

[Cierre de edición el 30 de agosto del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Principales factores de valoración de la calidad académica para programas de posgrado: Un análisis comparativo


Main Assessment Factors of Academic Quality for Graduate Programs: A Comparative Analysis

Principais fatores da avaliação da qualidade acadêmica para programas de pós-graduação: uma análise comparativa



Andrea Soto-Grant

Instituto Tecnológico de Costa Rica

 <https://ror.org/04zhrfn38>

Centro de Desarrollo Académico

Cartago, Costa Rica

asotogrant@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4821-633X>

Karla Castro-Garro

Instituto Tecnológico de Costa Rica

 <https://ror.org/04zhrfn38>

Dirección de Posgrado

Cartago, Costa Rica

kvanessacastrogarro@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-4065-8140>

Recibido • Received • Recebido: 14 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 12 / 05 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 21 / 06 / 2024

Resumen:

Objetivo. Este artículo es el resultado de una investigación en la cual uno de sus objetivos se enfoca en identificar los principales factores de valoración de la calidad académica de programas de posgrado aplicados por diferentes modelos de autoevaluación en la región iberoamericana. **Metodología.** Se aplicó una investigación cualitativa utilizando métodos de la educación comparada para analizar siete modelos de autoevaluación existentes en Chile, Ecuador, Centroamérica, Colombia y España. Se establecieron unidades de análisis para realizar la comparación entre los criterios y evidencias de cada modelo mediante la utilización de matrices individuales. Posteriormente, se unificaron para sistematizar todos los elementos estudiados. **Resultados.** Los resultados identificaron niveles de relevancia entre los factores y sus correspondientes evidencias necesarias en la determinación de la calidad de un programa de posgrado. **Conclusión.** De todas las categorías planteadas para el análisis, las tres más importantes son: factores pedagógicos, factores administrativos y valoración del impacto.

Palabras claves: Calidad de la educación; enseñanza superior; control de calidad; autoevaluación; curso postuniversitario; análisis comparativo.

ODS: Educación de calidad; desarrollo de la educación; mejora de la educación.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. This article derives from a research study that aims to identify the primary factors in assessing the academic quality of postgraduate programs, as applied by various self-assessment models in the Ibero-American region. **Methodology.** A qualitative investigation was conducted using comparative education methods to analyze seven existing self-assessment models in Chile, Ecuador, Central America, Colombia, and Spain. Units of analysis were established to compare the criteria and evidence of each model, utilizing individual and unified matrices to systematize all studied elements. **Results.** The findings identified levels of relevance between the factors and their corresponding evidence in determining the quality of a graduate program. **Conclusion.** Among all the proposed categories for analysis, the three most important are pedagogical factors, administrative factors, and impact assessment.

Keywords: Educational quality; higher education; quality control; self-evaluation; postgraduate courses; comparative analysis.

SDG: Quality education; education development; education improvement.

Resumo:

Objetivo. Este artigo é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo identificar os principais fatores de avaliação da qualidade acadêmica dos programas de pós-graduação, aplicados por diferentes modelos de autoavaliação na região ibero-americana. **Método.** Foi realizada uma investigação qualitativa utilizando métodos de educação comparada, analisando sete modelos de autoavaliação existentes no Chile, no Equador, na América Central, na Colômbia e na Espanha. Foram estabelecidas unidades de análise para realizar a comparação entre os critérios e evidências de cada modelo, utilizando matrizes individuais que foram posteriormente unificadas para sistematizar todos os elementos estudados. **Resultados.** Os resultados identificaram níveis de relevância entre os fatores e suas correspondentes evidências na determinação da qualidade de um programa de pós-graduação. **Conclusão.** De todas as categorias propostas para análise, as três mais importantes são os factores pedagógicos, os factores administrativos e a avaliação de impacto.

Palavras-chave: Qualidade da educação; ensino superior; controle de qualidade; autoavaliação; curso pós-graduação; análise comparativa.

ODS: Educação de qualidade; desenvolvimento educacional; melhoria da educação.

Introducción

La evaluación de la calidad ha cobrado gran importancia en los últimos tiempos, debido a diferentes circunstancias. Según [Tiana \(1996\)](#), una de estas se refiere a los cambios acelerados en la sociedad, los cuales ejercen una presión constante en los sistemas educativos, que deben dar respuestas con el replanteamiento de las características de los programas y formas de organización hacia la flexibilidad y adaptación constante. Esta circunstancia plantea la necesidad de que las instituciones educativas puedan contar con cierto grado de autonomía para regular sus propios procesos, en aras de brindar calidad en la educación que se adapte a las necesidades de su entorno y, por lo tanto, poder crear o adaptar un modelo de calidad que permita la toma de decisiones para mejorar varios niveles del sistema (sistema educativo, programas o cursos). Estas decisiones deben estar basadas en información actualizada y pertinente para que sean eficientes.

Además de las circunstancias anteriores, [Castaño-Duque & García-Serna \(2012\)](#) aducen otras circunstancias que motivan a las instituciones a implementar procesos de evaluación de

la calidad. Una de ellas es la diversificación de ofertas académicas, dada la necesidad de las instituciones de ofrecer un valor agregado en sus programas para diferenciarse de las demás. Otra motivación es la implementación de nuevos esquemas de financiamiento para los programas académicos por parte de las instituciones públicas, ya que cuentan con un presupuesto que ha venido en disminución constante en los últimos años, lo que provoca que se tomen decisiones acerca de los programas que se ofertan en relación con el presupuesto con el que cuentan sin que disminuya la calidad académica.

Para [Valle \(1985\)](#), la motivación para evaluar la calidad de un programa debe ser la comprobación de si el programa realmente está dando resultados eficientes y eficaces a la sociedad en función a los objetivos formulados en su creación, con el fin de “introducirle mejoras; para tomar más acciones; para afinar los controles preventivos de la gestión” (p. 20), es decir, para mejorar los procedimientos y resultados como proceso continuo. Sin embargo, señala que es difícil determinar un grado óptimo de calidad conceptual y operacional, pero se puede partir de criterios, normas o estándares de aceptación general para que la institución pueda establecer los propios, así como del establecimiento de categorías o componentes para organizar las variables que se van a evaluar.

Según [Coloma Manrique & Tafur Puente \(2001\)](#), para poder constatar la calidad de un programa o institución educativa, se debe realizar un juicio de valor para determinar el nivel óptimo en que se brinda el servicio educativo. Esta constatación parte de una evaluación de la realidad de la ejecución del programa con respecto a los requerimientos externos.

Según [Picado Gättgens \(2002\)](#), las principales inquietudes que una institución debe tener en cuenta para implementar una evaluación es la identificación de los condicionantes del programa, los cuales son aspectos claves en su desarrollo y, según [Calero Martínez \(2013\)](#), una de las formas para establecer el conjunto de criterios de evaluación es la utilización de modelos, que también pueden ser adaptados a las necesidades particulares de la institución.

Desde las premisas anteriormente mencionadas, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), específicamente la Dirección de Posgrados, se pusieron como meta la creación de un modelo de autoevaluación que responda a las necesidades particulares de sus programas, en relación con las posibilidades reales y contextualizadas, para poder trazar metas y acciones específicas tendiente a elevar la calidad de sus ofertas y poder establecer un paso previo en la búsqueda de una certificación oficial de calidad otorgada por agencias acreditadoras especializadas. Como primer paso de dicha meta, se parte de un estudio comparativo para determinar los criterios de calidad que debe cumplir todo programa de posgrado, tomando en cuenta los factores determinantes que rigen para la sociedad iberoamericana y enfocados en la posible adaptación de la realidad en la que se imparten los programas de posgrado en el TEC.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) se crea en 1971 como una institución enfocada al desarrollo del área de disciplinas tecnológicas en Costa Rica. En el año 2013, la institución crea la Dirección de Posgrado para organizar e impulsar la formación de profesionales en este grado



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

académico. La Dirección de Posgrados cuenta con veintidós maestrías, de las cuales doce son profesionales y diez son académicas; y cuenta con tres doctorados. Por el momento, la Dirección de Posgrados no oferta titulación en especialidades.

En la actualidad, del total de programas de posgrado, el TEC tiene acreditados dos de maestría y uno de doctorado. Además, cuatro programas de maestría se han sometido a procesos de autoevaluación con distintos modelos, pero sin completar la acreditación.

Una de las dificultades que han presentado los programas de posgrado que se imparten en el TEC para contar con una acreditación es el modelo de financiamiento con el que cuentan, lo que dificulta la inversión en varios elementos evaluados con ciertos indicadores en los diversos modelos de acreditación a los que tienen acceso y posibilidad de certificación. Si bien, muchos de los programas logran alcanzar niveles altos de calidad en criterios como empleabilidad de sus egresados y egresadas, profesionalismo del personal docente, plan de estudios actualizados; otros criterios tales como la estabilidad laboral del profesorado, inversión en áreas como investigación y extensión dependen del tipo y cantidad de financiamiento que perciben de la institución como parte del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES), destinado al financiamiento de la educación superior pública. Es relevante resaltar que la mayoría de los programas de posgrados del TEC son autofinanciados, esto quiere decir que gran parte de sus gastos provienen de fuentes de financiamiento independientes (aranceles de matrícula, venta de servicios, entre otros) recaudados por medio de la Fundación Tecnológica de Costa Rica (FUNDATEC), creada para poder gestionar la contratación de personal docente, personal de apoyo, gestiones administrativas y demás gastos que no pueden ser solventados mediante el porcentaje otorgado por la institución.

En los últimos 8 años, la Dirección de Posgrado y las coordinaciones de los programas han realizado diversos esfuerzos individualizados para poder evaluar y atender las oportunidades de mejora a partir de los resultados de diversos estudios internos que se han implementado en colaboración con el Centro Desarrollo Académico (CEDA), dependencia encargada de asesorar a la institución en procesos de autoevaluación. Sin embargo, el alcance de dichos resultados se queda como una evaluación interna de los programas, dada la falta de recursos para poder mejorar algunos de los criterios y evidencias solicitadas y poder acceder a la acreditación.

Partiendo de la anterior problemática, se elabora la siguiente pregunta para esta primera etapa de investigación, con el fin de acercarse a la resolución del problema evidenciado: ¿Cuáles son los criterios mínimos de calidad que deben cumplir los programas de posgrado del Instituto Tecnológico de Costa Rica para lograr una calidad académica? El equipo investigador se sustenta en la investigación comparada para brindar resolución a la pregunta a partir de la identificación de los criterios de calidad más solicitados por diversas agencias o entidades partiendo de que la calidad en educación superior tiene un carácter comparativo que necesariamente debe ser contrapuesto con perspectivas que permitan el contraste en un determinado tiempo y espacio social e histórico, y en concordancia con el desarrollo de cada disciplina a comparar y la posición de la institución en relación con su impacto en la sociedad (Menozzi & Gomez, 2014).

La investigación comparada en educación se utiliza, según [Caballero et al. \(2016\)](#), para “tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional y una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común” (p. 40). Las personas autoras también indican que los resultados de la educación comparada tienen como fin impactar la planificación desde líneas establecidas en sistemas homólogos, pero contextualizados.

La comparación aplicada a la investigación en educación es de relevancia, pues permite determinar diferencias y semejanzas entre modelos, instituciones y contextos, con el fin de desarrollar productos o elementos más concretos y pertinentes, dado que se establecen criterios comunes y singulares de aplicación, así como también conlleva el planteamiento de problemas comunes a los elementos de comparación e identificación y pronóstico de posibles soluciones a partir de las experiencias estudiadas. Al respecto, [Altamirano Santiago & Martínez Mendoza \(2018\)](#) señalan que “el uso del método comparado posibilita que el objeto de estudio esté nutrido de una visión más amplia y que la formulación de una teoría sobre el sujeto de estudio sea sólida y aceptable al tener otros espacios y otras realidades para construirla” (p. 113).

La investigación comparada en educación, según [Fernández García \(2006\)](#), faculta a las instituciones a desarrollar juicios sobre diferentes perspectivas de solución y proponer posibles acciones razonables de lo que se debe implementar en el contexto propio y que puede impulsar la reflexión para lograr cambios significativos en la educación superior.

En este sentido, [López Medina \(2021\)](#) señala que “de manera misional la educación comparada juega un papel fundamental en la calidad, valiéndose del método comparativo para determinar la concepción dentro de los diferentes sistemas de acreditación de calidad” (p. 110). Así mismo indica que la revisión y comparación de diferentes modelos de acreditación es importante para la generación de propuestas fundamentadas desde el punto de vista conceptual, metodológico filosófico y axiológico.

[Añorga Morales et al. \(2006\)](#) realizaron un estudio en el cual identificaron variables por tener en cuenta para la realización de estudios comparativos en el campo de la educación: políticas gubernamentales, estructura, enfoques pedagógicos, instituciones, recursos humanos e indicadores de calidad. En el caso de la variable de calidad, consideran la temática dirigida a estudiar los criterios para la acreditación como un elemento relevante de comparación. Otros estudios han aplicado la educación comparada para determinar necesidades generales y realizar adaptaciones de modelos de evaluación de la calidad en sus instituciones, ya sea para complementarlo o para actualizarlo ([Cardoso Espinosa et al., 2011](#), [García García & Hervás Torres, 2020](#), [Palacios García, 2013](#), [Partal et al., 2022](#), [Quintas-Froufe, 2016](#), [Whitney Lloyd et al., 2013](#)). Se evidencia que la investigación comparada se hace aún más relevante en relación con la determinación de la calidad de la educación superior, dado que estas instituciones “no se encuentran exentas de valoraciones de calidad por parte de sus usuarios, los cuales exigen resultados según sus necesidades en relación con los servicios educativos, académicos, científicos

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y tecnológicos” (Soto-Grant, 2022, p. 2), y dichas valoraciones pasan por la comparación de la gran oferta de programas académicos de posgrado que existe actualmente en el sector educativo superior.

Referentes conceptuales

La calidad en educación superior

La definición del término *calidad* ha sido abordado por gran variedad de estudios, por lo que es complejo llegar a una única definición, y aún más complicado es enfocar el concepto hacia el sector educación.

Un acercamiento hacia la conceptualización de calidad en relación con la educación superior pública puede partir del análisis planteado por Ortega Hurtado (2017):

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (p. 10)

La evaluación de la calidad debe contemplar la complejidad de los factores que intervienen y ser integral en sus áreas sustantivas (docencia, extensión y divulgación), según el tipo de sociedad en la que se ven inmersos esos sistemas educativos y el momento histórico que atraviesan.

De acuerdo con Zúñiga (2007), la evaluación de la calidad implica una serie de procedimientos para el cumplimiento de estándares académicos destinados a promover el mejoramiento continuo del servicio que se oferta, según los requerimientos externos (sociedad); sin embargo, no existen normas consagradas en la medición de la calidad. Es decir, se puede contar con la valoración de gran diversidad de criterios desde la perspectiva del ejecutor, por lo tanto, es necesario que se “establezca criterios de medida derivados de los objetivos del programa, comparar la información recogida con una serie de ‘estándares’ predeterminados y extraer conclusiones relacionadas” (Bausela Herreras, 2003, p. 371).

La calidad de programas de posgrado

Los posgrados han adquirido un prestigio. A partir de la necesidad de los diversos sectores económicos y sociales, de contar con profesionales que sean especialistas en diversos campos, se ha generado un incentivo salarial por parte de las personas empleadoras para que profesionales opten por ingresar a programas de posgrado. Esta presión del mercado profesional ha estimulado la creación de más programas de posgrado o el aumento de la matrícula en los existentes y, a su vez, ha ejercido presión entre estos para lograr diferenciarse de sus homólogos en función de atraer la atención del posible estudiantado (Araujo & Walker, 2020; Bastiani Gómez et al., 2018).

Por esto, evaluar la calidad de un programa de posgrado pasó de ser una opción a ser un elemento necesario para una legitimidad y un logro más efectivo y eficiente de los objetivos académicos, profesionales, administrativos y financieros acordes con las necesidades y tendencias de los sectores productivos (Cardoso Espinosa et al., 2011).

García de Fanelli (2012) señala dos tipos de políticas a las que la educación superior le ha brindado mayor importancia en los últimos años. Una de ellas se refiere al aseguramiento de calidad por diferentes vías; y la otra, que ha cobrado relevancia por diversos factores contextuales y económicos, es el financiamiento. Es decir, la dirección que se marque en este tipo de políticas va a permear, inevitablemente, los planes estratégicos a corto y largo plazo de las instituciones de educación superior y lo destinado a cada tipo de programa que imparten.

En la actualidad existe una concepción muy marcada en que los objetivos de mejora de los programas deben estar ligados a los resultados de la evaluación de la calidad y estos, a su vez, estarán ligados al financiamiento que se destine para las mejoras planteadas; ello genera, según Chaparro Sánchez & Morales Barrera (2018), “un trinomio evaluación-financiamiento-cambio institucional (Fresán, 2013), que implícitamente encierra cierta consideración de que el cambio institucional depende del financiamiento” (p. 119).

En este sentido, uno de los factores que se ha establecido en los programas de posgrado de las universidades públicas de la región es el autofinanciamiento, entendido como “la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas a sus alumnos (Barsky, 1999; Escudero et al, 2016; García de Fanelli, 1996; & Salto, 2017a; Unzué, 2011). Esta modalidad se basa en el paradigma de compartir los costos (*cost-sharing*) entre estudiantes y sus familias para financiar la educación superior” (Escudero & Salto, 2019, p. 66). Este cobro puede ser para cubrir una parte o la totalidad de los costos asociados a la oferta del programa académico de posgrado.

En el caso de los programas que poseen algún nivel de financiamiento directo por parte de la institución, en su mayoría se utiliza para el pago de gastos asociados con salarios o costos fijos, y dejan poco margen a los programas para invertir en infraestructura física o tecnológica (García de Fanelli, 2012) asociada al desarrollo de la disciplina y necesaria para la calidad del posgrado.

Al respecto, Chaparro Sánchez & Morales Barrera (2018) distinguen la necesidad de separar la evaluación de la calidad de los procesos de acreditación, dado que el alcance de la calidad puede ser producto de los procesos de autoevaluación, pues, por sí misma, generará procesos de mejora continua y, por lo tanto, un nivel de calidad necesario para la consolidación del modelo de posgrados desde el punto de vista académico y administrativo.

Macrovariables en la evaluación de la calidad

Barojas & Malo (1982) señalan que los elementos del programa a autoevaluarse pueden agruparse en elementos estructurales, referidos a la infraestructura, recursos financieros y mecanismos de apoyo; y los elementos funcionales de los procedimientos y resultados del posgrado (relación docente-estudiante, metodología, aspectos curriculares, productos del posgrado).

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Otra forma de agrupar o determinar los criterios de calidad en contextos universitarios es la propuesta por [Castaño-Duque & García-Serna \(2012\)](#) y [Sánchez Nájera \(2011\)](#) quienes indican que las valoraciones deben abarcar la pertinencia, cobertura, niveles de desempeño, eficacia y eficiencia, según la relación de la institución con los otros sistemas externos, indicadores que deben ser medidos con factores o criterios cualitativos que pueden ser determinantes para la toma de decisiones.

[Valle \(1985\)](#) propone tomar en cuenta los siguientes elementos en la formulación o selección de un modelo: variables para antes de iniciar el programa para compatibilizarlo con participantes; variables de procedimiento durante el desarrollo para corregir problemas y mejorar el desempeño; y variables de resultados para identificar posibles mejoras.

Por su parte, [Figueroa Toala \(2012\)](#) establece seis dimensiones en las que se puede evaluar la calidad de un programa: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia, y procesos. [de Miguel \(1995\)](#) considera tres factores que deben ser autoevaluados en todo análisis de calidad educativa: calidad de la organización de la institución; calidad del currículo; y calidad de la enseñanza. Aunado a ello, [Ruiz \(2010b\)](#) propone cinco macrovariables a tomar en cuenta en la formulación de los estándares y criterios con que se va a realizar la autoevaluación: proyecto educativo, organización, clima escolar, medios y recursos, y comunidad educativa.

Los criterios e indicadores de calidad

La calidad está definida mayormente por la medición de criterios e instrumentos, por lo que no existe por sí misma, sino que se realiza en comparación con otros productos o servicios similares en el mercado ([Herrera, 2007](#)).

Un criterio puede definirse como “el conjunto de elementos con que se juzga una situación, y como el empleo de normas para conocer la verdad” ([Picado Gättgens, 2002, p. 9](#)). La determinación de los criterios de evaluación va a clarificar, explicar, valorar, generar e integrar los fundamentos en que se apoya la evaluación. Por su parte, [Dominighini & Cataldi \(2016\)](#) indican que un criterio debe ser un referente (interno o externo) de la calidad del programa, el cual brindará información para el plan de acción de mejoramiento. Los criterios de evaluación se utilizan para sintetizar un aspecto y permitir la comparación objetiva de los programas en igualdad de conceptos ([Calero Martínez, 2013](#)).

Los criterios deben poseer indicadores que permitan valorar objetivamente el desempeño de la organización. Estos indicadores están asociados a la generación de preguntas sobre el cumplimiento de los objetivos y el nivel de satisfacción con la calidad percibida, es decir, los resultados sirven para mejorar la gestión ([Bonney & Armijo, 2005](#)).

Según [Sánchez Quintero \(2014\)](#) un indicador muestra la presencia o estado de una información colocada como evidencia, también puede demostrar el progreso entre el antes y el después de una situación establecida para determinar el logro de los objetivos y metas con

respecto al nivel de calidad esperado y establecen una base para la planificación de las mejoras al programa; estas valoraciones pueden ser “expresiones cualitativas o numéricas que permiten medir, evaluar y comparar en el tiempo, el desempeño de procesos, productos y/o servicios de la organización” (Sánchez Quintero, 2014, p. 421).

En general, no existe una única forma metodológica para determinar criterios y estándares, este proceso es parte de la etapa de aprendizaje institucional de la aplicación de estos, lo que lleva a la necesidad de una revisión constante (Backhouse et al., 2007).

Las evidencias de cumplimiento de calidad

Dado que la valoración de la calidad está en función de elementos comparativos derivados de variables y criterios determinados, es necesario demostrar que poseen el nivel que describen o indican en la autoevaluación. Para Carrasco Loyola (2021), las decisiones sobre si un criterio se cumple o en qué medida se cumple no puede estar basado en opiniones o experiencias pasadas, ya que sería valorar de forma sesgada el nivel de calidad que se posee porque esta evidencia podría brindar datos más relevantes que el mismo informe que se presenta como resultado de la autoevaluación.

Por esto, múltiples agencias “exigen evidencia de la existencia de un control de calidad interno que suele proporcionarse a través de muestras, como ‘objetivos de auditoría’, ‘temas seleccionados’, ‘campos de rendimiento’ o ‘muestras de programas de estudio’” (Pedró, 2021, p. 140).

Las evidencias son documentos, pruebas, datos, encuestas, entre otras, que demuestran el logro de los criterios propuestos. Huerta Rosales (2018) indica que, para determinar las evidencias que se requieren, se debe realizar un análisis de los criterios y el alcance que tiene cada uno; además que un criterio podría requerir más de una evidencia para evaluar el cumplimiento. Esto es lo que les permitirá a los entes gestores de la calidad de la institución realizar una toma de decisiones con base en la evidencia de manera consciente, informada, válida y confiable para la mejora de la institución (Pariante Frogoso, 2010).

Metodología

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, dado que busca la comprensión de la realidad través de la interpretación del contexto y las causas de forma participativa, para construir teorías configuradas desde la reflexión y la práctica (Ricoy Lorenzo, 2006).

Se aplicó una investigación con enfoque cualitativo que busca la comprensión de realidades diversas partiendo de la experiencia de los entes actores involucrados desde su contexto específico y trabajando la metodología con estrategias flexibles. Pues se orienta más al proceso que a los resultados (Abero et al., 2015; Trujillo et al., 2019). El papel de quien investiga es la des-construcción y reconstrucción del objeto de estudio a través de un proceso de “conquista-construcción-comprobación” (Katayama Omura, 2014, p. 43) de la realidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La metodología de investigación comparada permite el estudio de las variables entre diferentes modelos para identificar los criterios generales con los que debe contar la información, gestión académica y administrativa de todo programa de posgrado que pretenda alcanzar niveles altos de calidad en el ámbito nacional o internacional.

Estos estudios parten de “la identificación de las mejores prácticas, obras o desempeño, no como algo que se cuantifique primero y que después vaya a ser comprendido o explicado” (Whitney Lloyd et al., 2013, p. 36) y su objetivo es que el programa al que se le vayan a aplicar los resultados logre mejorar su accionar para alcanzar a ser la mejor según sus metas. Esta metodología tiene la ventaja que brinda oportunidades para que las personas investigadoras puedan diseñar la investigación según la comprensión e interpretación que vayan haciendo de la comparación entre las semejanzas y diferencias tomando en cuenta el contexto y las diversas realidades que lo componen (Nohlen & Franco Cuervo, 2008).

Ruiz (2010a) aduce que, si bien la investigación comparada se basa en criterios, en alguna medida arbitrarios, dado que responden a metodologías y conceptos elaborados por las personas investigadoras para cumplir con el objeto de comparación; la arbitrariedad puede ser solventada dando prioridad a los criterios de comunicabilidad y comprensión de la selección y definición de las unidades de análisis con las que se realizará la comparación, así como la conceptualización y relevancia de las categorías. Además, señala que tanto la selección de indicadores como las unidades de análisis son elementos relevantes para brindar validez a la información que será comparada, ya que “constituyen buena parte de las garantías de objetividad y comparabilidad (implícita en todo proceso de categorización)” (Ruiz, 2010a, p. 31).

De esta manera se realiza la revisión y estructuración de las macrovariables y criterios para determinar las unidades de análisis. Estas unidades se dividieron en categorías para poder realizar una mejor organización de los datos. Las unidades de análisis se basaron en el modelo CIIP (contexto, entrada o input, proceso y producto). Según Bausela Herreras (2003), este modelo presenta un enfoque de evaluación global e integrador:

La evaluación de contexto como ayuda para la designación de las metas; la *evaluación de entrada* como ayuda para dar forma a las propuestas; la *evaluación del proceso* como guía de su realización, y la *evaluación del producto* al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa). (p. 367)

Este modelo atiende lo indicado por diversos estudios mencionados en el apartado conceptual, en cuanto a los elementos estructurales y funcionales, así como las variables relacionadas con los diferentes momentos de ejecución de un programa académico. Además, incluye lo señalado en relación con dimensiones y factores necesarios para la selección de un modelo de evaluación académica. Mediante la descripción de cada una de las unidades de análisis, se pretende brindar validez a la comparación de los datos recopilados a modo de indicadores por los cuales se sistematizarán. Por lo tanto, se establecieron las siguientes unidades de análisis y categorías con sus respectivas descripciones (ver Tabla 1):

Tabla 1: Unidades de análisis

Unidades de análisis	Descripción	Categorías	Descripción
Contexto	Elementos del entorno para contar con información para el mejoramiento continuo	Pertinencia	Identificación de elementos de la realidad en la que se encuentra el programa según los objetivos planteados
		Adecuación	Capacidad para enfrentar las necesidades del entorno por parte del programa
		Oportunidad	Determinación de estrategias para aprovechar los elementos favorables del entorno
Entrada	Recursos con los que se cuenta para cumplir con los objetivos propuestos	Recursos humanos	Personal académico, administrativo y de apoyo con los que cuenta el programa
		Recursos materiales	Elementos necesarios para llevar a cabo el plan de formación de los profesionales por parte del programa
		Recursos financieros	Previsiones de financiamiento para cubrir las necesidades del programa
		Recursos tecnológicos	Elementos de información y conectividad con los que cuenta el programa para la formación de los profesionales
Proceso	Elementos de la ejecución del plan según los objetivos propuestos	Factores administrativos	Elementos de organización del programa e institucional para cumplir con los objetivos
		Factores pedagógicos	Aspectos de formación académica y pedagógica propios del programa
Producto	Cumplimiento de los objetivos según el plan propuesto	Impacto	Efectos sociales, económicos, académicos de los egresados y del programa en general en la sociedad
		Efectividad	Capacidad de lograr los objetivos planteados con los recursos con los que se cuenta

Nota: Elaboración propia.

El desarrollo de la investigación partió de las fases descritas por [Caballero et al. \(2016\)](#) para la investigación comparada.

En la fase descriptiva se estudiaron modelos de acreditación que se aplican en diferentes países de la región iberoamericana tales como Chile, España, Argentina, Ecuador, Perú, México, Colombia, Centroamérica y Panamá.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En una investigación comparada, las fuentes de información que se utilizan deben ser “válidas, pertinentes y actualizadas” (Whitney Lloyd et al., 2013, p. 36). Para la comparación, la información recopilada se basó en fuentes primarias tales como los manuales y guías oficiales de autoevaluación de las diferentes agencias o instituciones que poseen la investidura para poder certificar la calidad de los programas. Se utilizaron los documentos que se encuentran en las páginas web de cada agencia y se comprobó que fuera la versión más actualizada al momento de realizar la investigación que comprendió el periodo entre marzo a octubre del 2021.

Uno de los principales criterios para la selección fue que la agencia acreditadora contara con un modelo específico para evaluación de programas de posgrado. Otro de los principales criterios se centró en la posibilidad del que el modelo pudiera ser aplicado en su totalidad a los programas de posgrado del TEC, tomando en cuenta realidades sociales, académicas y económicas cercanas a la realidad administrativa y académica de sus programas impartidos.

En la fase interpretativa se aplicó la técnica de análisis y síntesis de información mediante la adaptación de la codificación de la teoría fundamentada, pues esta permite establecer relaciones y estructurar mucho más objetivamente la gran cantidad de datos que se poseen (Restrepo Ochoa, 2013). Primeramente, se analizó cada criterio y evidencia, y se codificó mediante las unidades de análisis para identificar patrones por lo que se generaron matrices por cada modelo seleccionado. Posteriormente, se generó una matriz unificada con todos los modelos ya codificados.

En la fase de yuxtaposición se estudiaron los criterios en cada unidad de análisis para determinar las relaciones entre ellos. Posteriormente, se realizaron gráficos en los que se determinaría la importancia de los criterios y las evidencias para que el criterio fuera identificado como transcendental para la valoración de la calidad de un programa de posgrado, según el marco conceptual con el que se cuenta para la investigación.

En la fase explicativa se analizaron los datos y se valoró la importancia e implicaciones de los criterios basados en los resultados obtenidos en la fase anterior. Esta fase se relaciona con los objetivos de esta etapa de la investigación, dado que se seleccionaron y justificaron los criterios y evidencias que se consideran debe cumplir un programa de posgrado.

Resultados, análisis y discusión

Durante la fase descriptiva se delimitó la comparación a los siguientes modelos de autoevaluación (ver Tabla 2):

Tabla 2: Modelos de autoevaluación analizados

País	Modelo	Grados académicos
Chile	Comisión Nacional de Acreditación	Doctorado
Chile	Comisión Nacional de Acreditación	Maestría
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación	Posgrados en general
Costa Rica	Consejo Nacional de Acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	Posgrados en general
España	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado	Posgrados en general
Ecuador	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación	Posgrados en general
Centroamérica	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado	Posgrados en general

Nota: Elaboración propia.

Durante la fase interpretativa se determinó que los modelos analizados tienen entre 13 y 29 criterios de valoración. Una vez que se tuvieron clasificados los criterios en cada unidad de análisis, se procedió a examinar las evidencias que se solicitan para cada criterio y así sintetizar el proceso de comparación. Cada uno de los criterios y evidencias fueron clasificados en matrices según las unidades de análisis y categorías. En total se analizaron 161 criterios y 840 evidencias (ver Tabla 3).

Tabla 3: Clasificación de criterios y evidencias según unidades de análisis

Modelo	Criterios	Criterios por unidad de análisis				Evidencias analizadas
		Contexto	Entrada	Proceso	Producto	
CONEA	40	3	7	23	7	102
AUIP	27	4	4	14	5	89
CNA Chile Maestría	13	3	2	6	2	63
CNA Chile Doctorado	13	3	2	6	2	63
SINAE	19	3	6	6	4	202
CNA Colombia	29	1	6	14	8	127
ACAP	20	2	4	9	5	194

Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

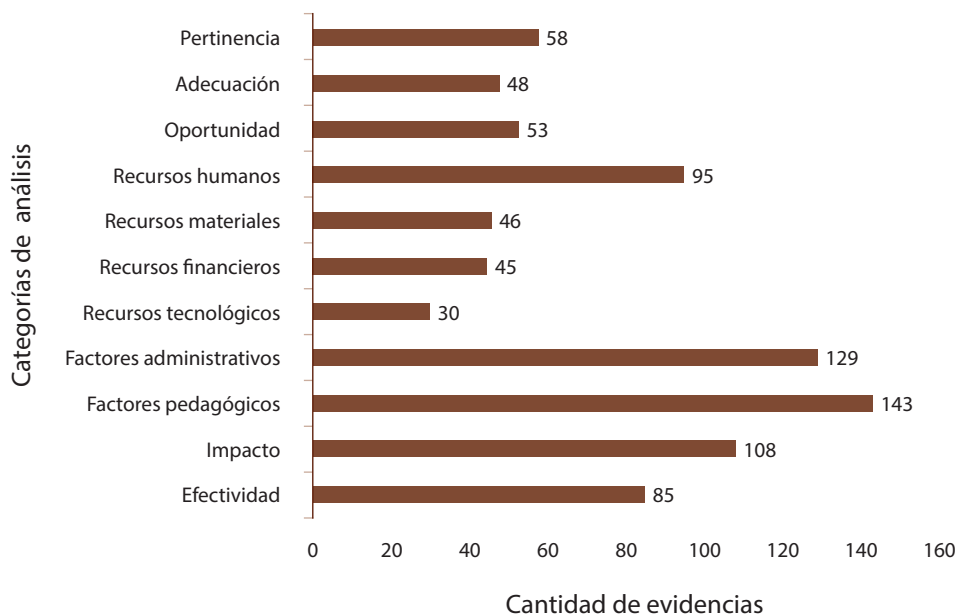
Las evidencias analizadas pasaron por varias segmentaciones, dado que muchas de ellas solicitaban varios elementos y, para efectos de la categorización utilizada en la investigación, podían estar mezclados; por esto los modelos documentalmente pueden evidenciar una menor cantidad de evidencias, pero poseer una mayor cantidad de elementos de manera implícita.

En la fase de yuxtaposición y explicativa se encontró que, en seis de los siete modelos, el factor pedagógico es el principal a tomar en cuenta a la determinación de la calidad de un programa. Entre las evidencias más solicitadas se encuentra el documento oficial que contiene todas las líneas curriculares que evidencian los elementos teóricos y prácticos que un programa de calidad debe poseer. Este factor también toma en cuenta el seguimiento académico y lo relacionado con la vida estudiantil (servicios de apoyo académico y salud, acceso a alimentación).

La segunda categoría que evidenció gran importancia es el factor administrativo que se relaciona con la evidencia documental de los procesos oficiales a seguir para el desarrollo de la carrera, tales como admisión, seguimiento a estudiantes, evaluación docente, y estructura administrativa y académica.

La categoría de impacto se posicionó en el tercer lugar de importancia, tomada en cuenta en seis de los siete modelos analizados. Esta categoría realiza la valoración desde el punto de vista de estadísticas y métricas asociadas a la vinculación del programa con la sociedad (publicaciones, proyectos de extensión, proyección de las personas graduadas) (ver Figura 1).

Figura 1: Comparación general de categorías de análisis de modelos de calidad



Nota: Elaboración propia.



El modelo de ACAP, sin embargo, es el que posee mayor peso en el factor administrativo, dado que solicita procedimientos y evidencia documental en mayor cantidad que los demás modelos para estandarizar procesos que sustentan, con carácter oficial, los procesos de la ejecución del programa. Así mismo, para este modelo, la categoría de impacto se posicionó en segundo lugar a diferencia de los otros modelos analizados. Y en tercer lugar se determinó la categoría de efectividad, dado que solicita el análisis de todas las acciones realizadas en el programa y una medición de avances a lo largo de un periodo específico, así como acciones para cumplir con los objetivos propuestos en todas las demás categorías.

Se resalta, además, que la mayoría de los modelos comparados posee un fuerte énfasis en cuanto a la evaluación de la calidad del proceso, pues la mayoría de las evidencias solicitadas se posicionan en las categorías de factores administrativos (relacionados con procedimientos) y factores pedagógicos del programa (dirigidos al seguimiento, permanencia y graduación del estudiantado). Partiendo de lo señalado por [de Miguel \(1995\)](#), este criterio estaría asociado a dos de los tres factores determinantes de la calidad en cuanto a la calidad del currículo y la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, si bien el análisis del contexto es un elemento importante, los modelos analizados lo toman como punto de partida para la atracción y vigencia coyuntural del programa, es decir, los programas de posgrado deben tomar en cuenta las situaciones particulares de su entorno para mantenerse vigentes, por lo que se presenta con una incidencia mucho menor que para las demás unidades analizadas. Sin embargo, este criterio atiende lo indicado por [Castaño-Duque & García-Serna \(2012\)](#), [Sánchez Nájera \(2011\)](#) en cuanto a la calidad de un programa académico, dada la pertinencia del entorno y la relación que la institución y el programa mantengan con demás instituciones y entidades externas.

En cuanto a los criterios enfocados a la entrada, el énfasis mayor se da en la contratación de los mejores grupos de profesionales en su campo, una de las evidencias más solicitadas, la experiencia profesional y docente, su vinculación con investigaciones y el impacto de su profesorado para la disciplina en el campo laboral.

Con respecto al producto, se muestra como prioridad en cuanto a la valoración de la calidad, ya que evidencia los resultados en cuanto a impacto del estudiantado egresado y su producción intelectual en concordancia con los alcances que debe tener el nivel académico de posgrado. Los resultados de diversos seguimientos que realizan las instituciones de educación superior, así como otros entes de toma de decisiones, van a estar sustentadas en este elemento. Según [García de Fanelli \(2012\)](#), acerca de la calidad de los programas y las políticas relacionadas, impactarán, de la misma manera, las opciones y montos de financiamiento que se otorguen, lo cual cobra una mayor relevancia para los programas de posgrado autofinanciados.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

La metodología aplicada logra responder a la pregunta y objetivos planteados en este artículo para la identificación de los principales factores de calidad que debe cumplir un programa académico de posgrado a partir del análisis comparativo y sistematización de diferentes modelos en la región, según la selección realizada.

Se identificaron elementos de mayor relevancia que son solicitados por todos los modelos, así como elementos que no son tan generalizados, pero que, a la luz de la teoría estudiada, también son necesarios para la determinación de la calidad de un programa a largo plazo y que contribuyen a la estandarización de procesos y, por ende, de conocimientos y experiencias de las personas graduadas.

Además, se establece que la valoración de la calidad de un programa no solo se determina por lo que sucede mientras el estudiantado se encuentra cursando su plan de estudios, sino que más allá de ese proceso, el impacto que tengan tanto en el ámbito académico como social es fundamental. También es un requisito de calidad, no la medición del impacto que tengan las personas profesionales egresadas, sino también la vinculación propiamente del programa con la comunidad.

Todas las categorías de análisis planteadas a partir del modelo CIIP poseen elementos necesarios para la valoración de la calidad de un programa de posgrado, por lo que se valida que podrán ser utilizadas para la determinación de criterios mínimos de calidad enfocados a los programas del TEC.

Si bien, la comparación muestra tendencias de relevancia y priorización de elementos claves para la determinación de la calidad de un programa académico de posgrado, esto permitirá al equipo investigador establecer líneas de acción para colaborar con los programas en proponerse metas y estrategias para elevar el nivel de calidad que poseen a partir de procesos de autoevaluación, puesto que, como se demostró en el apartado conceptual, la evaluación de la calidad ya no es una opción para los programas de posgrado y aún más relevante cuando su sistema de financiamiento depende de resultados óptimos de sus procesos académicos y administrativos para posicionarse en la preferencia de sus postulantes.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. S. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **K. C. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.8033904>

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Altamirano Santiago, M. & Martínez Mendoza, A. (2018). Un ejercicio teórico sobre el método comparado y la teoría institucional como referentes explicativos de la realidad contemporánea. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 6(11), 102-116. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/view/3153/2368>
- Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N., & de Toro González, A. J. (2006). La educación comparada. Método esencial de la educación avanzada. *Varona*, (43), 14-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563004.pdf>
- Araujo, S. & Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina; la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214233>
- Backhouse, P., Grünewald, I., Letelier, M., Loncomilla, L., Ocaranza, O., & Toro, C. (2007). Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de a calidad. En H. Ayarza, L. E. González, J. Cortadellas, & G. Saavedra (Eds.), *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades* (pp. 144-169). CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/acreditacion-y-direccion-estrategica-para-la-calidad-en-las-universidades.pdf>
- Barojas, J. & Malo, M. (1982). Criterios de calidad y evaluación del posgrado; experiencia de un grupo de trabajo. *Revista de la Educación Superior*, 11(42), 1-9. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/42>
- Bastiani Gómez, J., López García, M. M., Orantes Alborez, J., & Bastiani Gómez, C. (2018). La calidad en los programas de posgrados en educación en el Estado de Chiapas. Un estudio descriptivo y exploratorio. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación*, 3(3), 1-10. <https://doi.org/10.33936/recus.v3i3.1579>
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981041>
- Bonnefoy, J. C. & Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. Naciones Unidas; ILPES; CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5611/S05900_es.pdf
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Calero Martínez, J. (Director). (2013). *Guía para la autoevaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. Ediciones CINCA.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Cardoso Espinosa, E. O., Cerecedo Mercado, M. T., & Ramos Mendoza, J. R. (2011). Propuesta para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5521612>
- Carrasco Loyola, M. (2021). *Rol de la evidencia en el proceso de acreditación* [Presentación en PowerPoint]. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2241188/%28PPT%29%20Milagros%20Carrasco%20-%20El%20rol%20de%20las%20evidencias%20en%20el%20proceso%20de%20acreditaci%C3%B3n.pdf>
- Castañón-Duque, G. A. & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.3>
- Chaparro Sánchez, R. & Morales Barrera, M. C. (2018). Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México. *Atenas*, 1(41), 117-131. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151008/html/>
- Coloma Manrique, C. R. & Tafur Puente, R. (2001). La gestión de calidad en educación. *Educación*, 10(19), 57-75. <https://doi.org/10.18800/educacion.200101.003>
- de Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Ikastaria: Cuadernos de Educación*, (8), 29-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/11501993.pdf>
- Dominighini, C. & Cataldi, Z. (2016). Fundamentos teóricos para la formulación de criterios de evaluación. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 13(21), 60-72. <https://docplayer.es/88474861-Fundamentos-teoricos-para-la-formulacion-de-criterios-de-evaluacion.html>
- Escudero, M. C. & Salto, D. J. (2019). Más mercado, menos Estado: El financiamiento de los posgrados en Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 65-84. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/253>
- Fernández García, C. M. (2006). Educación comparada y espacio europeo de educación superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 169-186. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125028/16698-16774-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Figueroa Toala, R. (2012). La calidad de la evaluación y autoevaluación institucional: Enfoques y modelos. *Humanidades Médicas*, 12(3), 531-549. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300011

- García de Fanelli, A. M. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: Potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(22), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n22.2012>
- García García, C. & Hervás Torres, M. (2020) Los sistemas de evaluación de la educación superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 115-136. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200115
- Herrera, R. H, (2007). Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En En H. Ayarza, L. E. González, J. Cortadellas, & G. Saavedra (Eds.), *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades. Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades* (pp. 54-70). CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/acreditacion-y-direccion-estrategica-para-la-calidad-en-las-universidades>
- Huerta Rosales, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial. de la UIGV.
- López Medina, R. E. (2021). Educación comparada como método de comparación desde la perspectiva del modelo colombiano de acreditación de alta calidad. *Dialogus*, (7), 108-114. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i7.452>
- Menozzi, D. R. & Gomez, J. C. (2014). Calidad educativa y evaluación en clave comparada: Rupturas y continuidades entre dos períodos. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-099/243.pdf>
- Nohlen, D. & Franco Cuervo, A. B. (2008). *Ciencia política: Teoría institucional y relevancia del contexto* (2.ª ed.). Editorial Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/items/f3f8796f-8530-4666-9504-a6f4ad6b54b6>
- Ortega Hurtado, J. O. (2017). Acreditación y flexibilidad curricular. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.306>
- Palacios García, W. (2013). *La calidad de la educación superior en perspectiva comparada: Propuesta de un modelo de autoevaluación dentro del sistema de garantía interna de calidad de las universidades* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14258/66708_palacios_garcia_daniel_wilson.pdf?sequence=1



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18609>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Pariente Frogoso, J. L. (2010). Gestión basada en evidencias. ¿Una nueva moda administrativa? En C. M. Ramírez Torres, A Calderón Salas (Eds.), *Competitividad en las organizaciones públicas y privadas: Procesos de gestión e innovación* (pp. 83-94). Pearson Educación. <https://riuat.uat.edu.mx/handle/123456789/1506>
- Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. (2022). Comparación de metodologías de medición de la calidad en la educación universitaria. *CTS Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(51), 37-68. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/315>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad en la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Picado Gättgens, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista Ciencias Sociales*, 3(97), 9-16. <https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS97/01.pdf>
- Quintas-Froufe, N. (2016). Indicadores de calidad de las publicaciones científicas en el área de ciencias sociales en España: Un análisis comparativo entre agencias evaluadoras. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 259-272. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.210191>
- Restrepo Ochoa, D. A. (2013) La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ruiz, G. (2010a) La comparación en la investigación educativa. En M. A. Navarro Leal (Coord.), *Educación comparada: Perspectivas y casos* (pp. 17-38). Planeación Educación y Asesoría. https://www.researchgate.net/publication/280311027_Educacion_comparada_Perspectivas_y_casos
- Ruiz, J. M. (2010b). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Narcea Ediciones.
- Sánchez Nájera, S. A. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57), 213-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350023>
- Sánchez Quintero, J. (2014). Propuesta de indicadores de calidad para la autoevaluación y acreditación de programas universitarios en administración. *Estudios Generales*, 30(133), 419-429. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592314001338>

- Soto-Grant, A. (2022). La gestión por procesos como herramienta fundamental en el aseguramiento de la calidad de las carreras universitarias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48726>
- Tiana, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61. <https://doi.org/10.35362/rie1001166>
- Trujillo, C. A., Naranjo Toro, M. E., Lomas Tapia, K. R., & Merlo Rosas, M. R. (2019). Investigación cualitativa. *Epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad*. UTN. https://drive.google.com/file/d/1h2hPdgH_wmWY-tc1loZMtZ4Fpb-RVPQm/view
- Valle, V. M. (1985). Criterios para evaluar programas de posgrado. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 9, 19-36. <https://ojs.icap.ac.cr/index.php/RCAP/article/view/746/1126>
- Whitney Lloyd, M., Ordorika Sacristán, I., & Martínez Stack, J. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M. A., Navarro Leal & Z. Navarrete Cazales (Coords.), *Comparar en educación: Diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (pp. 29-46). El Colegio de Tamaulipas / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.academia.edu/17382044/Una_aproximaci%C3%B3n_a_la_definici%C3%B3n_de_la_metodolog%C3%ADa_y_aplicaciones_de_las_comparaciones_educativas_institucionales
- Zúñiga, M. (2007). Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de calidad. En H. Ayarza, L. E. González, J. Cortadellas, & G. Saavedra (Eds.), *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades* (pp. 71-80). CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/acreditacion-y-direccion-estrategica-para-la-calidad-en-las-universidades.pdf>

