calidad conlleva procesos transversales de reflexión crítica en las diferentes etapas de la acreditación (autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento continuo), procesos que además se llevan a cabo de forma cíclica lo que permite asegurar *la sostenibilidad de las fortalezas* de las carreras de Educación, otro tipo de valor público que genera la acreditación.

La investigación realizada evidenció 11 fortalezas que han demostrado ser sostenibles en dos procesos consecutivos de acreditación de las carreras de Educación, las cuales se recapitulan seguidamente:

1. Acceso y difusión de información sobre las carreras
2. Equidad en los procesos de admisión
3. Mejoramiento permanente del plan de estudios
4. Perfil, normativa y estabilidad laboral del personal docente
5. Personal administrativo idóneo y comprometido con las carreras
6. Condiciones de infraestructura física y tecnológica
7. Suficiencia de presupuesto para atender las necesidades de las carreras

8. Metodologías de enseñanza aprendizaje y evaluación
9. Contribución al desarrollo del contexto por medio de la función de Extensión
10. Servicios de vida estudiantil
11. Satisfacción de los graduados y empleadores con la formación

Otro hallazgo importante de esta investigación consistió en que se comprobó que, en las Carreras de Educación, la acreditación sí constituye un incentivo para la empleabilidad, lo cual evidencia que la política de acreditación establecida en la Ley N.º 8256 y Ley N.º 8798 del Sinaes ha logrado la creación de confianza, reconocimiento y legitimidad como sello de excelencia, de tal forma que las IES y los estudiantes, reconocen en la acreditación una garantía de calidad en la formación.

Sin embargo, la percepción de los estudiantes con respecto a la acreditación constituye un área de investigación poco explorada que se debe potenciar para lograr mejorar el aporte de estos procesos en la formación y en la empleabilidad.

Los hallazgos de esta investigación sobre el valor público que produce la acreditación en las carreras de Educación, son particularmente relevantes en el contexto costarricense, debido a que una de las barreras identificadas para ampliar la cobertura de la acreditación en el país es precisamente la escasa comprensión sobre sus beneficios.

Asimismo, a partir de lo expuesto, se desprende que las 10 categorías de valor público de la acreditación identificadas en esta investigación se encuentran articuladas una a la otra y se producen en un trabajo conjunto entre el Sinaes, las IES y las carreras de Educación, sobre la base de un interés y compromiso compartido con el mejoramiento

continuo de la calidad de la educación superior. En la medida en que se incremente el diálogo entre estos tres grupos de actores, se incrementará también el valor público de la acreditación en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior.

Con respecto a los resultados relacionados con el segundo objetivo de investigación, se identificaron 6 categorías finales sobre factores de articulación que se producen entre las carreras de Educación, las IES y la acreditación con el Sinaes, que se retoman a continuación:

1. Cultura de acreditación en las IES.
2. La autoevaluación como práctica que articula el aseguramiento interno y externo de calidad.
3. Percepción del Sinaes como aliado para la mejora continua de la calidad.
4. El rol del gestor de acreditación del Sinaes.
5. El rol de los asesores de las unidades de calidad/evaluación de las IES.
6. La flexibilidad que ofreció el Sinaes en el periodo de pandemia.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, estos factores de articulación surgieron a partir de un proceso gradual de mediación y cambio organizacional en doble vía que ocurre entre las IES, las carreras de Educación y la acreditación con el Sinaes.

Además, se relacionan con prácticas isomórficas o de tendencia a la homogenización, que las organizaciones adoptan porque les permite no solo ser más eficaces en el logro y sostenibilidad de la acreditación y de los compromisos de mejoramiento, sino también alcanzar la legitimidad por medio de la acreditación.

Los 6 factores de articulación son el resultado de la interacción entre los diferentes actores que participan en la acreditación (comisiones de autoevaluación, asesores de las unidades de calidad de las IES, autoridades universitarias, autoridades del Sinaes, gestores de acreditación, entre otros).

La participación en la construcción de este tipo de puentes o estrategias facilitan el logro de la mejora continua y consecuentemente de la acreditación en los diferentes contextos institucionales. Estas estrategias evolucionan y son flexibles en el tanto se adaptan de acuerdo con las exigencias del contexto, tal y como ocurrió en el periodo de pandemia por el COVID-19.

En relación con el tercer objetivo de investigación se encontraron 26 desafíos asociados a la acreditación, 10 en relación con las carreras de Educación, 6 para las IES y 10 para el Sinaes. Específicamente, para el desarrollo de este objetivo, se abordaron 10 retos identificados para las carreras de Educación, algunos se refieren a procesos y prácticas curriculares (evaluación formativa del currículum; fortalecer la evaluación diagnóstica, formativa y la didáctica particular en cada disciplina en la que se enseña; recursos bibliográficos actualizados y atinentes a las carreras; desarrollo de la investigación; fortalecer la sistematización de los resultados de las acciones de Extensión) y otros a la gestión del proceso educativo (fortalecimiento continuo del perfil del docente universitario y la evaluación de su desempeño; evaluación del desempeño del personal administrativo; educación continua y diálogo permanente con los graduados; tiempo que toma la conclusión de estudios y tensiones asociadas al mejoramiento y la acreditación).

En general estos retos evidencian la necesidad de procesos de mejoramiento continuo, indispensables para asegurar que la calidad de la formación en Educación evolucione progresivamente, de tal forma que responda en la medida de lo posible, a los contextos sociales y laborales dinámicos.

De ahí la importancia de enfatizar en el reto sobre la necesidad de fortalecer procesos sistemáticos de intercambio y diálogo entre las carreras, los graduados y los empleadores, de tal forma que estos procesos superen algunas prácticas que surgen de forma reactiva a los requerimientos de la acreditación.

Particularmente, en el componente evaluativo de Investigación se observaron avances diferenciados entre las carreras de Educación, pero un aspecto común se refiere a debilidades en la comunicación de los resultados. Este hallazgo se relaciona con que la mayoría de las carreras de Educación cuenta con una escasa carga laboral para el desarrollo de la investigación.

También, en las valoraciones sobre este componente en algunas de las carreras de Educación, se identificaron vacíos con respecto al uso de los resultados de las investigaciones en el mejoramiento de la formación, en la innovación de los procesos formativos o en el desarrollo de la competencia de investigación en los estudiantes.

En la investigación realizada no fue posible identificar qué porcentaje de la investigación valorada en la evaluación externa se centraba en lo pedagógico o en la didáctica específica del área disciplinar que se enseña.

Por otra parte, se encontró que no siempre los profesores con altos perfiles académicos en nivel de catedráticos son los que más desarrollan investigación.

Ahora bien, surge la pregunta de por qué si, tal como se ha afirmado en esta investigación la acreditación ha demostrado que genera valor en la promoción del I+D+I en las carreras de Educación, esta continúa siendo un área en desarrollo.

La respuesta a esta pregunta podría estar relacionada con lo comentado en párrafos anteriores sobre la escasa carga laboral asignada para el desarrollo de la investigación. Lo anterior, tomando en cuenta, que el aumento de los tiempos laborales es una decisión que no depende de las carreras de Educación, sino de la disponibilidad de los recursos de las IES, los cuales se invierten principalmente en la docencia.

El segundo aspecto podría estar vinculado con los criterios de evaluación de la investigación del Modelo de Acreditación del Sinaes de 2009. Este modelo evalúa diversos criterios tales como:

3.1.5 La carrera debe tener acceso a las estrategias y a un programa o proyecto institucional permanente de investigación educativa, que produzcan la innovación y la actualización de los métodos de enseñanza y la capacitación de los académicos.

3.4.1 Existencia de políticas institucionales y de la carrera que incentiven el pensamiento científico riguroso y guíen todo lo relacionado con la realización y la utilización de investigaciones.

3.4.9 Los resultados de las investigaciones o innovaciones deben ser difundidos mediante publicaciones reconocidas por la comunidad académica y otros mecanismos, para atraer la crítica y la colaboración nacional e internacional.

3.4.8 La carrera debe estimular que los resultados de sus investigaciones se integren a la práctica docente y se compartan entre académicos y estudiantes.

Sin embargo, el modelo de acreditación también incorpora el Estándar 22, el cual indica: “La carrera debe ejecutar al menos un proyecto de investigación en áreas propias de su disciplina”, que tal y como se plantea, podría desincentivar los esfuerzos por fortalecer la investigación en lugar de impulsar su desarrollo, al limitar el cumplimiento del estándar a al menos un proyecto de investigación. De ahí, que en el proceso de rediseño del Modelo de Acreditación que está llevando a cabo el Sinaes, se hace necesario profundizar en el análisis del componente de Investigación.

En síntesis, las acciones para atender este y otros desafíos de mejoramiento continuo en las carreras de Educación requieren procesos de construcción participativa, en un diálogo y aprendizaje mutuo con otras unidades académicas, que permitan socializar aprendizajes y dinamizar transformaciones a nivel institucional, para beneficiar a más carreras. Estas acciones deben gestionarse de forma articulada con la planificación estratégica y presupuestaria de la universidad y con procesos de aseguramiento interno de calidad.

En el caso de los 6 desafíos identificados para las IES, estos se centran en: lograr metas de calidad propias que trasciendan la acreditación; fortalecer el diálogo universidad-

personas graduadas-sector empleador; la gestión del cambio a lo interno de las instituciones; el mejoramiento permanente de la Infraestructura física y tecnológica y los retos presupuestarios para la educación superior.

Un reto permanente de las IES consiste en *lograr que las metas de calidad propias trasciendan la acreditación*, lo que implica visualizar la acreditación como un medio externo para el mejoramiento continuo y la calidad, no como un fin en sí misma.

A la luz de lo anterior, recae la importancia de que las carreras de Educación fortalezcan sus planes de mejora, por medio de la definición de una línea base de mejoramiento que considere las características, recursos, marco normativo y jurídico de cada universidad. A su vez, que estos planes incorporen indicadores medibles, evaluables, viables y retadores contruidos sobre la base de una visión de calidad institucional y con visión de futuro.

Este repensar permanente de la visión propia de calidad en las IES conlleva el desarrollo de procesos sistemáticos de resignificación de las acciones y de los resultados obtenidos en un determinado contexto, que permitan alcanzar objetivos de excelencia académica propios.

Un desafío para las IES que se abordó como parte de los retos que enfrentan las carreras de Educación, se refiere a la necesidad de *fortalecer el diálogo universidad-persona graduada-sector empleador*. Si bien es cierto las IES realizan diversos esfuerzos para mantener estos espacios de diálogo, se requiere fortalecer la implementación y seguimiento de acciones sistemáticas cuyos resultados se evalúen periódicamente.

Con respecto al desafío sobre *la gestión del cambio en las IES*, este constituye una práctica ineludible que se promueve con la acreditación.

Por otra parte, en Costa Rica las universidades públicas enfrentan de forma permanente retos de sostenibilidad presupuestaria, que afectan no solo la atención de aspectos de mejora (entre los cuales se encuentran aquellos asociados a la infraestructura física y tecnológica), sino también, la contratación de personal para el desarrollo de la investigación.

Estos desafíos se agudizan frente a una crisis del sector educativo producto de las medidas de contención del gasto implementadas en el país, que exigen ahora más que nunca la gestión de colaboración, la construcción de nuevas alianzas estratégicas nacionales e internacionales, que contribuyan a la sostenibilidad de la calidad de la oferta educativa.

Finalmente, se identificaron 10 desafíos para la acreditación en el marco del Sinaes, que se reiteran a continuación:

1. Un Modelo de Acreditación que potencie la gestión del cambio y la innovación.
2. Evaluar lo que ocurre en los espacios de enseñanza aprendizaje.
3. Mejoras en la gestión del proceso de acreditación.
4. Fortalecer la interacción entre el CNA, las IES y las carreras.
5. Fortalecer la evaluación formativa en la acreditación.
6. El desempeño de los pares evaluadores en la contextualización de la evaluación.
7. Competitividad frente a una amplia y heterogénea oferta de acreditación internacional, regional y nacional.

8. Ampliar el acceso a carreras acreditadas en zonas regionales.
9. Articulación de la educación superior pública y privada en el marco de la acreditación.
10. Comunicar y visibilizar el valor público de la acreditación.

La trayectoria en procesos de acreditación ha permitido a las carreras de Educación comprender cómo se gestiona la acreditación y cumplir con los requerimientos del Sinaes. Por este motivo, especialmente para el caso de carreras que han sobrellevado más de 2 acreditaciones, es pertinente que la evaluación externa para la acreditación implique nuevos desafíos que lleven a las carreras a implementar acciones de mejora e innovación con una visión prospectiva, por ende, la necesidad de contar con un *Modelo de Acreditación que potencie la gestión del cambio y la innovación*.

Es importante destacar que el personal académico enfatizó en el peso de la acreditación para dinamizar el cambio. Las carreras buscan cumplir los criterios que se evalúan en el Modelo de Acreditación por lo que, si se incorporan o fortalecen aspectos de evaluación en temas como ética en la docencia, la eficacia terminal o el desarrollo sostenible, las carreras responderían con acciones para fortalecer dichas áreas.

Algunas de las oportunidades de mejora identificadas para el Modelo de Acreditación, se dirigen a fortalecer la evaluación de resultados de aprendizaje más que de contenidos. Esta es una tendencia internacional que, en el ámbito nacional, ha sido promovida desde el Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación en Costa Rica.

Además, en el rediseño del Modelo de Acreditación que se encuentra desarrollando el Sinaes, se podrían reducir la cantidad de criterios, privilegiando aspectos de evaluación que incidan directamente en la formación. Uno de estos aspectos que representa otro desafío para el Sinaes es avanzar en *la evaluación de lo que ocurre en los espacios de enseñanza aprendizaje* presenciales y virtuales, para valorar la correspondencia entre lo que se declara en el plan de estudios y el devenir del currículum.

Sobre el desafío de *mejorar la gestión del proceso de acreditación* se encontraron mejoras en la normalización de las asesorías, procedimientos y orientaciones brindadas a las carreras por el Sinaes; así como, superar la saturación de las agendas en la visita de evaluación externa; la reducción de los tiempos de respuesta a consultas planteadas por las carreras y solicitudes de espacios de reunión para tratar entre otros aspectos, la toma de decisión en la acreditación.

Un reto medular que podría incidir en el aumento del valor público que genera la acreditación en el mejoramiento de las carreras de Educación, consiste en *fortalecer la interacción entre el CNA, las IES y las carreras*, en aspectos técnicos medulares de la acreditación. Lo anterior, por cuanto, como se ha mencionado, el diálogo entre estas tres instancias es indispensable para favorecer los logros en los compromisos de mejoramiento y construir conjuntamente iniciativas que contribuyan a la excelencia en la formación de profesionales en Educación. De manera tal, que, incluso, se puedan compartir con carreras de otras disciplinas (con escasa experiencia en el aseguramiento de la calidad), lo cual favorecería al sistema de acreditación como un todo.

Posibilitar más espacios de interacción, discusión y diálogo facilitaría desde una *visión formativa de la acreditación* aclarar dudas, comprender situaciones particulares que se dan en las diferentes etapas de la acreditación en las carreras, identificar posibilidades de mejora para la acreditación y construir acciones conjuntas de mejoramiento entre el Sinaes, las IES y las carreras de Educación, que, a su vez, puedan ser replicadas por otras carreras para *fortalecer la articulación de la calidad educación de la superior (pública y privada) en el marco de la acreditación*, dos desafíos identificados para la labor del Sinaes.

Otro desafío clave para el Sinaes que incide en la creación de valor público de la acreditación, se trata de la necesidad de *mejorar el desempeño de los pares evaluadores en la contextualización de la evaluación*. Para lograr este objetivo se hace necesario que en la capacitación que se brinda a los pares evaluadores enfatice la necesidad de comprender las particularidades de las carreras de Educación en el contexto de cada IES y de la educación superior en Costa Rica. Asimismo, es recomendable que el Sinaes implemente procesos de evaluación participativa del desempeño de los pares evaluadores.

La realimentación de los pares evaluadores desde la experiencia internacional resulta de gran utilidad para las carreras, pero la pertinencia, viabilidad y utilidad de sus recomendaciones dependerá, de la medida en que estas sugerencias se contextualicen en cada carrera, para evitar tensiones con las disposiciones institucionales y nacionales.

Además, el Sinaes tiene el desafío de la *competitividad frente a una amplia y heterogénea oferta de acreditación internacional, regional y nacional*. Este desafío cobra relevancia por los efectos que tiene en la ampliación de la cobertura de la acreditación del

Sinaes en Costa Rica ya que, si bien el Sinaes otorga la acreditación de reconocimiento oficial establecida por Ley de la República, el reconocimiento internacional de una acreditación incrementa el valor público de la acreditación de una titulación. Por este motivo, es necesario profundizar en la implementación de estrategias que favorezca el reconocimiento de acreditaciones entre agencias acreditadoras de otras latitudes.

Por otra parte, a mayo de 2023, en Costa Rica se contaba con 51 carreras de Educación acreditadas por el Sinaes (20 % del total de carreras acreditadas), se ofrecen 41 se ofertaban en el GAM y 16 en zonas regionales (Sinaes, 2023), cantidad reducida con respecto al *universo* de carreras de Educación existente en el país. Esta realidad aunada al debate existente sobre la calidad en la formación de los profesionales en Educación, enfrenta al Sinaes al desafío de *ampliar el acceso a carreras acreditadas en zonas regionales* y contribuir desde sus propósitos y fin público al logro del ODS 4, que dicta: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN, 2015).

Por último, se identificó el desafío de *comunicar y visibilizar el valor público de la acreditación con el Sinaes* en la sociedad, las familias y particularmente en el sector empleador. Aspecto señalado en algunas investigaciones a nivel país, como una de las barreras para ampliar la cobertura de la acreditación.

El valor público de la acreditación en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior, los factores de articulación y los desafíos identificados para las carreras, las IES y el Sinaes, constituyen tres dimensiones que interactúan de forma

dinámica en una dependencia recíproca, de tal forma que, cuanto más se potencien los factores de articulación y se superen los desafíos, mayor será el valor público que genere la acreditación con el Sinaes en las carreras de Educación en Costa Rica.

Apéndice

Anexo 1

Tabla 23

Principales fortalezas de las carreras de Educación sostenibles entre la A1 y A2

Dimensión	Componente	Fortaleza
Relación con el contexto	Información y promoción	1. Acceso y difusión de información sobre las carreras
	Proceso de admisión e ingreso	2. Equidad en los procesos de admisión
Recursos	Plan de estudios	3. Diseño del plan de estudios
	Personal académico	4. Perfil, normativa y estabilidad laboral del personal docente
	Personal administrativo	5. Personal administrativo idóneo y comprometido con las carreras
	Infraestructura física y tecnología	6. Condiciones de la infraestructura física y tecnológica
	Finanzas y presupuesto	7. Suficiencia de presupuesto para atender las necesidades de las carreras
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	8. Metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación
	Gestión de la carrera	9. Prácticas de aseguramiento interno de calidad
Proceso Educativo	Investigación	10. Acciones para fortalecer la Investigación
	Extensión	11. Contribución al desarrollo del contexto por medio de la función de Extensión
	Vida estudiantil	12. Servicios de vida estudiantil
	Graduados	13. Satisfacción de los graduados con la formación recibida

Nota. No se identificó dentro de las principales fortalezas alguna referida al componente Desempeño estudiantil.

Anexo 2

Tabla 24

Logros señalados por los pares evaluadores en la A2 de las carreras de Educación con respecto a la acreditación anterior

Subcategoría de Logro	Descripción
Mejoras físicas y de equipamiento	Construcción de laboratorios Actualización de equipos de computo Cambios en el mobiliario Mejoras en accesibilidad para cumplir con la Ley 7600 (sobre la atención de necesidades a personas con discapacidad)
Formación del personal docente	Desarrollo de planes de formación docente Apoyo institucional para estudios de posgrado
Fortalecimiento en algunos aspectos de la función de Investigación	Incremento de los tiempos académicos para desarrollar investigación Incremento de proyectos de investigación inscritos Incremento de publicaciones del personal docente como resultado de la Investigación-Extensión Fortalecimiento de la investigación en el componente pedagógico Definición de líneas de investigación Desarrollo de jornadas de investigación
Fortalecimiento en algunos aspectos de la función de Extensión	Incremento de los tiempos académicos para desarrollar proyectos de Extensión Articulación de la Investigación con la Extensión.
Acciones para la actualización del plan de estudios	Incorporación de prerrequisitos, cursos electivos y módulos (Flexibilidad curricular) Rediseño de asignaturas Actualización de programas de curso Inclusión de materiales y bibliografía en otro idioma Modificación en el nombre de las carreras Mejoras en el perfil de entrada y de egreso Mejoras en la fundamentación teórica

Mejoras en la difusión de información	Se brinda más información sobre la carrera, normativa relativa al Hostigamiento Sexual, y trámites administrativos
Mayor aprovechamiento de recursos bibliográficos	Divulgación sobre las adquisiciones bibliográficas Capacitación al personal docente y estudiantes sobre los recursos bibliográficos disponibles
Vinculación con los graduados	Actualización de bases de datos sobre los graduados Divulgación de información sobre capacitaciones y ofertas de empleo

Nota. Esta tabla se elaboró con base en la información proporcionada en los IFFE de las carreras de Educación en la A2.

Anexo 3

Tabla 25

Aportes de la acreditación en la mejora continua de la educación superior. Perspectiva del personal académico

Subcategorías
Aportes de la acreditación en la mejora continua de la educación superior
La Acreditación Como Movilizador De Cambio Y Mejora En Las IES Y Las Carreras.
Construcción De Estrategias Internas Para La Gestión De Calidad.
La Mirada Externa En La Acreditación contribuye A Evitar La Endogamia Académica.
El Aprendizaje Mutuo, Colaborativo y Participativo Entre Unidades Académicas A Partir De La Acreditación.
Mayor Articulación De La Planificación Estratégica En Las IES En Función Del Mejoramiento.
carreras de Educación con Planes De Estudios Actualizados.
La Articulación Entre La Investigación Y La Mejora Continua.
La Investigación Para La Internacionalización De Las IES Y De Las Carreras.
Reconocimiento de los estudiantes del valor de la acreditación.
El desarrollo y promoción de I+D+I en educación superior desde el Sinaes

Anexo 4**Tabla 26**

Observaciones de las carreras de Educación a los IFEE que manifiestan acuerdo con respecto a valoraciones de los pares evaluadores

Subcategorías**Observaciones de acuerdo con respecto a valoraciones de los pares evaluadores**

- a) Correspondencia entre algunas debilidades identificadas por las carreras en la autoevaluación con las señaladas por los pares evaluadores en la evaluación externa
- b) Reconocimiento por parte de las carreras de algunas debilidades que señalaron los pares evaluadores y que no se habían identificado en la autoevaluación
- c) Debilidades que persisten desde procesos de acreditación anteriores y que son de conocimiento de las carreras
- d) Reconocimiento por parte de los pares evaluadores de los avances de mejora implementados por las carreras

Nota. La información fue tomada de las observaciones emitidas por las carreras de Educación a los IFEE en dos procesos consecutivos de acreditación (A1 y A2).

Anexo 5**Tabla 27**

Articulaciones que se generan en el marco de la acreditación identificadas en el testimonio del personal académico

Subcategorías
Articulaciones que se generan en el marco de la acreditación
Compromiso y convicción de las IES con el mejoramiento continuo y la Acreditación.
Asesoría y acompañamiento para la acreditación.
Procesos eficaces de comunicación interna y con el Sinaes.
Percepción del Sinaes como aliado en los procesos de mejoramiento en las IES y sus carreras.
La flexibilidad que ofrece el Sinaes para apoyar los procesos de acreditación.

Anexo 6

Tabla 28

Principales debilidades identificadas en el AI y AI las carreras de Educación

Subcategorías
1. Oportunidades De Mejora En El Diseño Del Plan De Estudios
2. Capacitación Docente Y La Evaluación De Su Desempeño
3. Evaluación del desempeño del personal administrativo
4. Mejoras En La Disponibilidad De Espacios Físicos, De Recursos Académicos Impresos Y De Condiciones De Acceso Para Personas Con Discapacidad
5. Aspectos De Mejora En Las Metodologías De Enseñanza, Aprendizaje
6. Investigación Atinente A Las Carreras
7. Escasas Alianzas estratégicas de colaboración activas con instancias educativas
8. Necesidad De Fortalecer Las Acciones De Extensión Y Sistematizar Sus Resultados
9. Deserción Estudiantil
10. Escasas acciones de vinculación permanente con los graduados
11. Tiempo que toma la conclusión de los estudios

Anexo 7

Tabla 29

Debilidades señaladas por los pares evaluadores en la A1 que continúan pendientes en la A2 de las carreras de Educación

Debilidad Pendiente	Descripción
Algunos aspectos en la función de Investigación	Escasa producción en investigación del personal académico de Escasa participación en eventos científicos, ponencias y publicaciones Insuficientes tiempos académicos para Investigación.
Algunos aspectos en la función de Extensión	Incrementar la participación del personal docente en proyectos de Extensión
Vínculo con los graduados	Se requiere información sobre las condiciones del mercado laboral Incrementar las estrategias de comunicación con los graduados
Mejora en el plan de estudios	Ofrecer más oportunidades de actualización profesional Incorporación de bibliografía en idioma inglés

Nota: Esta tabla se elaboró con base en la información proporcionada en los 6 IFFE de las carreras de Educación en la A2.

Anexo 8.**Tabla 30***Principales recomendaciones identificadas en el A1 y A2 las carreras de Educación*

Subcategorías
1. Actualizar algunos aspectos en el diseño del plan de estudios
2. Continuar contribuyendo al fortalecimiento del perfil docente
3. Evaluar el desempeño del personal administrativo
4. Realizar mejoras en las instalaciones físicas
5. Promover la evaluación formativa de los aprendizajes
6. Promover la autorregulación del aprendizaje y estrategias de enseñanza atinentes a la disciplina.
7. Fortalecer la cultura de investigación en las carreras
8. Actualizar y ampliar los recursos bibliográficos atinentes a las carreras
9. Fortalecer el desarrollo de la función de Extensión
10. Disminuir la deserción estudiantil.

Anexo 9**Tabla 31**

Observaciones de las carreras de Educación a los IFEE que manifiestan desacuerdo con respecto a valoraciones de los pares evaluadores

Subcategorías
Observaciones de desacuerdo con respecto a valoraciones de los pares evaluadores
a) Valoraciones de los pares evaluadores que entran en conflicto con disposiciones universitarias o normativa nacional
b) Debilidades reportadas por los pares evaluadores, sobre las cuales no se consideraron evidencias incluidas por las carreras en el Informe de Autoevaluación.
c) Recomendaciones de los pares que dependen de decisiones institucionales y no de la carrera
d) Divergencia de criterios técnicos entre los pares evaluadores y los representantes de las carreras con respecto a algunas valoraciones sobre aspectos curriculares

Nota. La información fue tomada de las observaciones emitidas por las carreras de Educación a los IFEE en dos procesos consecutivos de acreditación (A1 y A2).

Anexo 10**Tabla 32**

Retos de mejora para la acreditación desde las IES y las carreras de Educación

Subcategorías
Retos de mejora para la acreditación desde las IES y las carreras

La construcción permanente de una visión propia de calidad y excelencia que trascienda la acreditación.

Actualización curricular con visión prospectiva.

Vínculos universidad-Graduados-Sector empleador.

Adaptación a dinámicas cambiantes en las IES y las carreras

Resistencias internas para el mejoramiento y la acreditación.

Retos presupuestarios para sostenibilidad de los compromisos de mejoramiento.

Anexo 11**Tabla 33***Retos para el mejoramiento y la acreditación desde el Sinaes*

Un Modelo de Acreditación más retador que potencie la gestión del cambio y la innovación.

Evaluar la experiencia de aprendizaje en las aulas universitarias.

Mayor contextualización de la acreditación a las particularidades de la educación superior pública.

Consistencia y claridad del proceso para la toma de la decisión de acreditación y las recomendaciones de mejora.

Diversidad de la oferta de agencias de acreditación.

Mayor acercamiento y acompañamiento del Sinaes con las carreras en las etapas previas a la acreditación y el mejoramiento.

Propiciar el intercambio de buenas prácticas entre IES y entre carreras.

Ampliar el acceso a carreras acreditadas como factor de inclusión educativa

Referencias

- Acevedo-De-los-Ríos, A., & Rondinel-Oviedo, D. R. (2022). Impact, added value and relevance of an accreditation process on quality assurance in architectural higher education. *Quality in Higher Education*, 28(2), 186-204.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1977482>
- Acevedo Tarazona, A., Camacho Sanabria, C. A., Cantor Rincón, F., Cornejo Ochoa, J.W., Ramos Calderon, I.E., Trefftz Gómez, H., Vallejo Cabrera, F.A. & Zapata Domínguez, A. (2021). La alta calidad de la educación superior en tiempos de pandemia. En Morocho Quezada M. E. (Ed), *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19: Visión de las Agencias de Acreditación*, pp. 14-40
- Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. En E. Sosa (Ed.), *Educación Superior y Sociedad, Aseguramiento de la Calidad en América Latina* (Vol.22, pp. 131-154). Editorial Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), ISSN 07981228
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). (19 de noviembre de 2019). <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Redes-internacionales/En-Europa/ECA>

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay (ANEAES). (11 de marzo 2021). Resolución n°25 por la cual se aprueba el protocolo para la visita de evaluación externa en la modalidad combinada, en el marco del modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior.

http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/2416/1556/8570/Resolucion_Nro_25-2021_2.pdf

Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGrawHill

Andreani, M., Russo, D., Salini, S., & Turri, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: Some quantitative evidence. *Higher Education (00181560)*, 79(4), 691-709. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00432-1>

Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior, XLIII (4) (172)*, 57-77.

ARCU-SUR. (21 de octubre 2022). ¿Qué es el sistema ARCU-SUR?. http://arcusur.org/arcusur_v2/

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (sf). *Proyecto de Ley para el Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), Expediente N.º 16.506*.

<https://proyectos.Conare.ac.cr/asamblea/16506.htm>

- Asia Pacific Quality Network (APQN). (20 de noviembre 2018). APQN Quality Label (APQL). https://www.apqn.org/images/APQN_Quality_LabelAPQL.pdf
- Backhouse Erazo, P. (2015). *Propuesta de Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para programas de Ingeniería base científica en Chile* [Tesis de Doctorado en Didáctica y Dirección Educativa de Instituciones de Enseñanza Superior, Universidad Pablo de Olavide de Chile]. https://www.academia.edu/88245618/Propuesta_de_modelo_de_aseguramiento_de_la_calidad_de_la_educacion_superior_para_programas_de_ingenieria_de_base_cientifica_en_Chile
- Badilla, L., Montoya, S. y Zúñiga, S. (2017). The Self-Assessment Processes in Reaccredited Education Careers: Trends for curricular change. *Transnational Curriculum Inquiry* 14 (1-2) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Barajas Anaya, C.M. & Orduz Ardila, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, Vol. 43, Núm. 98, pp. 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604012>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Barquero Mejías, K., Aragón Ramírez, A. & Román Forastelli M. (2022). *Mapeo de la oferta académica de las universidades públicas en Costa Rica 2022*. San José, Costa Rica: Conare - PEN
- Beatriz Barreyro, G., & de Camargo Hizume, G. (2018). El Paraguay Y La Acreditación De Carreras De Grado en El Mercosur. *Eccos - Revista Científica*, (47), 41–59. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.8701>
- Beneitone, P. (2021). *Transformaciones curriculares en la educación superior en el periodo de pandemia COVID-19*. Costa Rica: Sinaes
- Beneitone, P. (2022). *Diseño de una Metodología para Evaluar la Pertinencia de las Instituciones de Educación Superior (IES)*. Costa Rica: Sinaes
- Boneti, L. (2017) *Políticas Públicas por dentro*, Buenos Aires Argentina: CLACSO. Mercado de Letras.
- Bonilla-Calero, A. I., Morales-González, E., & Serrano-García, M. Ángeles. (2021). Las acreditaciones internacionales de los programas de ingeniería en tiempos de pandemia: perspectiva comparada entre España y México. *Revista Española De Educación Comparada*, (40), 215–235. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28373>
- Branch, J. (2019). Critical Perspectives on Transnational Higher Education. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 19(1), 11–30. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=135188346&site=ehost-live>

- Brown, J. T. (2017). The Seven Silos of Accountability in Higher Education: Systematizing Multiple Logics and Fields. *Research & Practice in Assessment*, 11, 41–58. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1137933&site=ehost->
- Callejas, R. L. (2018). *El proceso de la acreditación de la calidad institucional, como práctica isomórfica y su relación con la cultura organizacional. Un estudio de caso*. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/691>
- Campaña Vargas, L. J., Gómez Salamanca, L. P. y Mono Castañeda, A. (2020). Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. *Signos, Investigación en sistemas de gestión*, 13(1). <https://doi.org/10.15332/6348>
- Carmona, P. J. O., Gonzales, M. R., & Jiménez, J. Á. M. (2021). Covid-19: Retos y oportunidades en el proceso de acreditación de las universidades. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1688-1709. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-045>
- Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia, Editorial el Buho.
- Chaves Fernández, L., Rojas Cerdas, Didier & Chaves Carballo, O. (2015). El efecto de la calidad en un programa de estudio acreditados: caso del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, Volumen 6, Número 2, pp. 179 – 199

- Chirino Sánchez, A. (2015). La internacionalización como pieza clave de la acreditación universitaria: su integración en la carrera de derecho. *Revista Jurídica IUS Doctrina*, Vol. 8 Num 13, pp. 1-23,
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/iusdoctrina/article/view/21933/22114>
- Cheng, N. (2015). A comparison of compliance and aspirational accreditation models: recounting a university's experience with both a Taiwanese and an American accreditation body. *Higher Education* (00181560), 70(6), 1017–1032.
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9880-z>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria & OEI- Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos,
<https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/los-sistemas-nacionales-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile. (2023). *Acreditación*.
<https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. (2020). *La Alta Calidad de la Educación Superior en Tiempos de Pandemia*. Colombia: CNA,
https://www.cna.gov.co/1779/articles-402818_documento.pdf

Cooper, J. A. (2014). In search of police legitimacy: territoriality, isomorphism, and changes in policing practices. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO). (2020). Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Contraloría General de la República (CGR). (2019). *Desafíos en la creación de valor público de las Universidades Estatales*. Costa Rica: Contraloría General de la República. <https://www.cgr.go.cr/07-cgr-varios/buscadores.html#gsc.tab=0>

Costa Rica. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (21 de marzo 2023). Acta de la sesión excepcional 1657-2023. Costa Rica: Sinaes

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (21 de abril 2023). *Accreditation and Recognition. About Accreditation*. <https://www.chea.org/about-accreditation>

de Alba, A. (1991). *Evaluación curricular, Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma

de Alba, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En De Alba (Ed.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 29-45). México: Centro de estudios sobre la universidad, UNAM.

- de Alba, A. (1999). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Mini y Dávila editores S.R.L
- de Alba, A. (2002). *Currículum Universitario, Académicos y futuro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- de Alba, A. (IISUE UNAM). (2020). *Continuidad pedagógica universitaria y tecnologías* [Video]. <https://youtu.be/UnOPZt-xWDg>
- de Wit, H. (Sinaes). (21 de octubre 2021). *Evaluación e Internacionalización de la Educación Superior* [Video]. Yuotube.
<https://www.youtube.com/watch?v=NsbfhGsnf5Q>
- Dias-Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista complutense de educación*. vol. 18 No.2, pp. 29-46
- DiMaggio, P.J. and Powell, W.W. (1983).” The iron cage revisited: Institutional Isomorphism and collective rationality in organizational fields”, *American Sociological Review*, vol.48 No.2, pp. 147-160
- DiMaggio, P.J. and Powell, W.W. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago, IL
- Dobija, Anna Maria Górska & Anna Pikos. (2019). The impact of accreditation agencies and other powerful stakeholders on the performance measurement in Polish universities. *Baltic Journal of Management*, Vol. 14 Issue: 1, pp.84-102, <https://doi.org/10.1108/BJM-01-2018-0018>

Domínguez Menéndez, J., Romero Fernández, A., Álvarez Gómez, Sh., Goyes

García J. (2018). Desmitificando el financiamiento de la educación superior.

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Número:1

Artículo no. 28, pp.1-29

Dos Santos Gomes, S., & Gomes de Melo, S. D. (2018). Evaluation Policies and Educational Management: articulations, interfaces and tensions. *Educação e Realidade*, 43(4), 1199–1216. <https://doi.org/10.1590/2175-623688386>

Duriez, M. & Tinoco, M. (2021) Estado del arte del aseguramiento de la calidad en Nicaragua: Una mirada desde el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. En M.E. Morocho Quezada (Ed.), *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19: Visión de las Agencias de Acreditación* (pp. 172-189). Ecuador: EDILOJA Cía. Ltda.

Eaton, J. S., & Neal, A. (2015). Perspectives: Accreditation's Future. *Change*, 47(1), 20–27.

<https://doi-org.recursosbiblioteca.Conare.ac.cr/10.1080/00091383.2015.996080>

Esmar, L., & Poo, S. (2022). Desafíos De Aseguramiento De La Calidad en Las Instituciones De Educación Superior Técnico Profesionales Frente Al Sistema De Acreditación Obligatoria en Chile: Diferencias De Acuerdo Con Una Clasificación Del Sector Basada en Datos Empíricos. *Calidad En La*

- Educación, 56, 5–40. [https://doi-
org.recursosbiblioteca.Conare.ac.cr/10.31619/caledu.n56.1133](https://doi.org/recursosbiblioteca.Conare.ac.cr/10.31619/caledu.n56.1133)
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (20 de noviembre 2019). <http://eees.umh.es/contenidos/enlacesII.htm>
- European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). (19 de noviembre 2019). <https://www.eurashe.eu/about/history/>.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2023). *Member and Affiliated Database*. <https://www.enqa.eu/membership-database/>
- European Quality Assurance Register (EQAR). (19 de noviembre 2019). Disponible en <https://www.eqar.eu/>
- European Students' Union (ESU). (19 de noviembre 2019) Disponible en <https://www.esu-online.org/>
- European University Association (EUA). *About*. (24 de abril 2023). <https://eua.eu/>
- Feito Higuera, F.R. (2021). *Evaluación y acreditación de las carreras de ingeniería en Latinoamérica: logros y retos prospectivos*. Costa Rica: Sinaes
- Feng, Y. (1998). Games real actors play: Actor-centered institutionalism in policy research. *Perspectives on Political Science*, 27(3), 183-184. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/194694086?accountid=37041>
- Fernández Darraz, E., & Zincke, C. R. (2020). Acreditación Y Desarrollo De Capacidades Organizacionales En Las Universidades Chilenas. *Calidad en la Educación*, 53, 219-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.854>

- Fernández Lamarra, N. (2020). Hacia la convergencia de los Sistema de Educación Superior en América Latina. Situación y desafíos. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 121-149.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=151017176&site=ehost-live>
- Fernández Argüelles, R.A., Cancino Marentes, M.E. & Flores García, A. (2010). La endogamia académica universitaria en México. Hacia una valoración del riesgo. *Actualidad Universitaria*, 2 (No.5), pp. 63-72.
- Fernández Mayo, A. A., Cuevas, R. J., & Méndez Ramírez, C. T. (2017). El Acercamiento a La Interpretación De La Calidad Educativa en Instituciones De Educación Superior en México. *Revista Ciencia Administrativa*, (2), 104–110.
 Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=131322665&site=ehost-live>
- Ferreira, M. (2017a). The Supply Side of Higher Education Expansion. En Ferreira, M.M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (Ed.), *At a Crossroads : Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 199-229). Washington, DC: © World Bank://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489 License: CC BY 3.0 IGO.”

- Ferreya, M. (2017b). The Demand Side of Higher Education Expansion. En Ferreyra, M.M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (Ed.), *At a Crossroads : Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 149-195). Washington, DC: © World Bank://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489 License: CC BY 3.0 IGO.
- Finol de Franco, M. (2007). Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo. *Revista Especializada en Educación, Encuentro Educativo*, Vol. 4 (3), 381-405. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/5196>
- Fleet, N., Pedraja-Rejas, L. & Rodríguez Ponce, E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia*. V. 39. pp.450-457
- Flood, J. T., & Roberts, J. (2017). The Evolving Nature of Higher Education Accreditation: Legal Considerations for Institutional Research Leaders. *New Directions for Institutional Research*, 2016(172), 73–84. <https://doi.org/10.1002/ir.20205>
- Frederik, H., Hasanefendic, S., & van der Sijde, P. (2017). Professional field in the accreditation process: examining information technology programmes at Dutch Universities of Applied Sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 208–225. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100265>
- Gajardo Espinoza, K., & Díez-Gutiérrez, E.-J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319–338.

<https://doi-org.recursosbiblioteca.Conare.ac.cr/10.4067/S0718-07052021000200319>

Gallardo Allen, E. (2019). Implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad: análisis a partir de los discursos de los actores y los mecanismos adoptados en el ámbito de la educación superior pública costarricense 1999-2016 [Tesis de Doctorado en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad de Costa Rica].
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/79123>

García Alarcón, E. A., & D'Angelo, N. (2020). La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 13–45. <https://doi-org.recursosbiblioteca.Conare.ac.cr/10.48102/rlee.2020.50.3.122>

Geoffroy Pitta, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 49-64

Gil-Swedberg, C. (1993). *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (Book). *Acta Sociológica* (Taylor & Francis Ltd), 36(1), 70–73.
<https://doi.org/10.1177/000169939303600107>

Gómez Morales, G., & Marecos Cáceres, N. (2017). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay. Regulación

versus mejora continua de la calidad de la educación superior: Equilibrio entre la evaluación externa y gestión interna, en el marco de la autonomía in. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 22(22), Art. 22.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/31>

González-Bravo, Luis, Stanciu, Dorin, Nistor, Nicolae, Castro, Bernardo, Puentes, Gonzalo, & Valdivia, Maruzzella. (2020). Perceptions about accreditation and quality management in higher education. Development of a spanish-language questionnaire with a sample of academics from a private university. *Calidad en la educación*, (53), 321-363. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.860>

Gutiérrez-Marín, N. (2021). *Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica: estado actual de la carrera de Odontología*. *Calidad en la Educación Superior*, Vol 12 (1), pp. 292-307. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v12i1.3027>

Guzmán-Puentes, Sandra, & Guevara-Ramírez, René. (2022). Configuración de la acreditación de la calidad como campo de estudio. Una revisión sistemática de la investigación internacional (1998-2016). *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 160-180. Epub 21 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1189>

Harvey L. & Green, D. (1993) *Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34, DOI: [10.1080/0260293930180102](https://doi.org/10.1080/0260293930180102)

HAUG, G. (2012). Políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior europea. En Lemaitre M. J. & Zenteno M. A. (2012). *Aseguramiento de la calidad*

en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012, (pp.73-88). Santiago, Chile,
RIL® editores

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de investigación Quinta Edición*. México D.F: McGraw-Hill

Hüther, O., & Krücken, G. (2016). Nested Organizational Fields: Isomorphism and Differentiation among European Universities, in (ed.) *The University Under pressure (Research in the Sociology of Organizations, Volume 46)*. Emerald Group Publishing Limited, pp.53 – 83

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (November 2023). International Standards and Guidelines for Quality Assurance in Tertiary Education (ISGs), <https://www.inqaahe.org/international-standards-and-guidelines-quality-assurance-higher-education-isgs>

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (CINDA). (10 de octubre 2022). Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA). <https://cinda.cl/aseguramiento-de-la-calidad/iac/>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (November 2023). Members. <https://www.inqaahe.org/membership>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2017). Presentación. Logros y Tareas Pendientes. *Educación Superior y Sociedad (ESS). Aseguramiento de la Calidad en América Latina*. Vol.22, pp.11-20

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior, Perspectivas Internacionales. <http://riaces.org/la-garantia-de-calidad-y-los-criterios-de-acreditacion-en-la-educacion-superior-perspectivas-internacionales/>

Jaramillo, R. (2016). La calidad en la educación superior colombiana: ¿léxicos de deshumanización? (Spanish). *Uni-Pluri/Versidad*, 16(2), 88–96. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126409662&site=ehost-live>

Jerez Yañez, O. & Rojas Pino, M. (2022). Innovar y transformar desde las disciplinas: experiencias claves en la educación superior en América Latina y el Caribe 2021-2022 (2022). Chile. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/zmdk-a274>

Jiménez, M. (2012). Investigación educativa. Huellas metodológicas 1 ed. Cuadernos de construcción conceptual en educación. *Nueva Época*. Coyoacán, México, Juan Pablos Editor, S.A.

Jiménez Moreno, J. A., & Ponce Ceballos, S. (2020). Recomendaciones Derivadas de la Acreditación de Programas Educativos: Análisis en una Universidad Pública Estatal de México: Recommendations derived from the accreditation of educational programs: Analysis of a public state university in Mexico, 28(129-131), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5172>

- Johnson, D. (2020). La Pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, V. 20, Num. 3, pp.621-632
- Lemaitre, María José, Maturana, Mario, Zenteno, Elisa, & Alvarado, Andrea. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la educación*, (36), 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>
- Lemaitre, MJ. & Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En M.L. Lemaitre & M.E. Zenteno (Ed.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012* (pp. 23-54). Santiago, Chile, RIL® editores
- Lemaitre, M.J. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Chile: RIL® editores, <https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>
- Ley N° 8256. Diario Oficial de la República de Costa Rica, No. 94, 17 de mayo del 2002.
- Ley N° 8798. Diario Oficial de la República de Costa Rica, No. 83, 30 de abril del 2002.
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. [Quality assessment of university degrees. Difficulties perceived

- from the quality assurance systems]. *Educación XX1*, 21(1), 263-284, doi: 10.5944/educXX1.16580
- López Zabala, R. (2013). Ética de la docencia universitaria. La dimensión social en la cultura profesional del profesorado. *EDETANIA* 43, pp.147-159, ISSN: 0214-8560
- Ley 8256 Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2002). 17 de mayo del 2002. Diario Oficial la Gaceta No. 94
- Ley 8798 Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). 30 de abril 2010. Diario Oficial la Gaceta No. 83
- Ley Marco del Empleo Público No. 10159. 10 de marzo 2023. Diario Oficial la Gaceta No.46
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H. & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. (Spanish). *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 273–290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Malpica Rodriguez, L. N., Cruz Morales, T. & Gálvez-Suárez, E. (2022). Calidad educativa en educación superior en tiempo de pandemia por el COVID – 19. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 101–107. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.318>

- Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación. (2022). *Marco nacional de cualificaciones para las carreras de Educación: Resultados de aprendizaje de la carrera de enseñanza de las ciencias*,
<https://repositorio.Conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8307>
- Martin Calvo, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Revista Sophia*, 14(2), 4–14.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón Tobón, S. & López Ramírez, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1–19. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=127823757&site=ehost-live>
- Martínez Iñiguez, Jorge E., Tobón, Sergio, & Romero Sandoval, Aarón. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 79-96. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=pt
- Marquina, M. (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual. *Revista*

Educación, 41 (2), 1-40.

<http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21354>

Márquez de León, E. & Zeballos Pinto, Z.R. (2017). El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>

Marquina, M., Giménez, G., Rodríguez, W. & Mazzeo, I. (2022). Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, VOL 34, Nº.1, pp. 104-130.

<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.577>

Matarranz, M. (2020). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 153.

<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>

Mejía, G., Caballero-Márquez, M. M., Huggins, K., & Bautista-Rozo, L. X. (2020).

ABET Accreditation in Colombian Higher Education Institutions: Opportunities and Barriers: Acreditación ABET en Universidades Colombianas: oportunidades y barreras. *UIS Ingenierías*, 19(4), 239-250.

<https://doi.org/10.18273/revuin.v19n4-2020020>

Mendoza Martínez, V. M. (2015). Guía para elaborar estudio de caso. *Razón Y Palabra*, Num. 75. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4593.6082>

- Molina Domingo, G., & Letelier Larrondo, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)*, (522), 171-188. <https://dx.doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>
- Molina Gutiérrez, T. J., Lizcano Chapeta, C. J., Álvarez Hernández, S. R., & Camargo Martínez, T. T. (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Revista Conrado*, 17(80), 283-294.
- Montoya Sandi, S. (2022). *Informe de Gestión de la División de Investigación, Desarrollo e Innovación del Sinaes*. Costa Rica: Sinaes
- Montoya Sandi, S., Sánchez Cervantes, Sh., Zuñiga Arrieta, S. & Barbosa Solórzano, T. (2022). *Transformaciones en el proceso de evaluación externa para la acreditación de carreras y programas durante la pandemia COVID-19: la experiencia del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) de Costa Rica*. En Jerez Yañez, O. & Rojas Pino, M. (Ed.). *Innovar y transformar desde las disciplinas: experiencias claves en la educación superior en América Latina y el Caribe 2021-2022* (2022), pp. 757-772. Chile: Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/zmdk-a274>
- Montano Luna, J. A., Díaz Castillo, M. de los Á., Llano González, Y., Vázquez Abreu, R. L., & Méndez Meriño, A. (2021). Claustro docente en Medicina: dos procesos de acreditación en la Facultad Salvador Allende. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 35(3), 1–16.

- Mora Alfaro, J. (2012). *Efectos de la acreditación en carreras universitarias seleccionadas en la educación universitaria de Costa Rica. En PEN (Ed.) Cuarto Informe del Estado de la Educación. Conare: Costa Rica*
- Morocho Quezada, M.E. (2021). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19: Visión de las Agencias de Acreditación*. Ecuador: EDILOJA Cía. Ltda.
- Mutereko, S. (2018). Analysing the Accreditation of Engineering Education in South Africa through Foucault's Panopticon and Governmentality Lenses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 235–247. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1163093&site=ehost-live>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Newton, J. (2007). What is quality?. En L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J., Komljenovič, A. Orphanides, & A. Surssock (Eds.), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st*

- European forum for quality assurance (pp. 14-20). Brussels: European University Association. ISBN 9789081069878.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta. (2000). *Evaluar para la transformación*. México: Paidós.
- OCDE. (2017). *Educación en Costa Rica, Aspectos Destacados*.
<http://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Costa-Rica-2017-Aspectos-Destacados.pdf>
- OCDE. (2023). *Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2023*.
<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/09d84187-es/index.html?itemId=/content/publication/09d84187-es>
- Oficina de planificación de la educación superior (OPES). (2019). *Desafíos de la Educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*.
<https://repositorio.Conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7953>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (14 de junio de 2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*.
Recuperado de
[http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Ormeño Carmona, P. J., Rocha Gonzales, M. & Meneses Jiménez, J. A. (2021). Covid-19: retos y oportunidades en el proceso de acreditación de las universidades. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1688–1709. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-045>
- Páez Luna, D. L., Camargo Celis, D. R. y Muriel Perea, Y. J. (2021). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. *Signos, Investigación en sistemas de gestión*, 13(1). <https://doi.org/10.15332/6350>
- Palacios Díaz, D. D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, R. R. & Suárez Monzón, N. N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas Conceptuales y Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global. (Spanish). *Education Policy Analysis Archives*, 27(47–49), 1–30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Paulus, Nelson. (2014). Constitution of actors in the higher education quality system as of the actor centered institutionalism: The AQU Catalunya case and its transformation from a consortium to become an agency. *Calidad en la educación*, (40), 201-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100007>
- Payán-Villamizar, C. M., Leal-Márquez, D. y León-Giraldo, H. (2021). Percepción de estudiantes de pregrado y evaluación de pares del Consejo Nacional de Acreditación respecto a la calidad de los procesos académicos en una universidad pública.

- Pérez Bonfante, L. A. (2019). Análisis de la calidad de la educación superior de Colombia. *Criterio Libre*, 17(31), 187–205. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2019v18n31.6136>
- Pedró, F. (enero-junio 2020) ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 37, pp. 129-152, ISSN 2174-5382, doi: 10.5944/reec.37.2021.27880
- Pedró, F. [Sinaes] (jueves 20 de octubre 2022). *La Educación superior ante la crisis económica, social y educativa en el contexto actual*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=Q_QC5uWd1ps
- Prades, A. [Sinaes] (30 de junio 2022). *Empleadores y graduados: su aporte como factor clave para la calidad de la Educación Superior* [Video]. Yuotube. <https://www.youtube.com/watch?v=tibN3Poi2SA>
- Procuraduría General de la República. (2008). *Dictamen N° C-35-2008 del 6 de febrero 2008*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Pronunciamiento/pro_detalle.aspx?param1=PRR¶m6=1&nDictamen=15024&strTipM=R
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación Costarricense*. San José, C.R: Conare-PEN
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación Costarricense*. San José, C.R: Conare-PEN

- Programa Estado de la Nación (PEN). (2021). Octavo Estado de la Educación 2021. San José, C.R: Conare-PEN.
- Quesada, v. (2015). *Impacto de la e-evaluación orientada al e-aprendizaje en la competencia evaluadora del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz: España
- Rama, C. (2019). Retos de la evaluación en la universalización para la gestión de la calidad en la Educación Superior especialmente en el Sistema de Educación a Distancia. En Arias (Dirección del Instituto de Gestión de la Calidad Académica-IGESCA). Diálogos disruptivos sobre la calidad de la educación superior. Conferencia llevada a cabo por la Universidad Estatal a Distancia, Sabanilla (UNED), Costa Rica
- Reisberg, L. [Sinaes] (08 de julio 2020) *¿Qué aprendemos de la pandemia en cuanto a cómo evaluamos la universidad y la experiencia de los estudiantes?* [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=cpUoL45KViw>
- Restrepo, M. & Rosero, X. (2002). Teoría Institucional y proceso de internacionalización de las empresas colombianas. *Estudios Gerenciales*, 18(84), 103-123. Retrieved october 21, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0123-59232002000300006&lng=en&tlng=es.
- Ríos de Deus, M. P., & Díez-Ríos, N. (2018). POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA. GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE

EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista Panorama, 12(23), 19-35.

[doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191](http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191)

Rivera, E. R., Piñero Martín, M. L., Rojas Cotrina, A. R., & Callupe Becerra, S. F.

(2021). La investigación formativa en los modelos de acreditación de programas universitarios en el Perú. *Conrado*, 17(83), 469-476.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000600469&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Rodríguez García, J.M. (2017). *Fortalezas y Debilidades de la Educación Superior Costarricense. Una aproximación desde la evaluación por pares durante la acreditación*. En Sosa, E. (Ed.), *Aseguramiento de la calidad en América Latina*, (Vol. 22, pp. 155–180). IESALC.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843690>

Rojas, M. J. (2022). *Resultados de la evaluación de los criterios de investigación, graduados y empleadores del Modelo de Acreditación del Sinaes en carreras acreditadas en Educación, Salud e Ingeniería*. Costa Rica: Sinaes

Rojas, M. J. y López, D. A. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 180-190. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>

Sahoo, B. P., Gulati, A., & Haq, I. U. (2021). Covid 19 and Challenges in Higher Education: An Empirical Analysis. *International Journal of Emerging*

- Technologies in Learning, 16(15), 210–225.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i15.23005>
- Salto, D. J. (2018). Quality assurance through accreditation: When resistance meets over-compliance. *Higher Education Quarterly*, 72(2), 78-89.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12151>
- Scharager, J. [Sinaes] (27 de noviembre 2018). *El impacto de las agencias de acreditación en la sociedad y los desafíos para su medición* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=zrRwqI69AUU>
- Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play: Actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, CO: West view Press.
- Schriewer, J. (2009). “Rationalized Myths” in European Higher Education. *European Education*, 41(2), 31–51. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202>
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2017). The perceived impact of external evaluation: the system, organisation and individual levels-Estonian case. *Higher Education* (00181560), 73(1), 79–95.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0001-4>
- Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES). (10 de octubre 2022). Promoviendo la armonización e integración regional de los Sistemas de Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana. <https://sicevaes.csuca.org/>

- Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES). (2020). Recuperado de <http://www.siaces.org/index.php>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (2000). *Manual de Acreditación-Convocatoria año 2000*. Costa Rica: Sinaes
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Costa Rica: Sinaes
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (2018). *Self-evaluation report to apply for the alignment certification in accordance with Guidelines o Good Practice of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*. Sinaes, San José: Costa Rica
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (2021). Guía para la autorización de agencias de acreditación y reconocimiento de acreditaciones. Costa Rica: Sinaes. <https://www.Sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2023/04/REV-Guia-para-la-autorizacion-de-agencias-de-acreditacion-abr23.pdf>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). (2021). Progress Report on Compliance by the National Accreditation System of Higher Education of Costa Rica (Sinaes). Costa Rica: Sinaes
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- Stander, E. y Herman, C. (2017). “Barriers and challenges private higher education institutions face in the management of quality assurance in South Africa”, *South African Journal of Higher Education*, Vol. 31 (5), pp. 206–224, <http://dx.doi.org/10.28535/31-5-1481>
- Suárez-Landazábal, N. & Buendía Espinosa, A. (2020). Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en los académicos. Un estudio de caso en una institución de educación superior colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5353>
- Sverflock, I. (2021). La evaluación interpela en tiempos de pandemia 2020.2021. *Anales de la Educación común*, Vo. 2, No 1-2, pp.139-148
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad, Una introducción a las teorías del currículo 2Ed.* Belo Horizonte: Auténtica Editorial
- Tenuto Soldevilla, M.A. (2022). *Análisis de logros, oportunidades de mejora y desafíos de las carreras de ingeniería acreditadas por el Sinaes.* Costa Rica: Sinaes
- Trebino H. J. (2021). *La investigación como criterio de calidad para la formación de profesionales en el Siglo XXI.* Costa Rica: Sinaes
- Trebino H. J. (2022). *Experiencias internacionales sobre la participación de los graduados y empleadores en el mejoramiento de las carreras de Educación Superior.* Costa Rica: Sinaes
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación*

inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2022a). *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022.* <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2022-concept-note-es.pdf>

UNESCO. (noviembre 2022b). *El impacto financiero de la pandemia en la educación superior.* <https://www.iesalc.unesco.org/2022/11/22/el-impacto-financiero-de-la-pandemia-en-la-educacion-superior/>

Valenzuela Suaso, S. (2022). *Transformaciones en la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en carreras de grado acreditadas por el Sinaes, durante la pandemia y en la fase inicial post pandemia.* Costa Rica: Sinaes

Vargas, A. (2001). Enfoques evaluativos. *Revista de Ciencia Sociales*, No. 92-93 (II-III), pp. 35-45

Vasilachis de Gialdino, I.; Ameigeiras, A. ; Chernobilsky, L., Giménez, V.; Mallimaci, F.; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G.; y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* España, Editorial Gedisa, S.A.

Velázquez, M.R., Quito Cortés, A. A., & Mena Peralta, M. R. (2019). La autoevaluación en las instituciones de educación superior. Influencias en el modelo de evaluación 2019. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1–15.

- Vera-Millalén, F. (2018). Percepción de estudiantes respecto de la calidad educativa y organizacional de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>
- Waki. (20 de abril, 2023). <https://waki.cr/>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages.
- Zaballa Pérez, G. (2021). *La Acreditación de la Educación Superior en el mundo: Transformaciones en el periodo de pandemia COVID-19 y retos prospectivos*. Costa Rica: Sinaes. Costa Rica: Sinaes
- Zaballa Pérez, G. (2022). *Transformaciones en la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en carreras de grado acreditadas por el Sinaes, durante la pandemia y en la fase inicial post pandemia*. Costa Rica: Sinaes. Costa Rica: Sinaes
- Zurbriggen, C., (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, 26(1), 67-83