



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para  
la Educación Superior  
en América Latina y el Caribe

ess

Educación  
Superior y  
Sociedad



22

ASEGURAMIENTO  
DE LA CALIDAD  
EN AMERICA LATINA

Instituto Internacional de Unesco para la  
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017  
Educación Superior y Sociedad (ESS)  
Nueva etapa  
Colección 25.º aniversario  
Vol. 22  
ISSN 07981228 (formato impreso)  
ISSN 26107759 (formato digital)  
Publicación semestral

**:: COORDINADORA TEMÁTICA**

María José Lemaitre

**:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

**:: CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO  
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

**:: TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394  
Caracas 1062-A, Venezuela  
Teléfono: +58 - 212 - 2861020  
E-mail: [ess@unesco.org.ve](mailto:ess@unesco.org.ve) / [esosa@unesco.org.ve](mailto:esosa@unesco.org.ve)

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior  
e Investigación Educativa  
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas  
de Ciencia y Tecnología  
<http://www.revencyt.ula.ve>

## **COMISIÓN DE ARBITRAJE**

• **Miembros Institucionales**

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)  
César Villegas (UNESCO-IESALC)  
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)  
Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)  
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• **Miembros Nacionales (Venezuela)**

Humberto González (UPEL-IPC)  
Miren de Tejada (UPEL-IPC)  
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)  
Moraima González (UPEL-IPC)  
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)  
Enoé Texier (UCV)  
María Cristina Parra-sandoval (LUZ)

• **Miembros Internacionales**

Estela Miranda (UNC-Argentina)  
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)  
Pedro A. Melo  
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS



# ess

## Educación Superior y Sociedad



### **Educación Superior y Sociedad (ESS)**

Colección 25.º Aniversario

#### **DIRECTOR UNESCO-IESALC**

Pedro Henríquez Guajardo

#### **CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

#### **EDITORA GENERAL**

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.



# ess

## Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA  
25  
AÑOS

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

**Educación Superior y Sociedad (ESS)**, em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

## :: PRESENTACIÓN

- **María José Lemaitre** 11  
Directora Ejecutiva Centro Interuniversitario de Desarrollo  
Andino (CINDA)

## :: ARTICULOS

- **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 institucional.** 21  
Gerardo Gómez Morales Morales  
ANEAES, Paraguay  
Norma Marecos Cáceres Cáceres  
Directora Ejecutiva ANEAES, Paraguay
- **Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena.** 43  
José Joaquín Brunner  
Universidad Diego Portales (UDP)  
Chile

- Educación superior de calidad y acreditación en México. El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).**

Vicente López Portillo  
Director General de COPAES

**65**
- Evaluación de la calidad y su acreditación en Cuba: actualidad y retos en el contexto de la Agenda Educativa 2030.**

Marcia Esther Noda Hernández  
Secretaria Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional (JAN),  
Cuba

**87**
- Sistemas de evaluación de calidad y control político-administrativo.**

Alfonso Muga Naredo  
Presidente, Comisión Nacional de Acreditación (CNA),  
Chile  
Alejandro Sotomayor Brulé  
Jefe Departamento de Agencias y Pregrado, CNA

**111**
- Aseguramiento de la calidad de la educación superior.**

Raúl Aguilera  
Presidente ANEAES, Paraguay  
Secretario, Red Iberoamericana para El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, RIACES

**131**
- Fortalezas y debilidades de la educación superior costarricense. Una aproximación desde la evaluación por pares durante la acreditación.** José Miguel Rodríguez - García

Investigador, Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES),  
Costa Rica

**155**

**María José Lemaitre**

CINDA, Chile

Desde inicios de la década de los noventa, el tema del Aseguramiento de la Calidad (AC) ha estado en la agenda de las políticas de educación superior en la mayoría de los países de la región iberoamericana.

Se trata de una nueva forma de organizar la relación entre las instituciones de educación superior y los gobiernos, en torno al eje de la responsabilización pública por la calidad de los procesos que se realizan y los resultados obtenidos.

El aseguramiento de la calidad tiene varios propósitos posibles: establecer criterios o estándares mínimos, que definen un umbral bajo el cual ninguna institución o programa debiera estar autorizado a operar en el país; certificar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas de posgrado, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones; estimular el mejoramiento continuo de las instituciones y su desempeño. Todos están presentes en Iberoamérica, aunque con distintos énfasis en cada país.

Estos resguardos nacen y se difunden en respuesta a diversos fenómenos, tales como: la ampliación y diferenciación de las plataformas institucionales de educación terciaria; aparición de nuevos proveedores privados y de nuevas modalidades de enseñanza – aprendizaje; crecimiento de la matrícula, los programas y las certificaciones; creciente costo de los estudios superiores, tanto para la sociedad como para las personas; la internacionalización, con sus componentes de movilidad estudiantil y académica y de reconocimiento mutuo de grados y títulos.

Consistente con este panorama – descrito en detalle en el Informe Educación Superior 2016, publicado por CINDA<sup>1</sup> (Brunner y Miranda, Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016

2016) – se ha preparado este número de la revista dedicado al aseguramiento de la calidad. Antes de describir brevemente sus contenidos, nos parece necesario presentar un breve panorama del aseguramiento de la calidad, tal como se presenta hoy en la región latinoamericana.

## **:: MECANISMOS NACIONALES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA**

Un aspecto relevante que es preciso considerar es la presencia de una diversidad de mecanismos presentes en la región. Ya en el informe de CINDA de 2007 se reconoció que “cada país iberoamericano ha ido trazando su propio rumbo y explorando qué modalidades de evaluación y acreditación de instituciones y programas se acomoda mejor a sus necesidades y tradiciones, ordenamiento legal y prácticas académicas. El resultado es que existe ahora una enorme variedad de experiencias nacionales, las cuales sirven como base para múltiples procesos de aprendizaje y de intercambio”.<sup>2</sup>

En general, se observa una tendencia a la generación de sistemas complejos de AC, que buscan desarrollar actividades de control de calidad (autorización de funcionamiento de carreras o instituciones, por ejemplo) junto con garantía pública de calidad o acreditación, e incluso mecanismos de promoción y fomento de la calidad. En algunos casos esto se hace con un organismo único (CONEAU, en Argentina, por ejemplo), en otros a través de agencias diversas (en Chile coexisten el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y agencias privadas autorizadas por la CNA para la acreditación de carreras de pregrado).

Prácticamente todos los procesos de AC en América Latina son de iniciativa estatal. Sin embargo, los organismos responsables obedecen a una diversidad de modelos. Hay agencias propiamente gubernamentales (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana, Uruguay Ecuador); públicas, pero autónomas (Colombia, Chile, Perú); privadas

---

1 Brunner, J.J., y D.A. Miranda. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago: CINDA, 2016. Ver en <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/#more>

2 Brunner, J.J. Educación Superior en Iberoamérica. Santiago: CINDA, 2007.

(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.

En la mayoría de los países, el propósito principal es dar garantía pública de la calidad, mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras de pregrado y en algunos casos, también de posgrado<sup>3</sup>. Sin embargo, sin perjuicio de este énfasis prioritario, surgen mecanismos de control mucho más prescriptivos y supervisores, dirigidos a las nuevas instituciones, a algunas de ellas o a ciertos programas definidos como 'de interés público'. Existe una tendencia, presente en países de fuera de la región, que buscan hacer de la AC un mecanismo regulatorio, incrementando la acción del estado con relación a las instituciones. Este fenómeno, evidente en el caso de Ecuador, se observa también en Argentina, Perú y Chile.

Los sistemas de la región enfatizan la acreditación de carreras o programas de grado (también llamadas de pregrado en algunos países), conducentes a un primer grado académico o título habilitante. Algunos países adicionalmente evalúan programas de posgrado, ya sea para autorizar su funcionamiento o para velar por la calidad de la formación prestada. Sin embargo, cada vez es más frecuente el énfasis en la evaluación o acreditación institucional. Además, existen algunos casos en que el foco está en la evaluación de individuos mediante la aplicación de exámenes de egreso.

Un propósito diferente, presente en Argentina, Chile y México, es la evaluación y acreditación de organismos acreditadores. En efecto, en estos países la agencia nacional tiene el mandato de evaluar y autorizar a organismos públicos o privados, responsables de ejercer funciones en el ámbito del AC. En el caso de Argentina, la autorización sólo se refiere a la evaluación institucional, pero en Chile y México son estos organismos autorizados

---

3 Existen diversos mecanismos de evaluación y acreditación de programas de posgrado, pero la definición acerca de qué constituye un programa de posgrado difiere según los países. Para Argentina y Colombia, estos programas incluyen las especializaciones y los distintos tipos de maestría. Para Chile, se trata sólo de programas de maestría académica y doctorado, aunque la ley de aseguramiento de la calidad recientemente aprobada equipara a los programas de maestría aquellos correspondientes a la formación en especialidades del área de la salud.

los responsables de la acreditación de carreras y programas de pregrado.

En la tabla siguiente se muestra la distribución de países de acuerdo al foco de atención de los sistemas de AC:

Programas de grado o pregrado	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Programas de posgrado	Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México
Instituciones	Argentina (solo evaluación), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Panamá.
Individuos	Brasil, Colombia.

## **: : INICIATIVAS SUBREGIONALES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**

Un aspecto interesante que es preciso considerar en el contexto latinoamericano es el de las iniciativas subregionales, que constituyen un aspecto innovador y pionero en el ámbito internacional. Entre estos se destaca el sistema ARCU-SUR, desarrollado en el marco del MERCOSUR, que ha definido perfiles de egreso y criterios de calidad para un conjunto de carreras, con el objeto de validar los títulos de grado de la región (aunque solo para efectos académicos) y promover la movilidad. Si bien no ha permitido avanzar significativamente en el reconocimiento de títulos habilitantes – proceso que depende de las universidades nacionales en la mayoría de los países –, ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de criterios de calidad equivalentes entre los distintos países, y en el caso de tres de ellos – Bolivia, Paraguay y Uruguay – contribuyó de manera importante al desarrollo de procesos nacionales de AC.

Una segunda experiencia en este sentido corresponde a Centro América, donde a partir de 1998, se desarrolló un programa destinado a instalar procesos de AC, denominado SICEVAES (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior). Como consecuencia del programa se generó el Foro Centroamericano para la Acreditación de la Educación Superior, que reunió a universidades públicas y privadas, asociaciones profesionales y representantes de los gobiernos de los siete países centroamericanos; también se creó el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), que ha tenido un papel importante

en el desarrollo y promoción de la AC en la región, apoyando la creación de agencias especializadas regionales, como son ACAAI (para ingeniería y arquitectura), ACESAR (que opera en el sector agroalimentario y de recursos naturales) y ACAP (para programas de posgrado). Al mismo tiempo, ha promovido la creación de una red que agrupa a las agencias centroamericanas, tanto las que se encuentran operando como aquellas que están en pro-ceso de organización.

### **:: RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR (RIACES)**

Finalmente, en 2003 se creó la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), cuyos objetivos principales son promover el desarrollo de agencias de AC y de procesos de evaluación y acreditación en países miembros; apoyar el desarrollo de mecanismos de acreditación que puedan contribuir al reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y a la integración educativa de la región; lograr el apoyo de organismos de cooperación nacionales e internacionales para la promoción de sistemas de AC; analizar los desarrollos de la ES con el fin de hacer del AC un instrumento eficaz para el mejoramiento continuo de las IES. Desde sus inicios, RIACES ha logrado convocar y dinamizar una comunidad regional de especialistas en aseguramiento de la calidad, generando instancias de aprendizaje compartido, de intercambio y de armonización.

### **:: LOGROS Y TAREAS PENDIENTES**

Un estudio desarrollado por CINDA , respecto del impacto de los procesos de AC sobre las universidades, mostró que en general han tenido un efecto positivo, tanto sobre los sistemas nacionales de educación superior como sobre gestión institucional y procesos de enseñanza – aprendizaje (Torre y Zapata 2016).

---

4 Lemaitre, María Jose, y Elisa Zenteno. Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe Educación Superior 2012. Santiago: CINDA, 2012. Ver en <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>

5 Torre, Daniela, y Gonzalo Zapata. «Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países» en Lemaitre y Zenteno, op.cit., pp 115-152

Dicho estudio enfatizó la percepción de que el AC es un mecanismo regulatorio eficaz, y que ha contribuido a hacer más explícitas las expectativas relativas a la calidad de las instituciones de educación superior (IES).

En el campo de la gestión, ha generado cambios en la estructura administrativa y mejorado los sistemas institucionales de información, favoreciendo su uso (todavía incipiente) para apoyar la toma de decisiones.

En cuanto a la docencia, hay un reconocimiento creciente de la centralidad de la docencia, que todavía no logra traducirse en políticas concretas; sin embargo, se perciben efectos relevantes en la definición de perfiles de egreso, actualización curricular, estrategias pedagógicas, o dotación de recursos.

Sin embargo, tanto los resultados de ese estudio como el análisis comparado indican que la pertinencia y eficacia de los mecanismos de aseguramiento de la calidad dependerá en el próximo futuro de su capacidad para hacerse cargo de los cambios experimentados por la educación superior, considerando la diversidad de estudiantes, instituciones, programas o modalidades de aprendizaje; en cierto modo, de desarrollar una segunda generación de AC, que se haga cargo de aspectos como los siguientes:

- Necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias (no por eso menos rigurosas) de calidad, que den cuenta de la diversidad de instituciones, estudiantes y demandas.
- Análisis de nuevos modelos institucionales, que haga posible avanzar y especificar esas definiciones más amplias de calidad.

Énfasis en resultados, sin dejar de lado la preocupación por insumos y procesos.

- Profesionalización de los evaluadores, tanto de quienes toman decisiones como del personal técnico y de los evaluadores externos, así como la regulación de conflictos de interés entre las partes involucradas en estos procedimientos.
- Vinculación de los procesos de control de calidad con otros instrumentos de política, mas no de manera lineal o directa sino buscando que se generen sinergias y comple-

mentaciones en interacción con mecanismos de apoyo, regulatorios, de financiamiento, de información y otros.<sup>6</sup>

## **:: CONTENIDOS DE ESTE NÚMERO**

En esta edición de Educación Superior y Sociedad (ESS), hemos reunido un conjunto de siete artículos que miran el conjunto de los procesos de aseguramiento de la calidad desde distintas perspectivas.

Desde Paraguay, Gerardo Gómez Morales y Norma Marecos Cáceres, de ANEAES, analizan los retos que enfrentan las instituciones de educación superior, relacionados con la necesidad de ajustarse a criterios y procesos externos de aseguramiento de la calidad y a la vez, de avanzar en el desarrollo e implementación de sus propios procesos de autorregulación. El artículo cierra con la propuesta de líneas de política que pueden contribuir a generar una mayor conciencia del valor del aseguramiento de la calidad como un instrumento para apoyar a las instituciones en su proceso de mejora continua, y no como un fin en sí mismo.

José Joaquín Brunner, experto en el análisis de políticas comparadas de la Universidad Diego Portales, Chile, se refiere a la gobernanza de los sistemas de educación superior y el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad. El análisis del caso chileno permite avanzar hacia el análisis de las interacciones entre instituciones de educación superior, las fuerzas políticas del Estado y el gobierno y los resultados de la acción de los mercados relevantes para la educación superior, identificando las tensiones y contradicciones resultantes.

Alfonso Muga y Alejandro Sotomayor, presidente y profesional de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, respectivamente, describen los principales elementos de los procesos de aseguramiento de la calidad, ubicándolos en el contexto del sistema de educación superior de Chile. Sobre esa base, avanzan hacia una forma de definir calidad que se haga cargo de la diversidad del sistema, y señalan la importancia de reconocer y valorar la

---

6 Por ejemplo, parecería evidente que una forma de relacionar acreditación con financiamiento sería restringir el financiamiento público sólo a aquellos programas e instituciones acreditados. Sin embargo, puede suceder que programas o instituciones estratégicos no logran la acreditación por no contar con recursos esenciales, y una decisión restrictiva podría entonces hacer imposible su recuperación.

acción de diversos actores en los procesos de aseguramiento de la calidad. Concluyen enfatizando la necesidad de avanzar hacia mecanismos de aseguramiento de la calidad que, mediante el uso eficaz de criterios y procedimientos de evaluación externa, promuevan y fortalezcan los mecanismos de gestión de la calidad al interior de las IES.

Marcia Noda, Directora de la Junta de Acreditación Nacional de Cuba, desde un contexto diferente al del artículo mencionado anteriormente, enfatiza una conclusión similar. El análisis de la experiencia de aseguramiento de la calidad en Cuba y su relación con los objetivos de desarrollo sostenible y las políticas nacionales, plantea el desafío que significa pasar de una cultura de evaluación a una de gestión universitaria autónoma, pertinente, responsable y eficiente. El artículo concluye con un conjunto de recomendaciones concretas a los organismos de aseguramiento de la calidad, tendientes precisamente a abordar ese desafío.

Vicente López Portillo, Director General de COPAES, México, ubica su artículo en el contexto de la necesidad de avanzar hacia la calidad de la educación superior, definida en términos de pertinencia, idoneidad, eficacia, eficiencia, equidad e inclusión y su potencial de trascendencia, es decir, de permanecer en el tiempo y contribuir al desarrollo de las personas. A partir de allí, describe las estrategias definidas por México para promover una educación superior inclusiva y de calidad, los distintos organismos responsables de la implementación de dichas estrategias y las acciones desarrolladas por COPAES en este contexto.

Raúl Aguilera, Presidente de RIACES, analiza el tema de la calidad de la educación superior desde el punto de vista de su condición de bien público, y se refiere a la responsabilidad por su aseguramiento y garantía, destacando el rol del estado, de las propias instituciones de educación superior y de las agencias de aseguramiento de la calidad. Respecto de estas últimas, enfatiza la necesidad de concordar una definición de calidad y criterios de evaluación apropiados al contexto nacional, así como la importancia de la formación de pares evaluadores. Finalmente, destaca la necesidad de ajustar los modelos de aseguramiento de la calidad a los cambios experimentados por la educación superior, con el fin de velar por su pertinencia y actualización.

José Miguel Rodríguez, Encargado de Asuntos de Dirección en SINAE, Costa Rica, propone y aplica una metodología para evaluar el sistema de educación superior a partir de los informes emitidos por los pares evaluadores. La técnica propuesta permite hacer un

estudio transversal de fortalezas y debilidades, tanto por tipo de institución, como por área del conocimiento; asimismo, permite hacer un análisis similar al interior de una disciplina. Si bien el enfoque se refiere a los criterios y procedimientos utilizados por SINAES en Costa Rica, el artículo entrega antecedentes interesantes para su aplicación en otros países.

El conjunto de artículos reunido en este número es una muestra de la riqueza y del valor de los procesos de aseguramiento de la calidad en la región latinoamericana. Se trata de una experiencia valiosa, que es necesario difundir y hacer conocer, no solo en nuestro continente, sino en otras partes del mundo.

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: **María José Lemaitre**

Socióloga, con estudios de posgrado en educación, es Directora Ejecutiva de CIN-DA. Ex presidenta de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (INQAAHE) y de RIACES (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior). Actualmente, integrante del Comité Consultivo de CHEA International Quality Group, en los Estados Unidos.

Estuvo a cargo del diseño e implementación de procesos de aseguramiento de la calidad en Chile entre 1990 y 2007; ha publicado numerosos artículos sobre educación secundaria y educación superior y prestado servicios de consultoría para instituciones de educación superior, gobiernos y organismos bi y multilaterales en Centro y Sudamérica, el Caribe, el Medio Oriente, África, Europa Oriental, Asia Central y el Sudeste Asiático.

### **Correo electrónico:**

mariajoselemaitre@gmail.com

**FORTALEZAS Y DEBILIDADES  
DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR COSTARRICENSE.  
Una aproximación desde la  
evaluación por pares  
durante la acreditación**

• **José Miguel Rodríguez -García**

Universidad de Costa Rica  
Sistema Nacional de la Acreditación Superior de Costa  
Rica, Costa Rica

## :: Resumen

Este artículo propone un abordaje metodológico para obtener información de los informes de evaluación externa producidos por agencias de acreditación de la educación superior. La propuesta metodológica es construida con datos costarricenses, del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SI-NAES). Con los datos analizados se describe el estado de calidad de la educación superior y se analizan los alcances de la propuesta metodológica; también se hacen recomendaciones para su aplicación

en otros contextos nacionales.

**Palabras clave:** acreditación, impacto, revisión por pares, educación superior, plan de mejoramiento.

## :: Abstract

This article proposes a methodological approach to obtain information from the external evaluation reports produced by agencies of accreditation of higher education. The proposed methodology is used with data from the Costa Rican National Accreditation System of Higher Education (SINAES). With the data, the state of quality in higher education are described. The scope of the proposed methodology is discussed and recommendations are formulated for use in other national contexts.

**Key words:** accreditation, impact, peer review, higher education, improvement plan.

## :: Résumé

Cet article propose une approche méthodologique pour obtenir information à partir des rapports d'évaluation externe donnés par des organismes d'accréditation de l'enseignement supérieur. La proposition méthodologique est faite avec les données du Système National d'Accréditation de l'Enseignement Supérieur (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES). Avec ces données se décrit l'état de la qualité de l'enseignement supérieur; de même, l'article discute les portées de la métho-

dologie proposée et présente des recommandations à suivre pour son utilisation dans d'autres contextes nationaux.

**Mots-clés:** accréditation, impact, évaluation par les pairs, enseignement supérieur, plan d'amélioration

## :: Resumo

Este artigo propõe uma abordagem metodológica para obter informações dos relatórios de avaliação externa produzidos pelas agências de acreditação do ensino superior. A proposta metodológica é baseada nos dados costarriquenses obtidos do Sistema Nacional de Acreditação Superior SINAES. A partir dos dados analisados se descreve o estado da qualidade do ensino superior. O escopo da proposta metodológica é analisado e são feitas recomendações para sua aplicação em outros contextos internacionais

**Palavras chave:** acreditação, impacto, revisão pelos pares, ensino superior, plano de melhoria

## :: INTRODUCCIÓN

La tendencia hacia la búsqueda de la acreditación de la educación superior ha venido avanzando en las últimas décadas, hasta convertirse en un mecanismo mundialmente reconocido por el papel que desempeña en el mejoramiento de las prácticas de calidad en la educación superior (Van Ginkel y Rodrigues, 2006; p. 38).

Con el desarrollo y la práctica de la evaluación universitaria, el incremento de las estructuras y redes organizativas vinculadas a la acreditación de la educación superior, el desarrollo de los mecanismos de control de calidad de las agencias y los procesos de acreditación que desarrollan, se ha venido coincidiendo en prácticas comunes en la ejecución de evaluaciones que han llevado a que se establezcan procesos ineludibles durante las mismas (Billing, 2004; p. 118, Singh, 2006; p. 96), dos de ellos son la autoevaluación y la evaluación externa (Sanyal y Martin, 2006; p. 5).

La autoevaluación es entendida como un proceso en el que se lleva a cabo una investigación evaluativa (Kells, 1983; p. 123) y se obtiene como consecuencia un conjunto de resultados que ubican a los objetos evaluados (carreras, programas, instituciones, etc.) con respecto a los estándares de calidad establecidos por una entidad externa y con respecto al cumplimiento de los propios objetivos educativos definidos institucionalmente (Young, 1983; p. 22).

Por su parte, la evaluación externa es el mecanismo de verificación y valoración de los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación por parte de una entidad acreditadora externa (Kells, 1983; p. 121). El trabajo de verificación es desarrollado por un equipo independiente de evaluadores cuya competencia ha sido reconocida por la agencia acreditadora y la instancia sometida al proceso de acreditación. Como resultado de estos procesos de análisis y revisión se obtiene la información con la cual los organismos acreditadores pueden brindar una decisión sobre el estado de calidad de las carreras, los programas o las instituciones.

Los procesos de acreditación generan una enorme cantidad de información que describe el estado de calidad de la carrera, y este resultado es posteriormente revisado por expertos –que se denominan pares académicos– de forma análoga a los procesos de evaluación de revistas científicas (Henkel, 1998; p. 292). A pesar de la riqueza de esta información, no es una práctica común en el ámbito de la investigación sobre educación superior centrar la atención en estos aspectos, incluso en aquella investigación dirigida específicamente a analizar los sistemas de calidad universitarios (Tight, 2003; p. 118).

A nivel internacional son pocas las aproximaciones en esta dirección. El trabajo de Prøitz, Stensaker y Harvey (2004) quienes analizan las recomendaciones de cambio en los reportes de evaluación externa para conocer la disyuntiva entre la identidad universitaria versus la estandarización, promovida por la internacionalización de evaluación de la calidad, es de los escasos ejemplos. En Latinoamérica, también son pocas las experiencias de este tipo. Marquina (2008) presenta un análisis del desempeño de los evaluadores en el contexto argentino presentando las principales fortalezas de este procedimiento, así como los sesgos más comunes durante la evaluación de programas de educación superior. Por su parte Malo y Fortes (2004) utilizan los informes de evaluación externa para conocer las fortalezas y debilidades de los programas mexicanos, y establecer con ello una visión general de estado de la educación superior en este país.

A nivel nacional la situación es aún más marcada; la producción académica costarricense centrada en el análisis de la acreditación y sus consecuencias se ha enfocado principalmente en formular cuestionamientos sobre las implicaciones políticas de la acreditación y las instituciones que las ejecutan (p.e. Gurdíán, 2001; Vargas, 2002; Guido, 2005), sistematizar experiencias y aprendizajes (p.e. Salazar, 2006; Rodríguez, Zúñiga y Arnáez, 2008), y más recientemente el análisis con subproductos de los procesos de evaluación (Guido, Calderón y Gallardo, 2011).

Tomando como base la situación descrita, el presente estudio busca alcanzar dos objetivos:

- el primero es delinear un abordaje metodológico que permita obtener información de los informes de evaluación externa producidos por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES);
- el segundo objetivo consiste en tratar de responder a la pregunta ¿Qué podemos saber sobre la educación superior costarricense a través de las evaluaciones de los pares a las carreras acreditadas por el SINAES?

Por ello, partiendo de la aproximación metodológica propuesta se va a generar una visión general del estado de las carreras acreditadas con el fin de avanzar en el conocimiento de la educación universitaria costarricense.

### **Generación de información durante la evaluación de programas**

Durante el proceso de evaluación, con fines de acreditación, de las carreras descrito en los procedimientos del SINAES, se cuenta con cuatro etapas denominadas, Etapa Inicial que incluye el diagnóstico, análisis de la viabilidad y sensibilización de los participantes; Autoevaluación, que implica un proceso

de investigación sobre las condiciones de calidad de las carreras (SINAES, 2011; p.13) usando como referente el manual de acreditación del SINAES (SINAES 2000 y 2009a).

La tercera etapa denominada Evaluación Externa consiste en un proceso de análisis y revisión del informe de autoevaluación, elaborado por la carrera y una visita in situ. Esta etapa es desarrollada por un equipo compuesto por un par nacional y dos pares evaluadores internacionales. Al concluir esta fase el equipo de pares produce un informe final en el que se presenta la valoración consensuada de los evaluadores sobre el nivel de cumplimiento de la carrera en cada uno de los aspectos de calidad establecidos por el SINAES (SINAES, 2009b; p.12).

Durante la última etapa, denominada de Acreditación y mejoramiento continuo (SINAES, 2009a), el Consejo del SINAES toma la decisión de acreditación de las carreras y si ésta es positiva, se inicia un proceso de mejoramiento basado en el plan de trabajo desarrollado para este fin.

De este proceso de acreditación, el producto que contiene datos específicos sobre la calidad de la carrera se encuentra en el informe final de la evaluación externa. Este informe contiene la valoración consensuada del equipo de pares, donde usando una escala de calificación definida para este fin<sup>33</sup> se establece cuáles criterios de calidad son cumplidos por las carreras y en qué medida.

Dado que los criterios del modelo de evaluación se enfocan a diversas áreas relacionadas con la calidad académica (p.e.: cuerpo docente, plan de estudios, infraestructura, bibliotecas, condiciones de los estudiantes, gestión de la carrera, desempeño de los graduados, etc.), es posible obtener además de una valoración global del rendimiento de las carreras, una valoración por cada una de las temáticas que se abordan, lo que permite identificar debilidades y fortalezas de las carreras evaluadas en áreas específicas.

## **Resultados de la evaluación de carreras, como síntoma de la educación superior**

La valoración de cumplimiento brindada por los pares evaluadores a cada uno de los criterios de calidad genera una descripción del estado de calidad, va-

---

33 En el primer modelo de evaluación del SINAES (SINAES, 2000) se utilizaba la escala de 2 (Condición lograda) 1 (condición alcanzada parcialmente) y 0 (condición no se cumple); mientras que el actual modelo de evaluación (SINAES, 2009a) la calificación del cumplimiento de los criterios usa la escala de calificación con las categorías Deficiente (No se cumple con el criterio o hay avances precarios), Insuficiente (Hay esfuerzos pero el cumplimiento del criterio es insuficiente), aceptable (El cumplimiento es adecuado aunque existen aspectos menores que requieren ser mejorados), Satisfactorio (El cumplimiento del criterio se ajusta plenamente a los requerimientos del SINAES) Sobresaliente (El cumplimiento del criterio sobrepasa las expectativas del SINAES)

lorado éste frente a las condiciones solicitadas por el referente de calidad de la agencia acreditadora. Sin embargo, esta descripción individual puede verse enriquecida al establecer comparaciones entre las diversas carreras evaluadas. El análisis de estas relaciones permitiría establecer paralelismos y divergencias entre las carreras estudiadas.

Dicha información puede ser de especial importancia para alertar del estado de la educación superior, particularmente si se aborda el análisis de las evaluaciones de los pares, con el fin de observar el estado general de conglomerados de carreras, según diversas unidades de análisis, identificando de esta manera aspectos por mejorar y fortalezas compartidas.

Las unidades de análisis que definen las agrupaciones de carreras deberán responder a delimitaciones pertinentes al contexto de la educación universitaria y a las necesidades concretas de los intereses de investigación particulares. Estas características se constituyen en unidades de análisis que aglomeran procesos de evaluación de carreras por tales unidades, sean estas organizaciones, disciplinas, áreas de conocimiento, o tipo de universidad para mencionar algunas. Tales categorías se desarrollan a continuación.

#### • **Análisis organizacional**

Focaliza el análisis centrado en la organización de educación superior al que pertenecen los programas educativos evaluados. La unidad de análisis organizacional podría ser variable y se puede ajustar a la definición de estudios particulares que podrían focalizarse en carreras de una determinada facultad, un departamento, pero también en unidades mayores como un sistema de estudios de posgrados, una institución parauniversitaria o universitaria. Los análisis en este nivel parten del supuesto de que la unidad de análisis organización brinda a las carreras un contexto que facilita u obstaculiza el logro de los objetivos educativos. Las carencias o fortalezas que se observan son aspectos compartidos por las carreras que integran la unidad organizacional estudiada. A nivel de la búsqueda de soluciones, el análisis centrado en el nivel organizacional permite identificar aspectos de mejora comunes y por tanto da pie para proponer soluciones que beneficien al conglomerado analizado en su conjunto.

#### • **Análisis disciplinario**

Este tipo de unidad de análisis se enfoca en conocer el estado de calidad en una determinada disciplina. A diferencia de la unidad de análisis organizacional, el análisis disciplinario describe información que necesariamente es trans-organizacional, ya que involucra el análisis de la información de una misma oferta disciplinaria (p.e. la carrera de medicina) en varias instituciones educativas. El resultado de este tipo de análisis tiene repercusiones importantes a nivel gremial

ya que informa sobre las condiciones en las que se da la formación profesional y la producción académica en un determinado campo. Esta es, además, información relevante para la toma de decisiones de quienes deben escoger por una determinada oferta educativa ya que permitiría comparar las características una diversidad de ellas en aspectos medulares de su desempeño.

- **Análisis por área del conocimiento**

De manera similar al análisis disciplinario, el análisis por área del conocimiento aborda las condiciones de calidad en un área de conocimiento de interés en particular a nivel trans-organizacional. De esta manera, estudios que tengan como objeto conocer las condiciones de calidad de carreras de las Ciencias de la Salud o las Ciencias Sociales, involucra un análisis de diversas disciplinas que en conjunto reflejan los esfuerzos en éstas áreas del conocimiento. Los análisis a este nivel permitirían conocer las diferencias comparativas en el desarrollo de las áreas del conocimiento reflejándose así el énfasis a nivel universitario.

- **Análisis por tipo de universidad**

Dependiendo de los diversos contextos nacionales en los que se encuentra enmarcada la educación superior, el análisis de conglomerados de carreras puede desarrollarse por medio de los tipos de universidad que son relevantes en este contexto. En el caso costarricense, por ejemplo, la distinción entre el tipo de financiamiento de la universidad diferencia dos realidades universitarias diversas (Ruiz, 2000; p.33). Estas diferencias entre las universidades públicas y privadas costarricenses justifican que se desarrollen análisis con el fin de valorar en qué aspectos en concreto se observan estas diferencias, al menos desde el punto de vista de los datos generados por carreras que han experimentado evaluaciones de calidad. En otras realidades culturales<sup>34</sup>, los tipos de universidad deberían definirse en función de categorías que sean significativas en el contexto social, por lo que es imprescindible conocer el mismo y partir de este conocimiento para proponer otros posibles ordenamientos.

## :: MÉTODO

Con el fin de conocer las características de la educación superior costarricense reflejada en las evaluaciones de calidad realizadas en Costa Rica, se desarrolló un estudio descriptivo y exploratorio sobre las fortalezas y debilidades de las carreras acreditadas. Como material de análisis se contó con los informes de

---

34 En Chile, por ejemplo, las distinciones más usuales son entre pública, privada y particular, o entre universidades de docencia y de investigación (Parada, 2010).

35 Debido a las diferencias entre el modelo del año 2000 y el del 2009, y lo reciente de la aplicación del nuevo modelo de evaluación no se incluyen las carreras acreditadas con este otro referente

evaluación externa de los procesos de acreditación que se han desarrollado en Costa Rica por el SINAES, por lo que se trata de una investigación a nivel documental. En tales informes los pares evaluadores confluyen en una evaluación de la calidad de la carrera según cada uno de los criterios del modelo de acreditación del SINAES, el cual es el referente de calidad de la agencia acreditadora (SINAES, 2000). Para elaborar esta descripción se va a realizar un análisis en el que se contrastan las similitudes y diferencias de las carreras acreditadas en las siguientes unidades de análisis: tipo de universidad, área del conocimiento, organización, y disciplina.

### • **Construcción de base de datos**

A partir de los archivos de cada carrera acreditada se elaboró una base de datos con procesos de evaluación externa entre el año 2000 y el 2010 y usaron como referente el modelo de acreditación del año 2000 (SINAES, 2000). La información de cada proceso fue ingresada en la base de datos, luego de comprobar las condiciones de recolección y la completitud de la información (Tabachnick y Fidell, 2007). En total se incluyó en la base de datos un total de 77 informes de evaluación externa que utilizaron como referente el modelo de evaluación de la convocatoria del año 2000 .

La base de datos fue completada con la valoración numérica de los informes de evaluadores externos de cada carrera para cada criterio de calidad del SINAES. Para cada criterio y estándar, los pares evaluadores asignan un puntaje de 0 si la información presentada por la carrera es insuficiente, 1 si la información no satisface de manera completa el requisito del modelo de evaluación, y con un 2 si la información es satisfactoria para dar cuenta del criterio de calidad.

Sin embargo, no todos los requisitos del modelo de evaluación fueron completados por los pares evaluadores en algunos procesos, por ello los datos faltantes fueron introducidos a la base de datos como valores perdidos, ya que en este caso en particular es un sinsentido imputarlos. Dos criterios fueron excluidos del análisis (Criterios 2.5 y 2.19 de currículo), debido a que presentaban un alto porcentaje de valores perdidos (>5%, Tabachnick y Fidell, 2007), situación que se explica debido a que posteriormente el SINAES suprimió estos criterios del manual. Adicionalmente, los estándares fueron eliminados de la base de datos debido a que no fueron aplicados a todas las carreras y por su naturaleza no eran comparables con los criterios.

### • **Construcción de categorías**

Con el fin de reducir la complejidad del estudio y facilitar la comparación entre las carreras, al interior de las unidades seleccionadas, el análisis de la información se llevó a cabo tomando como base categorías construidas a partir de las

similitudes temáticas de los criterios. Los criterios fueron clasificados al interior de cada componente según su afinidad temática y posteriormente fueron convertidos a una escala numérica basada en el porcentaje de logro que cada carrera obtuvo en las categorías definidas. De esta manera, una carrera que en los criterios de una determinada categoría recibiera la máxima valoración por

**Tabla 1. Clasificación de criterios de calidad del manual de acreditación del SINAES por categorías, criterios incluidos por categoría y contenido que abarca.**

Categoría	Criterios	Contenido de la categoría
Estabilidad	2 (1.1-1.2)	El personal es estable, suficiente y guarda una proporción de tiempo completo
Habilidades académicas	4 (1.3-1.6)	grado académico, experiencia y capacitación del personal docente
Congruencia Curricular	3 (2.1,2.4, 2.9)	Existe una congruencia entre nombre de la carrera, misión y visión, plan de estudios, y estrategias metodológicas
Calidad de contenidos	3 (2.2, 2.3, 2.10)	Contenidos relevantes, actualizados y flexible
Normativas educación superior	3 (2.13, 2.17, 2.18)	Respeto a las normativas de educación superior
Estrategias de aprendizaje	5 (2.6-2.8, 2.12, 2.14)	Se cuenta con adecuadas estrategias de aprendizaje, evaluación, adquisición de conocimientos.
Gestión del Curricular	3 (2.11, 2.15, 2.16)	Control de la evaluación curricular, la dirección de la carrera y el rendimiento.
Asesoría académica	2 (3.1, 3.6)	Hay una asesoría académica que facilita el desarrollo estudiantil
Políticas Estudiantiles	3 (3.3-3.5)	Existencia de políticas de bienestar y convalidación.
Derechos Estudiantiles	4 (3.2, 3.7-3.10)	Respeto por libertad de expresión, respeto a la diferencia y equidad
Evaluación del personal	3 (4.7, 4.8, 4.11)	Evaluación de la gestión académica, personal docente y administrativo
Sistema de información	3 (4.4-4.6)	Tenencia y uso de información sobre estudiantes y profesores
Procedimientos	3 (4.2, 4.3, 4.10)	Se cuenta con procedimientos de selección, evaluación y atención

Cogestión	1 (4.9)	El cuerpo docente participa de la toma de decisiones
Planta física	1 (5.1)	Se cuenta con una planta física adecuada
Recursos	1 (5.2)	Acceso a material bibliográfico y redes de información
Equipos	1 (5.3)	Se cuenta con equipos suficientes y adecuados
Investigación	3 (6.1-6.3)	Proyectos de investigación, publicaciones e intercambio académico
Retroalimentación externa	1 (6.4)	Considera la retroalimentación del mercado laboral y de los graduados
Congruencia de la publicidad	1 (6.5)	Relación entre la realidad de la carrera y la información que sobre si misma brinda.

parte del equipo evaluador, tendría en consecuencia un 100% de desempeño en la misma.

La composición final de las categorías varía en cuanto al número de criterios que las conforman ya que las mismas responden al criterio de agrupamiento por afinidad temática. De este proceso se obtuvo 20 variables que se describen en la tabla 1. Para cada una de estas variables se calculó el porcentaje de cumplimiento con la categoría en función de la evaluación de los equipos de pares evaluadores, y de la información en su conjunto se calculó el desempeño general de las carreras durante la evaluación.

#### • Análisis de la información

Debido a la naturaleza descriptiva y exploratoria de este estudio, el análisis se centró en establecer comparaciones al interior de las unidades de análisis seleccionadas. Las unidades de análisis se agruparon de la siguiente manera:

**a) Áreas del conocimiento:** Salud (Enfermería, Farmacia, Medicina, Microbiología y Odontología), Ciencias Sociales (Psicología, Relaciones Públicas, Trabajo Social, Comunicación Colectiva), Educación (diversas especialidades), y Ciencias Económicas (Administración de empresas, administración pública, contaduría).

**b) Tipo de universidad:** se realizarán análisis del desempeño en cada categoría para carreras de universidades públicas y privadas.

**c) Organizacional:** se analiza el desempeño de una universidad a través del desempeño de sus carreras acreditadas, analizando los aspectos débiles y fuertes presentados en conjunto.

**d) Área disciplinar:** con el fin de mostrar las posibilidades de realizar análisis comparativos sobre una determinada carrera se presenta una comparación de los desempeños de cuatro carreras de una misma disciplina.

Como último elemento en el análisis se presenta un estudio correlacional realizado con fines exploratorios y que ilustra las relaciones entre las categorías establecidas. Para todos los análisis realizados se reserva el nombre de la universidad y en algunos casos también la disciplina con el fin de respetar la confidencialidad impuesta a los procesos de acreditación (SINAES, 2007).

### • Elementos para la interpretación de los resultados

Con el fin de interpretar los resultados en términos de fortalezas y debilidades este estudio definió a priori los criterios para su interpretación<sup>36</sup>:

- categorías cuyo nivel de cumplimiento no alcance el 70% serán consideradas una debilidad;
- categorías cuyo desempeño se ubique entre el 70-89% serán consideradas en desarrollo, evidenciado una situación de transición y de mejoramiento;
- Categorías evaluadas por los pares con un cumplimiento igual o superior al 90% se van a considerar fortalezas establecidas en las carreras u otras unidades de análisis.

## :: RESULTADOS

### • Unidad de análisis: área del conocimiento

Al comparar el desempeño de las carreras evaluadas, agrupadas según áreas del conocimiento se observa que existe un rendimiento diferente entre las mismas. Al contrastar el número de fortalezas y debilidades por áreas se observa que las carreras del área de Ciencias Sociales muestran que los pares evaluadores identificaron un mayor número de categorías consideradas fortalezas (7) y

---

36 El establecimiento de estos rangos responde parámetros de desempeño estudiados en las carreras evaluadas por el SINAES en otros estudios (Rodríguez, 2011).

un menor número de aspectos débiles (2). En el otro extremo, las carreras del área de salud en su conjunto evidencian un mayor número de categorías con debilidad (9) y un menor número de fortalezas (2).

Con el fin de valorar si existían diferencias significativas para las categorías entre las áreas disciplinares se calculó una ANOVA –One way<sup>37</sup>. Como resultado se encontraron diferencias significativas en la categoría Gestión de la Carrera ( $F(5, 70) = 2,86, p = .05$ )<sup>38</sup>. Los análisis Post Hoc utilizando el método de corrección Bonferroni<sup>39</sup> mostraron que estas diferencias se ubican entre las carreras del área de Ciencias Sociales y las del área de la Salud (Diferencia= -35.78; E.S = 9,84;  $p = .01$ ).

### • Unidad de análisis: tipo de universidad

El análisis centrado en el tipo de universidad permite vislumbrar el desempeño general de las carreras universitarias acreditadas según sean estas financiadas de forma privada o pública. Los resultados mostraron que en las carreras de las universidades públicas las condiciones de Planta Física, Equipos y la Búsqueda de Retroalimentación Externa, son tres áreas que identifican como débiles y en consecuencia requieren de una mayor atención. En el caso de las carreras provenientes de universidades privadas se identifican como áreas débiles Habilidades Académicas de los Docentes, Estabilidad docente, Investigación y Publicación, y Búsqueda de Retroalimentación Externa como las categorías donde el rendimiento fue más bajo.

Por otra parte, los datos desde la unidad de análisis Tipo de Universidad también identifican las fortalezas de la formación brindada en ambos tipos de universidades. En el caso de las fortalezas identificadas existen muchas similitudes en ambas ofertas. Las categorías Normativas Académicas, Políticas Estudiantiles y Congruencia de la Publicidad son fortalezas en ambos tipos de universidad, diferenciándose la educación pública por mostrar también fortalezas en Procedimientos de Gestión. Por otra parte, ambos tipos de universidad poseen un conjunto de categorías clasificadas como aspectos en desarrollo, que en su gran mayoría son compartidas y en conjunto suman 12 aspectos en desarrollo para cada tipo de universidad.

Al realizar una comparación entre el desempeño en categorías de universidades públicas y privadas por medio de un T-Test<sup>40</sup> se encontró que existen di-

37 ANOVA One way: Es una técnica estadística para comparar promedios de dos o más muestras utilizando una distribución F.

38 Siguiendo las convenciones usuales:  $F$  = valor de la distribución Fischer-Snedecor,  $p$  = El valor  $p$  es el menor nivel de significación al que se puede rechazar una hipótesis nula cuando es verdadera.

39 Técnica estadística que ajusta el nivel de significación en relación al número de pruebas estadísticas realizadas simultáneamente sobre un conjunto de datos.

40 La prueba de Student de dos medias de poblaciones independientes y normales.

ferencias estadísticamente significativas en Estabilidad Docente ( $t(75) = 4,14$ ;  $p = .01$ ), Habilidades Académicas de los Docentes ( $t(75) = 2,96$ ;  $p = .01$ ), Políticas Estudiantiles ( $t(75) = 2,24$ ;  $p = .05$ ), e Investigación y Publicación ( $t(75) = 4,14$ ;  $p = .01$ ), donde las carreras acreditadas de las universidades públicas fueron significativamente mejor evaluadas por los pares que las carreras acreditadas pertenecientes a universidades privadas. Por otra parte, en la categoría Equipos que se refiera al acceso a equipos suficientes, adecuados y necesarios para las labores propias de las carreras se evidenció una diferencia significativa ( $t(75) = -4,26$ ;  $p = .01$ ) donde las carreras de universidades privadas obtuvieron un mejor nivel de logro. En las demás categorías no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que la valoración de los pares no difiere de forma importante.

#### • **Unidad de análisis: organización**

La observación del desempeño en la unidad de análisis organizacional que se presenta aquí con fines ilustrativos emplea datos reales de universidades costarricenses pero se sustituyen sus nombres por el de universidad A, B, C, y D. Congruencia de la Publicidad y Planta Física son categorías evaluadas por los pares como fortalezas en las cuatro universidades. Sin embargo, es digno de señalar que el nivel de logro en categorías como Equipos, Gestión del Currículo, y Congruencia Curricular casi alcanzan a ser fortalezas compartidas por las universidades observadas. De forma transversal a las 4 universidades la Retroalimentación Externa es una debilidad compartida. De las universidades observadas, la universidad D muestra un mayor número de categorías consideradas como fortalezas y menos cantidad de debilidades (Fortalezas 8, En desarrollo 8, Debilidad 4) y es la universidad C la que presenta una mayor cantidad de categorías por mejorar (Fortalezas 3, En desarrollo 10, debilidad 7).

Luego de realizar comparación entre categorías mediante un T-Test, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las universidades A y B, ni entre B y D. Entre A y C, y entre A y D se observaron diferencias en Estabilidad Docente ( A-C  $t(8) = 2,41$ ;  $p = .05$ ; A-D  $t(8) = 4,58$ ;  $p = .01$ ) indicando una mejor percepción de los evaluadores en las carreras acreditadas de la universidad A con respecto de las otras. Entre B y C las diferencias se ubican en la categoría Equipos  $t(8) = -2,53$ ;  $p = .05$ ), mientras que la comparación de las categorías evaluadas por los pares entre las Universidades C y D mostró diferencias estadísticamente significativas en Congruencia Curricular  $t(5) = 3,48$ ;  $p = .05$ ).

#### • **Unidad de análisis: disciplina**

Al analizar los resultados de evaluación de cuatro carreras de una misma disciplina es posible comparar los resultados del desempeño diferencial en la evaluación realizada por los evaluadores. En su conjunto las carreras analizadas

presentan áreas fuertes identificadas en las categorías Normativas Universitarias, Políticas Estudiantiles, Procedimientos de Gestión y Congruencia de la Publicidad. Áreas débiles que comparten las cuatro ofertas educativas se concentran en la Estabilidad Docente, Gestión del Currículo, Cogestión de la Carrera, Planta Física, Recursos de Información e Investigación y publicación.

### • Relaciones entre categorías

Con el fin de valorar la relación existente entre los diversos aspectos evaluados de las carreras acreditadas se calculó una matriz de correlaciones entre las categorías estudiadas. Este análisis se llevó a cabo con toda la muestra de procesos de acreditación sin hacer distinciones por área disciplinaria o tipo de universidad, esto debido a que seccionar la muestra implicaba una reducción en el número de casos, afectando las posibilidades de llevar a cabo el análisis. Dos aspectos que son el foco de análisis de esta sección son las capacidades docentes y la calidad de los contenidos curriculares.

La Estabilidad Docente del cuerpo de profesores de las carreras está asociada con las Habilidades Académicas que los profesores poseen ( $r = .61$ ;  $p = .01$ )<sup>41</sup>. De esta manera, cuerpos docentes más estables dentro de la universidad están también asociados a equipos docentes mejor evaluados académicamente. Estos dos aspectos tienen a su vez repercusiones en el grado que se valoró la producción de las carreras en Investigación y Publicaciones académicas. Así, a mayor estabilidad docente ( $r = .32$ ;  $p = .01$ ), y mejores habilidades académicas ( $r = .44$ ;  $p = .01$ ) se observa un mejor desempeño en la evaluación de la producción académica de la carrera. Mejores valoraciones en Investigación y Publicación se encuentra también asociada positivamente con la categoría Estrategias de Aprendizaje ( $r = .34$ ;  $p = .01$ ) indicando que el uso de adecuadas estrategias de aprendizaje está en relación con la capacidad de producción académica de los docentes.

Por otra parte, la mayor Estabilidad Docente está asociada con un mejor rendimiento en Asesoría Académica ( $r = .45$ ;  $p = .01$ ) y en Cogestión de la Carrera ( $r = .28$ ;  $p = .05$ ) indicando que un equipo estable de profesores facilita que se le brinde una mejor supervisión y atención a las necesidades académicas de los estudiantes. De manera similar, la estabilidad docente implica que haya una mayor participación del profesorado en la toma de decisiones sobre la forma en la que se gestiona la carrera y el plan de estudios.

Al examinar cuáles variables se encuentran asociadas a una mejor valoración de la Calidad de los Contenidos del Currículo se observan correlaciones positivas

---

41  $r$  = coeficiente de correlación de Pearson, es una medida de la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas.

y estadísticamente significativas con la capacidad para Gestionar el Currículo ( $r = .40$ ;  $p = .01$ ), la participación del cuerpo docente en labores de gestión de la carrera (Cogestión  $r = .34$ ;  $p = .01$ ), y la búsqueda de Retroalimentación Externa ( $r = .30$ ;  $p = .01$ ), con lo que se pone en evidencia la importancia de incorporar múltiples visiones en la gestión curricular.

## • **Discusión**

Con los resultados obtenidos de los análisis según Área del Conocimiento, se observó que independientemente de los resultados comparativos concretos entre las diversas áreas, la información obtenida por esta forma de análisis permite valorar los diferentes niveles de desarrollo en el que se encuentra la formación en diversas áreas del conocimiento. Cuando este análisis es realizado anidado en la variable universidad se obtiene el desempeño diferencial por área del conocimiento. El nivel de análisis por área del conocimiento permite distinguir cuáles son fortalezas compartidas por carreras de una determinada área del conocimiento, así como necesidades transversales en este nivel de análisis. Los análisis por tipo de universidad evidencian que las carreras de las universidades públicas comparten un conjunto de debilidades relacionadas con la inversión de recursos en infraestructura y equipamiento, siendo las categorías plata física y equipos identificadas como debilidades, lo que refleja la necesidad de inversión en el mejoramiento de estos aspectos. Las debilidades para las carreras acreditadas de las universidades privadas se encuentran relacionadas con las características de los docentes, especialmente sus habilidades y su permanencia en la institución.

Otro aspecto que se resalta es la debilidad en publicación y producción académica que se observa especialmente en las carreras acreditadas de las universidades privadas. Lo anterior responde a que estas instituciones históricamente no se han dirigido a fortalecer sus recursos para la investigación académica, favoreciendo otras áreas de desarrollo como la docencia; mientras que son las universidades públicas las que aportan la mayoría de la investigación y las publicaciones científicas que se producen en la educación superior costarricense (Estado de la Educación, 2011; 199). Ambos tipos de universidad evidencian debilidades en Retroalimentación Externa, lo que muestra los pocos esfuerzos en consultar a graduados y empleadores sobre la adecuación de la carrera al contexto laboral y la calidad del desempeño de sus egresados. Esta debilidad transversal en las carreras podría reflejar que la educación universitaria costarricense estaría ensimismada en su propia visión de mundo y en pocas ocasiones que involucra a participantes y entidades externas a las universidades. Por otra parte, ambos tipos de universidad cuentan con una mayoría de aspectos que se encuentran en desarrollo, muchos de ellos compartidas. Este resultado podría reflejar que, al menos en el ámbito de carreras acreditadas, existen más elementos en común que diferenciadores.

Con la unidad de análisis organizacional se obtuvieron resultados que permitieron conocer las características distintivas de las organizaciones conforme se reflejó en las evaluaciones. Del análisis también se pudo observar que existen diferencias significativas entre universidades mostrando áreas de mayor desarrollo frente a otras. Estas características permiten ir generando un perfil de la universidad según el desempeño en las categorías examinadas. Estos resultados también pueden ser enriquecidos con información de contexto lo que facilitaría interpretar las causas o coyunturas que permitan estudiar el desarrollo diferencial de las organizaciones.

Adicionalmente con el análisis de las características reales del desempeño de la universidad es posible imaginar un sistema de clasificación de universidades de acuerdo a sus áreas más fuertes y aquellas en las que es más necesario un proceso de desarrollo. Mecanismos como estos permitiría brindar sustentos empíricos y rigurosos para validar las estrategias de Branding en la educación superior como se ha sugerido en otras investigaciones (Wæraas y Solbakk, 2009) y partir de bases sólidas para la formulación de modelos de evaluación institucional sensibles a los contextos en los que se implementarán y no establecer criterios de calidad apriorísticos.

El análisis por disciplina permitió valorar las diferencias entre las carreras acreditadas, evidenciando que, aunque en su conjunto cuentan con un nivel de calidad acreditable, se presentan diferencias importantes a nivel individual. De esta manera las fortalezas individuales de las carreras definen perfiles de salida también diferentes, lo que tendría repercusiones en la formación de los estudiantes y naturalmente en los graduados que se envían al mercado. Los resultados del análisis comparativo de las carreras de una misma disciplina también pueden ser empleados como información pertinente cuando los estudiantes deben decidir donde estudiar una determinada disciplina. De forma similar, el sector empleador podría con estos datos analizar las características de la formación de estudiantes y en consecuencia tener un mejor criterio para escoger a su personal con el perfil más pertinente a sus necesidades según la oferta académica existente.

El análisis correlacional entre categorías permitió observar que las evaluaciones de los pares apuntan a que valoraciones positivas de la producción académica de las carreras están en relación con la estabilidad y las habilidades del cuerpo docente, resultados que pueden ser interpretados como condiciones necesarias para la producción académica de calidad. De forma interesante, la producción académica está en relación con evaluaciones positivas de las estrategias de aprendizaje, lo que podría sugerir una transferencia de conocimientos de la investigación para el desarrollo de la docencia.

La mayor estabilidad docente también fue encontrada en relación con mejores evaluaciones en la atención académica a los estudiantes, así como a la capacidad para participar en la gestión de la carrera. De esta manera, la estabilidad docente en la educación universitaria parecía perfilarse como un elemento que está relacionado con diversos procesos relevantes para esa evaluación de la calidad de las carreras. Dicha posición posiblemente se explique en tanto la estabilidad docente es una condición necesaria para mejorar el desempeño de una unidad académica en diversos aspectos: producción académica, calidad en la asesoría a estudiantes, habilidades del cuerpo docente.

Por otra parte, el análisis correlacional también permitió observar que las valoraciones positivas sobre los contenidos del plan de estudios de las carreras acreditadas están en relación con la cogestión y la retroalimentación externa. Los resultados sugieren que los planes de estudios mejor evaluados también son aquellos que han sido expuestos a la discusión interna con el cuerpo docente y que son alimentados por medio de mecanismos e instancias fuera de la universidad, por ejemplo, por graduados, empleadores, el sector industrial o el gremio profesional. Impedir el acceso a una retroalimentación fluida del plan de estudios para ser una mala decisión en términos de evaluación de la calidad.

### •Limitaciones de los datos y del método

La aproximación metodológica aquí desarrollada se basa en las calificaciones de los pares evaluadores de carreras acreditadas. Esta aproximación metodo-lógica es tan apropiada como apropiados son los juicios de los pares externos, por lo que conviene tener esto en perspectiva. Los procedimientos que involucran evaluación por pares no están exentos de críticas y algunas de las mismas se concentran en el riesgo de caer en sesgos de subjetividad o en errores producto de falta de preparación para la ejecución de los procesos de evaluación (Gutknecht-Gmeiner, 2008; Marquina, 2008; Scharager y Díaz, 2007). A pesar de ello, es importante considerar que meta-evaluaciones, centradas en el desempeño de los pares evaluadores durante la evaluación de programas educativos (Hans-Dieter, Mittag, y Bornmann, 2007; p.76), han evidenciado que tanto evaluadores como evaluados están de acuerdo en que por este método se logra una adecuada evaluación de la calidad de los programas.

Otra limitación de este estudio es que los datos con los que trabajó son de carácter documental, lo que implica que, aunque es información obtenida bajo condiciones de evaluación equivalentes la misma fue realizada a lo largo de un periodo de 10 años. A pesar de ello en este estudio los datos han tenido un fin ilustrativo de las posibilidades de análisis más que centrarse en la descripción actual de la educación superior.

**En el contexto costarricense actual es imposible sortear esta limitación dado** que los procesos de acreditación son voluntarios, por lo que la comparación entre ofertas disciplinarias y organizaciones se ve facilitada por tales condiciones. Aproximaciones metodológicas, como la aquí expuesta, podrían tener un valor agregado aún mayor en sistemas nacionales de calidad donde la acreditación tiene un carácter obligatorio, y por lo tanto, podría garantizar sincronía en la información recuperada.

## REFERENCIAS

- **Billig, D. (2004).** International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity?. *Higher Education*, 47: 113-137.
- **Chambers, C. (1983).** Characteristics of an accrediting body. En: K. Young, C. Chambers, H. Kells (Eds), *Understanding accreditation* (pp. 135-153). California: Jossey-Bass Publishers.
- **Estado de la Educación (2011).** Estado de la educación. Programa Estado de la Nación Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). CO-NARE: Costa Rica.
- **Guido, E. (2005).** Acreditación: ¿Calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? *Actualidades Investigativas en Educación*, 5: 1-20.
- **Guido, E.; Calderón, M. y Gallardo, E. (2011).** Aspectos priorizados de los planes de mejora de las carreras acreditadas y fomento de una cultura de calidad en la universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11: 1-24.
- **Gurdián, A. (2001).** Dimensión política de la evaluación y la acreditación. *Revista de Ciencias Sociales*, 93-92: 11-22.
- **Gutknecht-Gmeiner, M. (2008).** Externe Evaluierung durch Peer Review: Qualitätssicherung und entwicklung in der beruflichen Erstausbildung. Alemania: Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Hans-Dieter, D., Mittag, S., Bornmann, L. (2007).** The potential and problems of peer evaluation in higher education and research. En: A.

- Cavallini (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education* (pp. 71-82). London: Portland Press.
- **Henkel, M. (1998).** Evaluation in higher education: Conceptual and epistemological foundations. *European Journal of Education*, 33: 285-297.
  - **Kells, H.R. (1983).** Improving institutional performance through self-study. En: K. Young, C. Chambers, H. Kells (Eds), *Understanding Accreditation. Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality* (pp. 119-133). California: Jossey-Bass Publishers.
  - **Malo, S. y Fortes, S. (2004).** An assessment of peer review evaluation of academia programs in Mexico. *Tertiary Education and Management*, 10: 307-317.
  - **Marquina, M. (2008).** Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: Diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior*, 148: 7-21.
  - **Parada, J. (2010).** Universidades públicas y privadas. Un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos*, 120: 183-205.
  - **Prøitz, T., Stensaker, B. y Harvey, L. (2004).** Accreditation, standards and diversity: An analysis of EQUIS accreditation reports. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29: 735-750.
  - **Rodríguez, J.M. (2011).** Análisis y propuestas de mejoramiento sobre la decisión de acreditación. Reporte de Investigación. Costa Rica: SINAES.
  - **Rodríguez, U., Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2008).** Factores que contribuyen con éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Experiencia del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8: 1-19.
  - **Ruiz, A. (2000).** La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
  - **Salazar, Z. (2006).** Acreditación y planeamiento estratégico: Experiencia de la escuela de Psicología. *Revista de Ciencias Sociales*, 111-112: 119-130.

- **Sanyal, B. y Martin, M. (2006).** La garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global. En: GUNI, La Educación Superior en el Mundo 2007, (pp. 3-17). Madrid: Mundi-Prensa.
- **Scharager, J., y Díaz, R. (2007).** Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: La posición del par evaluador. *Calidad de la Educación*, 26: 103-114.
- **SINAES (2000).** Manual de acreditación. Convocatoria año 2000. Costa Rica: SINAES.
- **(2007).** Código de ética. Costa Rica: SINAES.
- **(2009a).** Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Costa Rica: SINAES.
- **(2009b).** Guía para evaluación externa. Costa Rica: SINAES.
- **(2011).** Guía para la autoevaluación de las carreras con fines de acreditación oficial. Costa Rica: SINAES.
- **Singh, M. (2006).** La gobernanza de la acreditación. En: GUNI, La Educación Superior en el Mundo 2007, (pp. 96-107). Madrid: Mundi-Prensa.
- **Tabachnick, B. y Fidell, L. (2007).** Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon.
- **Tight, M. (2003).** Researching Higher Education. Inglaterra: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- **Van Ginkel, H. y Rodrigues, M. (2006).** Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En: GUNI, La Educación Superior en el Mundo 2007 (pp. 37-57). Madrid: Mundi-Prensa.
- **Vargas, A. (2002).** La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Revista Educación*, 26: 245-254.
- **Wæraas, A., Solbakk, M. (2009).** Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*, 57:449–462

- **Young, K. (1983). Accreditation: Complex: Evaluative Tool.** En: K. Young, C. Chambers, H. Kells (Eds), Understanding Accreditation. Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality (pp. 19-35). California: Jossey-Bass Publishers.

## NOTA BIOGRÁFICA

### :: José Miguel Rodríguez-García

Estudió psicología en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Philipps de Marburg, en Alemania. Su actividad docente se desarrolló en las Escuelas de Psicología, Comunicación Colectiva y Derecho de la Universidad de Costa Rica en temáticas referidas a la investigación social. Ha trabajado como investigador en el Departamento de Investigación de la Fundación Omar Dengo; en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y en el Departamento de Psicología Social de la Universidad Philipps de Marburg. Ha realizado labores de consultoría a nivel nacional e internacional para organismos internacionales en procesos de investigación social. Desde el 2007 trabaja como investigador en el Sistema Nacional de la Acreditación Superior de Costa Rica, donde realiza labores de investigación sobre las condiciones de calidad de la educación superior costarricense y los resultados de la acreditación universitaria. Estas labores se complementan con asesoría en los procesos de acreditación a carreras e instituciones universitarias y capacitación a los participantes de los

procesos de acreditación. Cuenta con diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre educación, educación superior, psicología social, y métodos de investigación en ciencias sociales.

#### **Correo electrónico:**

[jrodriguez@sinaes.ac.cr](mailto:jrodriguez@sinaes.ac.cr)