

*La normalización de la educación superior  
en el Derecho económico y comercial  
internacional*

*The standardization of higher education in  
international economic and commercial law*

**Marlen León Guzmán**

Catedrática. Facultad de Derecho

Universidad de Costa Rica

E-mail: [marlen.leon@ucr.ac.cr](mailto:marlen.leon@ucr.ac.cr)

**Resumen:** El presente artículo analiza las manifestaciones de la normalización en la educación superior costarricense, sin dejar de lado que ha sido un proceso desarrollado ampliamente en el Derecho económico y comercial internacional, teniendo una influencia sutil en el sector educativo. Se toman como elementos de referencia el recurso a la cultura de evaluación; la evaluación del desempeño y la calidad; así como la rendición de cuentas. En un segundo momento, se plantea un análisis del carácter voluntario; la integración de normas privadas mediante instrumentos públicos y la integración de instrumentos internacionales de la normalización.

**Palabras clave:** Derecho regulatorio, normalización, estandarización, norma, reglamento técnico, educación superior, Derecho comparado.

**Abstract:** This article analyzes Costa Rican higher education's standardization as a phenomenon developed in Economic Law. The reference to the evaluation culture is a central element, as performance and quality evaluation and accountability. In a second moment, we present an analysis of the voluntary nature, the integration of private standards through public instruments, and international standardization instruments.

**Keywords:** Regulatory law, standardization, standard, technical regulation, higher education, comparative law.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La normalización en la educación superior costarricense. 2.1. La cultura de evaluación. 2.2. La evaluación del desempeño y de la calidad. 2.3. La rendición de cuentas. 3. La caracterización de la normalización en la educación superior costarricense. 3.1. El carácter voluntario. 3.2. La integración de normas privadas a través de instrumentos públicos. 3.3. La integración de instrumentos internacionales por medio de prácticas específicas. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. Introducción

Para efectos del presente estudio entenderemos como regulación normalizada el conjunto de disposiciones que derivan de procesos de normalización. Jurídicamente, CORNU lo define como el “conjunto de medidas técnicas destinadas a uniformar los métodos de trabajo y ciertos tipos de productos a fin de mejorar el rendimiento de la producción y de la distribución (...)” (CORNU, 2014,618). La normalización ha sido promovida de manera importante por parte de organismos como la International Standardization Organization (ISO), el Codex Alimentarios en el marco de la Food and Agriculture Organization (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Pese a contar con precedentes importantes desde 1947 bajo el sistema del GATT, lo cierto es que su utilización ha sido ampliada gracias a la entrada en vigencia del Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) de 1994 de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en particular del anexo sobre Obstáculos Técnicos al Comercio, OTC (OMC,1995).

Este acuerdo es el resultado de un análisis sobre las principales razones que dificultaban el libre comercio en el marco del previo GATT de 1947 y su Código de Normalización

adoptado en el marco de la Ronda de Tokio en 1979. Con este primer acuerdo ya se había determinado que la necesidad de cumplir normas y reglamentos técnicos diferentes en cada país, relativos a la calidad, la seguridad y la protección del medio ambiente, es, precisamente, uno de los obstáculos principales al comercio internacional. El vigente Acuerdo OTC de 1994 abundó y profundizó en ello, siendo una de sus funciones esenciales colaborar en mantener un balance entre los objetivos legítimos del orden jurídico nacional y el cumplimiento de las obligaciones suscritas mediante las normas de la OMC, en particular evitando la creación de obstáculos innecesarios al comercio internacional.

De ahí que el Acuerdo OTC viene a buscar la reducción de este tipo de obstáculos, favoreciendo que las regulaciones domésticas de los Estados se basen en normas o *international standards*, a través de mecanismos tales como la armonización de normas o de los procesos de evaluación de la conformidad que se desarrollan en la normalización. El Acuerdo OTC, desde su primer artículo, integra la normalización como un proceso de creación de reglamentos y normas técnicas. En términos de este acuerdo, el reglamento técnico es la “*especificación técnica, con inclusión de las disposiciones administrativas aplicables, cuya observancia es obligatoria*” (OTC, 1994). La norma, término que en la versión en inglés es *standard*, se define, por su parte, como “*la especificación técnica aprobada por una institución reconocida con actividades de normalización para su aplicación repetida o continua y cuya observancia no es obligatoria.*” La anterior distinción, propia del instrumento internacional, se integró en los ordenamientos nacionales, como es el caso del costarricense y su alcance se ha extendido pasando de productos a servicios. Se reconoce incluso explícitamente que la normalización es una cuestión de interés público. Por ejemplo, mediante el artículo 44 de la Ley del Sistema Nacional de Calidad aprobada por la Asamblea Legislativa (AL) de Costa Rica, se reconoce que la normalización es un proceso que responde a “*las normas voluntarias, en tanto facilitadoras del entendimiento entre proveedores y consumidores o usuarios, y promotoras del desarrollo tecnológico y productivo del país, que son reconocidas como de interés público; la Administración Pública debe promover su uso y participar activamente en su desarrollo y financiamiento*” (AL, 2020).

Este planteamiento jurídico conceptual abrió la posibilidad de desarrollar este proceso en diferentes ámbitos, incluido el educativo. El objeto de este artículo es analizar las manifestaciones del fenómeno de la normalización en la regulación de la educación superior costarricense.

## **2. La normalización en la educación superior costarricense**

La normalización es considerada como un proceso de creación normativa dentro de una gestión colectiva, en la cual se reúnen las partes que corresponden a un sector dado, por lo que son estos actores privados los que controlan el proceso (TURINETTI, 2018, 18). Es una práctica cuyo origen se da, particularmente, en el Derecho económico, con el fin de que los actores de un sector regulen aspectos propios. En ese sentido, también es definida como un “proceso de elaboración y producción de documentos de referencia, es decir, de normas” (GRENARD, 1996, 45).

Desde la perspectiva jurídica es preciso establecer las distinciones básicas entre la norma jurídica en sentido estricto y la que resulta de este proceso. En primer lugar, la norma que deriva del proceso de normalización (ROSS, 1968, 188) carece del sentido obligatorio, es decir, del valor coercitivo que caracteriza la norma jurídica. En segundo lugar, nos encontramos frente a una producción mixta y horizontal (BOY, 2006, 121), en la que el Estado puede ser un partícipe, pero que no necesariamente tiene la iniciativa de la producción normativa; proceso que se hace al margen del modelo kelseniano, purista, vertical y Estatal.

Así, por ejemplo, encontramos que este proceso de normalización ha sido liderado por los actores privados y la institucionalización de este fenómeno se ha dado, por lo general, de manera tardía sucediendo a la iniciativa privada. De ahí que los órganos gubernamentales de normalización estén integrados por representantes del sector público y privado (HYENNE, 2000, 19); establezcan los procesos para la producción de normas, así como para su revisión y actualización. Eso puede observarse, por ejemplo, en el British Standards Institution (BSI); la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR); la Association française de Normalisation (AFNOR) o el Instituto de Normas Técnicas de Costa Rica, INTECO, que constituye el ente nacional de normalización. La normalización a escala internacional viene siendo realizada, como

se ha avanzado, por organismos como la ISO o el Codex Alimentarius, recibiendo un importante respaldo desde el Derecho internacional económico, gracias, en particular, a las previsiones del citado Acuerdo OTC de la OMC. Este acuerdo internacional se encuentra integrado en la legislación costarricense desde 1994 (AL, 1994) y regula con detalle las obligaciones de los miembros partes, entre otros temas, en lo relativo a las actividades de normalización (OMC, 1994). Sobre este punto es necesario aclarar que, si bien el Acuerdo OTC no resulta aplicable más que a mercancías, lo cierto es que el uso de las normas estandarizadas al que hace referencia sí se ha ampliado y ha influenciado a los servicios públicos y privados, dentro de los que se encuentra la educación.

En lo que respecta a la integración de este proceso a la educación superior costarricense, su desarrollo es más sutil. Combina la integración de normas internacionales, nacionales, públicas, privadas o profesionales. Para su comprensión analizaremos, en un primer momento, su integración institucional, a través de conceptos comunes a la evaluación; a saber: a) la cultura de evaluación; b) la evaluación del desempeño y la calidad; y c) la dinámica de rendición de cuentas en un contexto de “*accountability*” de resultados.

### 2.1. *La cultura de evaluación*

La evaluación es una de las actividades más habituales de la normalización. De esa manera, la práctica de evaluación se presenta como factor común de los estándares definidos por la Organización Internacional de Normalización (ISO). A través del Acuerdo OTC se han difundido conceptos de uso común, como evaluación de la conformidad, calidad, armonización y acreditación en diferentes ámbitos económicos. Así es posible encontrar estos conceptos en otros instrumentos específicos para la educación. De esa manera, la ISO ha gestado normas para el sector de la educación, como la relativa a las *Organizaciones Educativas, sistema de gestión para organizaciones educativas, requisitos con orientación para su uso, ISO 21001:2018* (ISO, 2020). La dinámica de evaluación que se integra en esta norma es la definida en la norma ISO 9001, según los propios términos de la norma ISO 21001.

Bajo el enfoque de la normalización, como fenómeno jurídico, este tipo de normas se mantienen en un ámbito recomendatorio, no esencial. Sin embargo, la cultura de evaluación en la educación superior ha conocido un desarrollo cada vez más creciente y con un componente de obligatoriedad social, a partir de las exigencias de acreditación de la educación. Esto ha derivado en el desarrollo de leyes específicas que integran la evaluación, la conformidad, la certificación, entre otros muchos conceptos, como prácticas que, según los casos, se pueden o deben adoptar. No obstante, su relevancia social es determinante en un contexto de diversificación, internacional e inclusive de la mercantilización educativa (DIAS SOBRINHO, 2007, 282) que las orienta hacia una hibridación de la regulación privada, por ejemplo, en términos de estándares de calidad con instrumentos propios del Derecho público.

Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en la Ley del Sistema Nacional de Calidad de Costa Rica (AL, 2002) y en la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (AL, 2002). En ambas normas se integran aspectos propios de la evaluación; ya no como elementos exógenos a la norma pública, sino como parte de ella. A través de la Ley del Sistema Nacional de la Calidad se introducen los conceptos propios de evaluación, de evaluación de la conformidad, de evaluación de la calidad, de prácticas de gestión de la calidad o de normalización. En esta ley resulta interesante que su ámbito de aplicación comprende tanto bienes y servicios que “lleven a cabo para demostrar el cumplimiento de los requisitos voluntarios o reglamentarios” (AL, 2002).

Por su parte, la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior desarrolla estas nociones en un ámbito de aplicación mucho más restringido. Las actividades que desarrolla este sistema tienen un carácter de interés público otorgado por la Ley y dentro de sus fines se encuentran: “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”. Estas funciones integran conceptos propios de la normalización, tales como la acreditación de la calidad, criterios y estándares de evaluación.

Además, las normas anteriores nos ofrecen un claro ejemplo de la variabilidad de alcances de la evaluación. Así esta puede darse a nivel interno y externo; o según la

naturaleza del órgano evaluativo, por ejemplo. El carácter interno obedece al ámbito institucional en el cual se desarrolla un proceso, limitándolo a la organización en sí misma, sin intervención de terceros. Así, por ejemplo, los ejercicios de autoevaluación (ISO, 2020) o la iniciativa de certificaciones internas como la de la Universidad de Costa Rica, es un ejercicio de evaluación interna de naturaleza institucional. El carácter externo lo podemos observar en la práctica de evaluación que se desarrolla mediante partes externas a una organización: ya sea por medio de normas nacionales o internacionales; públicas o privadas. Así, por ejemplo, en el caso del ente responsable de la acreditación de la educación superior -SINAES-, el recurso a la revisión por parte de pares externos de los procesos de acreditación forma parte del manual de acreditación que implementa ese ente a nivel nacional (SINAES, 2018).

Otra manifestación de ese carácter externo se puede observar en el recurso a instancias internacionales para la evaluación de la calidad de la educación superior. Así, por ejemplo, en el caso costarricense, el recurso a la certificación internacional de la escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica por parte del *Clinical Simulation Center* de la *Penn State University*; el *Canadian Engineering Accreditation Board* (CEAB, 2008) en procesos de certificación de equivalencia de las carreras de Ingeniería en la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Asociación Europea de Universidades, que realizó la Evaluación Internacional-Institucional de la Universidad de Costa Rica en 2018 (EUA, 2018). A nivel de Derecho comparado, esta división se encuentra claramente establecida en el sistema europeo, que distingue entre aseguramiento de la calidad interno, externo y el aseguramiento mediante agencias regionales o internacionales (ENQA, 2015). Ahora bien, el recurso a la evaluación se ha desarrollado en muchos ámbitos, por lo que su aplicación es indistinta del área de conocimiento. Esa flexibilidad es una de las características que la hace más atractiva para su uso y que justifica la existencia de múltiples objetos, dentro de los que nos interesa el desempeño y la calidad.

## 2.2. *La evaluación del desempeño y de la calidad*

La evaluación de la calidad y del desempeño de la educación superior son elementos que se plantean en los sistemas de gestión de manera complementaria, amparados en leyes nacionales, regionales o normas de origen privado, vía normalizada o contractual.

De esa manera, por ejemplo, en el marco del proceso de Bolonia, la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* ha establecido una serie de estándares que fueron adoptados en 2005 por los ministros europeos (ENQA, 2015) e incorporan, entre otros, las líneas de trabajo transversales de evaluación de calidad y desempeño en la educación superior. Ambos conceptos incluyen la enseñanza, el aprendizaje, el ambiente de aprendizaje y las relaciones con la investigación y la innovación. De manera complementaria, se refieren a las políticas y procesos institucionales que aseguran e implementan la calidad en otras actividades como la investigación y la gobernanza. La calidad se presenta como el resultado de la interacción entre los docentes, estudiantes y el ambiente de aprendizaje. Así, “el aseguramiento de la calidad debe garantizar un entorno de aprendizaje en el que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje y las instalaciones sean adecuados para su propósito” (ENQA, 2015). Ahora bien, la noción de educación de calidad se ha planteado en un marco discursivo vinculado al tema de desarrollo (ZAFRA, 2020, 68). Por esa razón es frecuente encontrarlo como objetivo de desarrollo sostenible (ONU, 2015).

En esta construcción conceptual de la calidad en la educación, los pilares son la rendición de cuentas y la mejora. Lo anterior tiene dos fundamentos. El primero, porque mediante la rendición de cuentas se asegura a la comunidad la información sobre las actividades que realiza. Esto cobra mayor importancia cuando se trata de fondos públicos. La rendición de cuentas permite, a su vez, contar con elementos de juicio sobre las problemáticas que surgen y establecer recomendaciones sobre las alternativas para mejorar. De ahí que la rendición de cuentas y la cultura de mejora se presenten como indisolubles al proceso de avance de la educación.

Ahora bien, la evaluación del desempeño también forma parte de los aspectos fundamentales de la rendición de cuentas y ha tenido un aumento de su valor social (BALZER, 2020,140) y económico (RODRÍGUEZ, et al. 2020; 12). Sin embargo, posiblemente el aspecto de mayor incidencia es a nivel de la organización interna de las instituciones educativas. Si partimos de la idea fundamental de que las instituciones de educación superior son lugares de creación e intercambio de conocimientos, la evaluación de desempeño tiende a plantearse de manera que se puedan mejorar esas capacidades y la literatura académica ofrece múltiples variables (MAKSUM et al, 2020,

105; LINARES, 2014, 330; INDACOCHEA, 2018, 367; RUEDA, 2009, 10) dentro de las que destacan el rendimiento académico, el desarrollo de la curiosidad –habilidad intrínseca para la investigación- y el ambiente de aprendizaje.

A nivel costarricense, la evaluación del desempeño en la educación superior se caracteriza por ser un tema con un abordaje amplio. En el caso de la Universidad de Costa Rica (KIKUT, 2015, 8) la evaluación de desempeño docente forma parte de las estrategias del Plan Estratégico Institucional. La última revisión del modelo de evaluación se dio en el año 2017 (CEA, 2017) y su integración normativa en 2019 mediante la resolución VD-R- 10609-2019 (VD, 2019) de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica. En este modelo debe destacarse que la evaluación del desempeño docente es un componente que no afecta o determina el salario del profesorado (VILLAFUERTE, 2020, 4). Esto, por cuanto los resultados de la evaluación carecen de un elemento obligatorio, coercitivo o sancionatorio que permita asegurar algún grado de efectividad de las recomendaciones que se realicen. De ahí que la incidencia a nivel de la mejora educativa sea prácticamente nula.

Otro elemento que destacar a nivel nacional es que la evaluación del desempeño docente en la educación superior se orienta por una intervención directa de entes gubernamentales, como lo es el ente nacional de Acreditación (SINAES). Este incorpora dentro de sus Manuales de Acreditación elementos propios de la evaluación de desempeño docente, sujetos a una verificación más descriptiva que de eficacia y cuya aplicación sigue siendo de carácter voluntaria (SINAES, 2002).

En este modelo nacional costarricense, la evaluación del desempeño docente universitario, si bien presenta algunas características de desarrollo en el marco de una dinámica de aseguramiento de la calidad, también muestra sus limitaciones, siendo las más importantes, en primer lugar, la relativa a la ausencia del carácter obligatorio; en segundo lugar, su falta de vinculación con la remuneración salarial (en lo individual); y, en tercer lugar, que no es un criterio determinante de la valoración para el financiamiento con fondos públicos de la educación superior pública o privada.

Ahora bien, el financiamiento de la educación universitaria basada en el desempeño es una política de educación superior con un fuerte componente de competencia y

utilización racional de recursos del Estado. A nivel latinoamericano, la contratación docente por desempeño encontró un desarrollo importante en Chile, mediante los llamados “*acuerdos de desempeño*”. Estos son convenciones entre las entidades gubernamentales y las instituciones de educación superior, determinados por objetivos que deben ser alcanzados en un plazo de tiempo no mayor a cuatro años. Estos acuerdos son el producto de una negociación, que comprende objetivos globales del país. Estos Convenios de desempeño se iniciaron con el apoyo del Banco Mundial a finales de la primera década de los años 2000 y tuvieron como ejes centrales “alinear los objetivos institucionales con los de interés nacional, favorecer la rendición de cuentas públicas y asociar el mejoramiento del desempeño institucional con el financiamiento” (YUTRONIC *et al.*, 2011).

Esta forma de financiamiento estatal presenta similitudes con el sistema costarricense. De conformidad con el artículo 85 de la Constitución Política costarricense, el “cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente”. La entidad responsable es el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), según lo previsto por el citado artículo constitucional y el artículo 32 del Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica, de 1982. En Costa Rica, el Plan Nacional de Desarrollo tiene una vigencia de 4 años y es coordinado por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica y a partir de este se formula el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES, 2016).

De acuerdo con el artículo 33 del Convenio “las instituciones signatarias se comprometen a mantener por medio de OPES un estudio de costos de carreras, de egresados y de operación de sus unidades académicas que permita sustentar la planificación y la evaluación de los recursos asignados a ellas” (OPES, 1982). Tanto el elemento de planificación como el de evaluación son componentes del financiamiento de la educación superior pública. La verificación de estos resultados es realizada por la Contraloría General de la República de Costa Rica (CGR, 2019), tomando como insumo los informes de seguimiento respectivo y el Manual de Indicadores para el seguimiento del cumplimiento del artículo 7 del Acuerdo de Financiamiento del Fondo Especial para la Educación Superior 2016 (CONARE, 2016). Los resultados de la evaluación estatal

de la educación superior muestran con claridad la integración de los componentes fundamentales de la evaluación de desempeño; integrados a través de mecanismos de políticas públicas, como el Plan Nacional de Desarrollo y de Educación, así como de informes de seguimiento con base en indicadores en los que destacan el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas como ejes de trabajo.

De lo anterior es importante señalar algunos elementos de interés. En primer lugar, tanto en Chile como en Costa Rica opera una lógica similar de acuerdos gobierno-instituciones públicas de educación universitaria, que parte de una planificación y evaluación de resultados. Esto se inscribe en una dinámica de evaluación del desempeño institucional y de carácter público. En segundo lugar, en el caso costarricense debe señalarse que el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal se estableció entre las Universidades Públicas, sin que este marco de referencia haya sido suscrito expresamente por el Poder Ejecutivo. Esto ha llevado a una inestabilidad en la negociación del financiamiento público de la educación superior, dado que, en los últimos años, este rubro es objeto de revisión anual por parte del Poder Ejecutivo y la Asamblea Legislativa, sin que exista una coherencia temporal con el plazo de negociación del financiamiento; el periodo de planificación y el de la evaluación. Lo anterior ha colocado el tema de la educación superior en la discusión política parlamentaria, en la que no se han definido criterios objetivos y claros de asignación presupuestaria, que consideren la evaluación de desempeño.

Por otra parte, la evaluación del desempeño se desarrolla en Costa Rica estableciendo una clara incoherencia que se manifiesta de dos formas. La primera, tiene que ver con el hecho de que las medidas de mejora se mantienen en un plano descriptivo, sin una aplicación efectiva. La segunda está relacionada con la concepción de la autonomía universitaria. Esta se encuentra ante una paradoja (MIZRAHI, 2019,15): si se orienta hacia una evaluación de desempeño, debe aceptarse la intervención de terceros en su actuar y gestión académica, política y financiera; si no la desarrolla, no puede dar a conocer los resultados de su gestión de manera objetiva, con una evaluación externa. Es decir, la presentación de resultados se queda en un plano meramente interno, restándole credibilidad y transparencia; lo que es contrario al principio de rendición de cuentas.

### *2.3. La rendición de cuentas*

La rendición de cuentas es una práctica propia de los modelos basados en una planificación nacional; es decir, en la que se llevan a cabo actividades de manera programada, de manera que se logren los objetivos de desarrollo. A fin de conocer el avance en esas actividades, se realiza una presentación de resultados periódica, comúnmente denominada rendición de cuentas.

En el Derecho costarricense, la rendición de cuentas se incorporó mediante reforma constitucional al artículo 11 del año 2000. De manera precisa la norma fundamental señala: *“La Administración Pública en sentido amplio, estará sometida a un procedimiento de evaluación de resultados y rendición de cuentas, con la consecuente responsabilidad personal para los funcionarios en el cumplimiento de sus deberes. La ley señalará los medios para que este control de resultados y rendición de cuentas opere como un sistema que cubra todas las instituciones públicas”* (AL, 2000). El alcance de la norma permite derivar varias obligaciones. En primer lugar, encontramos la obligación general de evaluación, en la cual la Administración Pública es sujeto activo y pasivo; es decir, puede ser evaluador y evaluado. En segundo lugar, se extrae una obligación de adopción de procedimientos de evaluación amparados en el principio de legalidad; o sea, clara y previamente regulados. En tercer lugar, establece una obligación genérica de que la administración cuente con los medios necesarios para realizar esa labor. En cuarto lugar, define dos medios expresos: el control de los resultados y la rendición de cuentas. El propio Tribunal constitucional ha reconocido la rendición de cuentas y la evaluación de resultados como principios fundamentales (Sala Constitucional, 2005 y 2009).

Resulta interesante que la propia Sala Constitucional costarricense haya reconocido de manera expresa estos deberes constitucionales en relación con la educación superior y en particular con el tema presupuestario. Así, ese órgano judicial ha indicado: “no encuentra esta Sala ningún vicio de constitucionalidad en el artículo de cita, siempre y cuando se entienda que el mismo apenas impone un deber de brindar la información requerida en materia de evaluación física y financiera de la ejecución de los presupuestos, así como los informes de gestión, resultados y rendimiento de cuentas. Ni la independencia funcional de los órganos constitucionales ni la autonomía de los entes descentralizados -incluidas las Municipalidades y las universidades públicas- les exime

de informar a la Dirección General de Presupuesto Nacional sobre los tópicos indicados, razón por la cual esta Sala considera constitucional lo preceptuado por el numeral de cita en cuanto a este extremo” (Sala Constitucional, sentencia 919-1999 del 12 de febrero de 1999).

En atención a la construcción constitucional, el abanico normativo costarricense es amplio. Costa Rica cuenta con un Plan Nacional de Desarrollo (MIDEPLAN, 2019) y los objetivos de trabajo anual de las instituciones públicas de educación superior se encuentran, en principio, vinculadas a este por medio del Plan Nacional para la Educación Superior (CONARE, 2016-2020 y 2021-2025) elaborado por la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). En el caso de la educación universitaria costarricense, el ejercicio de la rendición de cuentas se realiza conforme a lo prescrito por el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal, siendo objeto de fuertes críticas por parte de la Contraloría General de la República en los últimos años (CGR, 2019). Estas críticas se orientan principalmente al financiamiento universitario esencialmente público, con una muy escasa generación de ingresos de las propias universidades, frente a resultados considerados como insuficientes por parte de la Asamblea Legislativa; de la misma forma en que se cuestiona la autonomía universitaria como argumento base para la determinación de la oferta académica que no se define a partir de los objetivos económicos del país. Por último, se critica fuertemente las contradicciones en materia de rendición de cuentas y transparencia.

De esa manera, si bien existen objetivos generales, las instituciones de enseñanza superior desarrollan de manera autónoma la gestión pedagógica y la financiera; tanto en el nivel público como privado. Sin embargo, la distinción se da principalmente en el sector público. En el sistema costarricense, la educación superior cuenta con financiamiento estatal, por lo que la rendición de cuentas adquiere un elemento más fuerte y preponderante, al punto de ser un factor de discusión político (AL, 2020).

Ahora bien, es importante destacar dos aspectos relevantes. En primer lugar, en atención al mandato constitucional por medio del cual los medios de evaluación de resultados y rendición de cuentas deben operar por vía legal; lo cierto es que el proceso de rendición de cuentas de la educación superior pública no se establece sobre esa base; sino que es más bien convencional -sin carácter legal- por medio del Convenio de Coordinación de

la Educación Superior Universitaria Estatal, del cual derivan instrumentos, indicadores e informes de seguimiento, que obedecen más a un razonamiento basado en la autonomía universitaria, la auto-regulación y la auto-evaluación. En segundo lugar, la rendición de cuentas se inscribe en una dinámica fuertemente ligada a la búsqueda de un modelo de financiamiento de la educación superior basado en el desempeño, sin que dicha estructura haya sido previamente regulada. Por lo que más bien resulta de la integración de otros cuerpos normativos, siendo entre muchos otros, la Ley General de la Administración Pública, la Ley de Control Interno y la Ley de Administración Financiera y Presupuestos Públicos. En ese contexto se evidencian aspectos como la rendición de cuentas, la evaluación del desempeño y la calidad, así como la cultura de evaluación; que resultan propios de la normalización en sentido amplio. Sin embargo, de lo analizado anteriormente resulta necesario examinar sus características, en sentido estricto, en la educación superior.

### **3. La caracterización de la normalización en la educación superior costarricense**

El desarrollo de la normalización en la educación superior costarricense posee una serie de características entre las cuales se evidencia una hibridación que responde a diferentes objetivos e intereses, públicos y privados, nacionales e internacionales. De esa manera la normalización en la educación superior costarricense presenta tres características fundamentales: a) el carácter voluntario; b) una práctica recurrente a la homologación de normas privadas mediante instrumentos públicos; y c) la integración de instrumentos internacionales de normalización.

#### *3.1. El carácter voluntario*

De acuerdo con la Ley del Sistema Nacional de la Acreditación de la Educación Superior n.º 8256 de 2002, se crea el ente nacional -SINAES- que tiene como fines “*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*” (Asamblea Legislativa, 2002). Este ente está constituido por instituciones de educación terciaria, públicas y privadas, cuya afiliación es voluntaria. Como vimos previamente, esta es una de las características comunes de los instrumentos normalizados. Por lo anterior, la

implementación de procesos de calidad educativa en Costa Rica carece de un elemento obligatorio. Es decir, la evaluación de la calidad es voluntaria. No obstante, esta ha empezado a ser cuestionada, principalmente por un fuerte crecimiento de la oferta académica universitaria, en la cual se ha evidenciado un deterioro significativo de la calidad educativa: *“La rápida ampliación de la oferta universitaria en los últimos veinte años, especialmente la privada, no agregó más diversidad ni mayor calidad a las oportunidades de estudio, factores que obstaculizan aún más atraer y retener a la población joven”* (Proyecto Estado de la Nación: Estado de la Educación, 2019).

En virtud de lo anterior, existe una iniciativa parlamentaria para establecer la obligatoriedad de llevar a cabo procesos de acreditación para la educación superior privada costarricense. Dentro de los objetivos implícitos de esta ley destaca el de *“fortalecer el actuar del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior disponiendo que el acto de autorización de una universidad privada conlleve el deber legal de asumir y dar cumplimiento a la norma académica nacional de calidad, tendiente a la obtención de su acreditación institucional ante el Sinaes o ante una agencia reconocida por este”* (Asamblea Legislativa, 2019).

Esta iniciativa destaca por presentar varios elementos de interés. En primer lugar, evidencia una confusión seria al homologar la acreditación institucional ante el órgano nacional con la de planes de estudio o carrera. Si el objetivo es la acreditación de planes de estudio, la indicación preceptiva es errónea. En segundo lugar, el transitorio V establece un énfasis de acreditación de las carreras en las áreas de educación, salud e ingeniería civil que ya han sido autorizadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, en adelante CONESUP, con el fin de que obtengan su certificado oficial de acreditación ante el SINAES -o ante una agencia reconocida y avalada por este-, dentro de los cinco años posteriores a la entrada en vigencia de esa ley. Este énfasis establece la discusión sobre cuáles son las razones de tal énfasis o si, por el contrario, debería establecerse la obligación de exigir la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad a cualquier formación universitaria, indistintamente del área disciplinar. En tercer lugar, subyace una discusión mayor, no explícita en esa iniciativa parlamentaria: ¿Por qué plantear tal exigencia en la educación privada y no en la pública? El argumento de fondo reside en la autonomía universitaria pública, de rango constitucional, que motivó precisamente que en su momento la ley n.º 8256

tuviese un carácter voluntario. No obstante, resulta evidente que la exigencia de calidad en la educación universitaria, indistintamente de que sea pública o privada, debe cumplir con estándares de calidad con el fin de garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla, no como un elemento externo a la autonomía universitaria pública, sino como uno intrínseco a ella y de carácter obligatorio claramente definido en la ley. Ahora bien, a fin de ahondar sobre esta característica de la norma, resulta pertinente profundizar sobre la naturaleza pública o privada de la misma; debido a que la fuerza de la que carece la legislación costarricense es suplantada por el valor social subyacente, cada vez más fuerte, de la normalización de la calidad.

### *3.2. La integración de normas privadas a través de instrumentos públicos*

Tanto la Ley del Sistema Nacional de Calidad de Costa Rica (AL, 2002) como la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (AL, 2002) integran en sus textos elementos conceptualizados en normas privadas y promueven el desarrollo de los procesos de creación normalizada de referentes, criterios, estándares o bien, normas técnicas. Por ejemplo, la Ley del Sistema Nacional de la Calidad establece en el artículo 39: *“Créase el Órgano de Reglamentación Técnica (ORT), como comisión interministerial cuya misión será contribuir a la elaboración de los reglamentos técnicos, mediante el asesoramiento técnico en el procedimiento de emitirlos. El Órgano será el encargado de coordinar, con los respectivos ministerios, la elaboración de sus reglamentos técnicos, de modo tal que su emisión permita la efectiva y eficiente protección de la salud humana, animal y vegetal, del medio ambiente, de la seguridad, del consumidor y de los demás bienes jurídicos tutelados. Antes de promulgar cualquier reglamento técnico, deberá darse audiencia a los sectores interesados”* (AL, 2002). Por su parte, la Ley del SINAES indica en el artículo 19: *“El diseño del modelo de acreditación deberá atender los estándares internacionales utilizados en estos procesos”*. En ambos casos podemos observar cómo la integración de normas de origen privado se adapta al ordenamiento público. En el primer ejemplo, la consulta obligatoria a los sectores interesados se refiere con claridad a la consideración del interés del sector económico interesado, de manera tal que se incluya el interés privado en la gestión normativa pública. En el segundo, la “atención” a estándares internacionales no distingue si estos son públicos o privados, por lo que la integración de normas privadas es válida. Hasta aquí hemos hecho referencia frecuente a la legislación costarricense y a

algunos elementos de Derecho comparado, siempre en el ámbito del Derecho público. Sin embargo, el recurso a instrumentos de Derecho privado, en el ámbito del Derecho comercial y dentro de este, como parte de la normalización, es cada vez más visible. Así, por ejemplo, la Asociación-Instituto Costarricense de Normalización tiene, dentro de su catálogo de estándares y de manera general, la norma para el sector de la educación que podría ser implementada de manera voluntaria (*ISO 21001:2018; ISO, 2020*), por cualquier instancia pública o privada, pese al origen privado de la misma.

Precisamente, esta característica es una de las distinciones más importantes a analizar. La generación de normas de “origen privado” viene siendo una discusión importante para el Derecho (Conseil Constitutionel, 2006), evidenciando una especie de “coregulación” en la cual los actores económicos participan activamente en la elaboración de las normas – véase por ejemplo, el reglamento para la elaboración de reglamentos técnicos costarricense (Ministerio de Economía, Industria y Comercio, MEIC, 2010).

Sin embargo, la construcción normativa ha sido un espacio restringido al poder del Estado. La intervención de otros actores viene a aportar la experiencia, el conocimiento del oficio o técnica y de esa manera se crea un espacio de elaboración jurídica muy diferente al legislativo o al que corresponde al Poder Ejecutivo. En ese espacio, el carácter voluntario de la norma privada entra en competencia con la norma pública, por su uso consensuado, el lenguaje armonizado y la revisión periódica que permite su actualización, características que no necesariamente posee la norma pública.

El carácter consensuado y la flexibilidad de la norma privada han permitido que los actores sociales prefieran su uso frente a un cumplimiento obligatorio de la norma jurídica en sentido estricto. De esa manera, su uso coexiste de forma complementaria. Esta práctica la podemos notar en la educación superior costarricense y en especial en el ámbito de la investigación. Así, por ejemplo, es posible citar la implementación de nivel normas ISO/9001:2015 en el Instituto Clodomiro Picado (ICP, 2012) para la garantía de calidad de gestión y administración de productos y atención de usuarios; ISO 9001 e ISO 15489 a nivel del Archivo Universitario; implementación de sistemas de gestión INTE/ISO/IEC 17025; ISO 9001 e INTE-ISO 15189:2008 en Centros y Laboratorios de Investigación; Implementación de la norma INTE-ISO 15189:2008 en el Laboratorio

Clínico de la Universidad de Costa Rica (Marín, sin fecha), entre otros. En estos ejemplos, la aplicación de la norma técnica opera de forma más amplia, voluntaria y clara que en el caso de los sistemas de aseguramiento de calidad delimitados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, en estos últimos ejemplos debemos destacar otra cualidad por la cual se hacen más interesantes desde una perspectiva estratégica: su carácter nacional o internacional.

### *3.3. La integración de instrumentos internacionales por medio de prácticas específicas*

18

El artículo primero de la Ley del Sistema Nacional de la Calidad define en su propósito el establecimiento de un marco conceptual para “las actividades vinculadas al desarrollo y la demostración de la calidad, que facilite el cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de evaluación, de la conformidad” (AL, 2002). Igualmente establece la obligación de “incorporar como propios los principios y términos establecidos en las normas, los acuerdos y los códigos internacionales aplicables en su ámbito”, según lo dictado en su artículo quinto. De seguido, enumera de manera recurrente la integración de prácticas internacionales (artículo 6); normas internacionales (artículo 8); la gestión directiva basada en normativa internacional (artículo 19); el uso de buenas prácticas internacionales (artículo 21); entre otros aspectos que muestran como las herramientas de normalización se integran al ordenamiento. En el caso de la normativa que es competencia del SINAES, esta integración también está presente. Así, por ejemplo, prescribe la obligación de que su modelo de acreditación corresponda a estándares internacionales en su artículo 19; de la misma manera en que se encuentra autorizada para formar parte de agencias internacionales de acreditación (artículo 21). En ambos casos, la integración de instrumentos internacionales, si bien está prevista, es amplia y deja a consideración de los entes respectivos determinar cuáles se pueden incorporar y cuáles no. Todo esto siempre en un contexto de consulta con el sector al que atienden.

Por otra parte, tal y como hemos indicado de manera precedente, la ISO ha establecido normas aplicables al sector de la educación y las instancias educativas superiores han implementado normas ISO en procesos específicos –de calidad, laboratorios, productos, servicios. En el ámbito de la educación también hemos analizado el uso de normas internacionales que desarrollan aspectos de calidad y que se integran en el ordenamiento

jurídico costarricense por medio de la regulación de la calidad. Sin embargo, este recurso también se ha dado por medio de la intervención de otras instancias internacionales, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Desde el año 1949, mediante ley n.º 758 del 11 de octubre de 1949, Costa Rica se adhirió a esta instancia. Entre muchos aspectos que promueve y desarrolla la UNESCO es interesante el esfuerzo de normalización que ha venido impulsando para reducir las diferencias en los sistemas educativos nacionales y facilitar el análisis de los avances en el desarrollo educativo mundial. Para ello, desde la década de los setenta elaboró un marco de referencia denominado Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011). Este instrumento agrupa criterios de valoración comunes a diferentes sistemas educativos y permite su comparabilidad internacional. En lo que respecta a la educación universitaria, este instrumento ofrece una visión de las características principales, los criterios de clasificación de los programas educativos, criterios subsidiarios y dimensiones complementarias, entre otros aspectos. Este tipo de instrumento ha sido igualmente utilizado a nivel costarricense. Así, por ejemplo, este referencial se utiliza para definir el perfil de país (UNESCO, 2018), en el desarrollo de otros instrumentos como el Primer Censo Nacional de Tecnologías Digitales en Educación (MEP, 2016), en el análisis estadístico de la educación superior en los términos de ese instrumento (CONARE, 2011 y 2014) y también en actividades de gestión de calidad específico, como fue en el caso de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR, 2020).

#### **4. Conclusiones**

A lo largo de este artículo hemos analizado cómo la normalización se encuentra presente en la regulación de la educación superior, como una clara manifestación de la influencia del derecho económico y la labor de ciertas instancias internacionales, como la ISO y la UNESCO. Así, la regulación tradicionalmente llevada a cabo por el Estado se encuentra en una transformación que se orienta hacia el establecimiento de normas privadas en esta materia. De forma sutil, pero sostenida, se ha integrado a temas fundamentales como la evaluación de la calidad, del desempeño, la rendición de cuentas y en otros temas de carácter puntual. Esa vinculación no es necesariamente negativa:

simplemente es un cuestionamiento a la capacidad estatal para atender a la realidad social de la educación, más allá de la inflación normativa que podría plantearse por la vía parlamentaria. Así, la normalización en este ámbito utiliza mecanismos como la integración de las normas privadas a través de instrumentos públicos; el reenvío a instrumentos estandarizados, nacionales o internacionales.

## 5. Bibliografía

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2019). Proyecto de ley. Reforma de la ley del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP).

Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley n°. 7475 del 20 de diciembre de 1994. [Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Anexo 1B.](#)  
<http://www.pgrweb.go.cr/scij/>

Asamblea Legislativa de Costa Rica. Ley del Sistema Nacional de Calidad.  
[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?paraAcreditación](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?paraAcreditación)

Asamblea Legislativa de Costa Rica. Adhesión a la UNESCO. Ley 758, del 11 de octubre de 1949. <http://www.pgrweb.go.cr/>

Asamblea Legislativa de Costa Rica. Comisión especial que estudie, analice y eventualmente proponga proyectos de ley o reformas en relación con la administración del FEES, expediente legislativo 21.052.  
<http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/INFORME%20FEES%202027%20DE%20MAYO.pdf>

Asociación Española de Normalización y Certificación (2020).

Association française de Normalisation (2020).  
[https://normalisation.afnor.org/?\\_ga=2.253513551.750130744.1598279523210463559.1597796833](https://normalisation.afnor.org/?_ga=2.253513551.750130744.1598279523210463559.1597796833)

BALZER, W. K. (2020). *Lean higher education: Increasing the value and performance of university processes*. CRC Press. 287.

British Standards Institution. (2020) <https://www.bsigroup.com/en-GB/>.

COITINHO, V. (2020). *La Educación Superior en Latinoamérica: pensar la reforma desde contextos actuales*. *Temas Segunda Época*, 2020(4), 8-8.

CONARE, (1982). *Convenios*. <http://siesue.conare.ac.cr/normativas/convenios.html>.

CONARE, (2016). *Plan Nacional de la Educación Superior 2016-2020*. <http://siesue.conare.ac.cr/plan-nacional-de-educacion-superior->

CONARE. (2012) *Estadísticas 2011-2012*. [https://conare+costa+rica&gs\\_lcp=CgZwc3ktYWI](https://conare+costa+rica&gs_lcp=CgZwc3ktYWI)

CONARE. (2016) *Manual de Indicadores para el seguimiento del cumplimiento del artículo 7 del Acuerdo de Financiamiento del FEES 2016 (CNR, 2016)*. [http://siesue.conare.ac.cr/images/documentos/planes\\_16\\_20/INFORME\\_SEGUIMI\\_.pdf](http://siesue.conare.ac.cr/images/documentos/planes_16_20/INFORME_SEGUIMI_.pdf)

CONARE. Consejo Nacional de Rectores. (2012) *Quinto Informe del Estado de la Educación. Perfiles de estudiantes de la cartera CONAPE. 2000-2012*. <http://www.conape.go.cr/wp-content/uploads/2016/10/Investigacion-Perfil-.pdf>

CGR. Contraloría General de la República, (2019). *Desafíos en la creación de valor público de las Universidades Estatales*. [https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/docs\\_cgr/2019/SIGYD.pdf](https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/docs_cgr/2019/SIGYD.pdf)

CORNU, G. (2014). *Vocabulaire juridique*. 10 ed 1987. Association Henri Capitan, 167-250.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2020). *La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.

DIAS SOBRINHO, J. (2007). *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Perfiles Educativos*.  
<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7538>, 282.

ENQA. (2020). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica (2020). *Trabajo social del campo de las ciencias sociales al campo de la Salud*. <http://www.ts.ucr.ac.cr/int/co-ts-fuera-cs.php>

GRENARD A. (1996) *Normalisation, certification : quelques éléments de définition*.  
 Revue d'économie industrielle ; 1<sup>er</sup> trimestre 1996, vol 75.

HABTOOR, A. et al.(2020). Learning Organization, Strategy Adoption and Knowledge Transfer as Factors for Improving Performance of Higher Education Institutions: A Literature Review. *Journal of Business Management and Accounting*, 8(1), 85-103.

HYENNE, J. (2000). Les enjeux contemporains et les acteurs de la normalisation. *Réalités industrielles* anales des Mines. Nov.17-21.

INDACOCHEA, B. et al. (2018). La evaluación del desempeño laboral en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 362-372.

Instituto Clodomiro Picado. (2020) *Responsabilidad social*.[http://icp.ucr.ac.cr/index.php/es/-](http://icp.ucr.ac.cr/index.php/es/)

KELSEN, H. (1999). *Théorie pure du droit*. Traduction française de la seconde édition de la Reine Rechtslehre par Charles Eisenmann), Paris, LGDJ.

KIKUT, L. (2015). La evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica: Algunos resultados.  
<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/81325/La%20Evaluación%20del%20Desempeño%20Docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LINARES I. (2014). Cultura organizacional y evaluación del desempeño del personal académico: Estudio de caso en una institución de educación superior pública mexicana. *Nova scientia*, 6(11), 324-345.

MAKSUM, A. (2020) *Effect of learning climate, thinking pattern, and curiosity on academic performance in higher education*. In, *Problems of education*, vol 78, no.1, 2020, 102-113.

MARÍN, A. (Sin fecha) Los sistemas de gestión de calidad y la gestión documental. Sin fecha.  
<http://archivo.ucr.ac.cr/cau/Presentaciones%20convivios/docus/Charla2.pdf>

MAROY, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? <https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1900-v1-n1-socsoc2509/019471ar/abstract/>

MARTÍNEZ, B. (2016). Cronología de la educación costarricense. ImprentaNacional.  
<http://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiay>

MIDEPLAN. (2010) Plan Nacional de Desarrollo.  
<https://www.mideplan.go.cr/plandesao>

MEP. (2016). Ministerio de Educación Pública Primer Censo Nacional de Tecnologías Digitales en Educación,  
<https://es.calameo.com/read/0055609561b834a532000>

MIZRAHI, S. (2020). Performance Funding and Management in Higher Education: The Autonomy Paradox and Failures in Accountability. *Public Perf & Management Review*, 1-27.

OMC (1994). Organización Mundial del Comercio. Acuerdo sobre obstáculos técnicos al comercio. [https://www.wto.org/spanish/docs\\_s/legal\\_s/tokyo\\_tbt\\_s.pdf](https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/tokyo_tbt_s.pdf)

ISO (2020). International Organization for Standardization. Organizaciones Educativas, sistema de gestión para organizaciones educativas, requisitos con orientación para su uso, ISO 21001:2018 (ISO, 2020. <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:es>

RODRÍGUEZ, C, et al. (2019). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305, 1-24.

ROSS A. (1968). *Directives and Norms*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

RUEDA, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.

Sala Constitucional. Costa Rica (2009). Res. n° 2005-14563 y n°01426-2009; Res.n° 919-1999.

UNESCO-SITEAL. (2011). Perfiles de país. República de Costa Rica. <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/29/republica-de-costa-rica>

Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica (año). Evaluación de la labor académica docente. <http://vd.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2019/03/VD-R-10609-2019.pdf>

VILLAFUERTE, A. (2020). Instrumentalidad jurídica de las evaluaciones del desempeño docente en la aplicación del despido por ineptitud. Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica. Tesis de Licenciatura.

YUTRONIC, J et al. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1), 08-18.

ZAFRA, C. (2020) La noción de educación de calidad a nivel superior: una reflexión desde el discurso del desarrollo. *Interconectando saberes*, 67-82. DOI: <https://doi.org/10.25009/is.v0i10.2672>