



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS COMO COMPONENTE DE LA POLÍTICA
DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COSTARRICENSE: ANÁLISIS
DESDE EL INSTITUCIONALISMO CENTRADO EN ACTORES
No. 724-B7-A42**

EUGENIA GALLARDO ALLEN¹

² Fecha de presentación informe al INIE	15/02/2019
--	------------

¹ Este proyecto es parte de la investigación realizada para obtener el Doctorado en Gobierno y Política Pública de la investigadora.

²Esta fecha varía según las modificaciones que le soliciten en el proceso de evaluación. El informe debe quedar con la fecha final de entrega, ya corregido



Contenido

Capítulo 1. Información General	8
Capítulo 2. Antecedentes	10
2.1 Introducción	10
2.2. Exposición del tema	10
2.3. Estado de la Cuestión	14
2.3.1 Conceptualizaciones de calidad y su aseguramiento	15
2.3.2. Análisis de modelos de evaluación de la calidad	18
2.3.3 Estudios de caso de sistemas de aseguramiento de la calidad	19
2.3. Objetivo General	22
2.4. Objetivos Específicos	22
Capítulo 3. Referente Teórico	24
3.1. Educación superior y su contexto	24
3. 2. Mecanismos de Aseguramiento de la calidad en la educación Superior	29
3.2.1. Concepción de Calidad de la educación superior	29
3.2.2. Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior	31
3.3. Análisis de Política Pública	33
3.3.1 Enfoques teóricos para el análisis de política pública	34
3.3.2 Enfoque Secuencial	35
3.3.4. Enfoque incrementalista	37
3.3.5. El Neoinstitucionalismo	39
3.3.6 Enfoque institucionalismo centrado en actores	42
Capítulo 4. Procedimiento Metodológico	46
4.1. Técnicas de análisis de la información	48
4.1.1. Análisis Crítico del Discurso	48
4.2.2. <i>Análisis de redes sociales</i>	49
Capítulo 5. Resultados	54
5.1. Gobernanza educación superior universitaria costarricense	54
5.2. Actores de la acreditación de carreras	57
5.2.1. Actores e interacciones presentes en CNA	57
5.3 Análisis Crítico del Discurso: Actas del CNA	104



5.3.1. Análisis del discurso: acreditación un mecanismo para alcanzar la excelencia universitaria	106
5.3.2. Ideas provenientes de los organismos internacionales	107
5.3.3 La acreditación como respuesta a la sociedad de conocimiento	109
5.3.3.1. Desarrollo de capacidades como capital humano	110
5.3.3.2. Economía Basada en el Conocimiento	111
5.4. Medios de Comunicación	112
5.4.1. Actores e interacciones presentes en los medios de comunicación.....	113
6.1. Discursos de los actores de gobierno	113
6.2. Interacciones presentes en los medios de comunicación	116
6.3. Análisis de los discursos relacionados con calidad y acreditación presentes en los periódicos: <i>La Nación, La Prensa Libre y La República</i> 1999-2016.....	119
6.3.1. La legitimación de la implementación	120
6.3.2. Ideas provenientes de organismos internacionales: evaluación, transparencia, rendición de cuentas y mejoramiento continuo.....	123
6.3.3. Economía Basada en el conocimiento	125
6.4. Posiciones favorables y desfavorables con respecto a la calidad de la educación superior	127
6.4.1. Posición desfavorable en los artículos de periódico	128
6.4.2. Posición favorable en los artículos de periódico	130
5.5. El caso de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica: la implementación de la acreditación de carreras de educación	134
5.4.6. Nociones de calidad la UNA y la UCR.....	134
5.4.7. Acreditación de la calidad educativa: desde las Comisiones de Autoevaluación de la Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.....	139
5.4.8. Motivaciones de las carreras para acreditarse.....	144
5.4.9. Recursos humanos y materiales.....	145
5.4.10. Oficinas Técnicas de Evaluación UNA y UCR	147
VI. Divulgación y difusión.....	149
VII. Conclusiones y Línea Futura de investigación	150
VIII. Referencias	153
XIX. Anexos	159
Anexo 1. Código R, utilizado para crear las redes	159



Anexo 2. Código R utilizado para crear las nubes de palabras de discursos en ceremonias de acreditación.....	162
Anexo 3. Guía de entrevista.....	163



Figuras

Figura 1. Triángulo de la coordinación de la educación superior	26
Figura 2. Componentes del concepto de calidad	31
Figura 3. Sistema de Aseguramiento de la calidad para la educación superior	32
Figura 4. Etapas de la política pública en el Modelo Secuencial	36
Figura 5. Modelo explicativo de Scharpf.....	43
Figura 6. Gobernanza de la Educación Superior costarricense	54
Figura 7. Red de actores CNA, 1999.....	59
Figura 8. Red de actores CNA, I-2000	61
Figura 9. Red de actores CNA, II-2000	64
Figura 10. Red de actores CNA, I-2001	67
Figura 11. Red de actores CNA, II-2001	70
Figura 12. Red de actores CNA, 2002.....	73
Figura 13. Red de actores CNA, 2003.....	77
Figura 14. Red de actores CNA, 2004.....	81
Figura 15. Red de actores CNA, 2005.....	84
Figura 16. Red de actores CNA, 2006.....	88
Figura 17. Red de actores CNA, 2007.....	92
Figura 18. Red de actores CNA, 2008.....	95
Figura 19. Red de actores CNA, 2009.....	97
Figura 20. Red de actores CNA, 2010	99
Figura 21. Red de actores CNA, 2011	101
Figura 22. Densidades de las redes de actores, 1999-2011	103
Figura 23. Nube de palabras de todos los discursos de las ceremonias analizados.	104
Figura 24. Número de artículos de periódico para el periodo 2000-2016	112
Figura 25. Número de artículos de periódico para el periodo 2000-2016	116
Figura 26. Red de actores presentes en los medios de comunicación.....	118
Figura 27. Categorías de análisis medios de comunicación.....	120
Figura 28. Conglomerados de actores presentes en la red medios de comunicación, 1999-2016....	132
Figura 29. Noción de calidad brindada por autoridades de carrera UNA	135
Figura 30. Percepción de directoras y directores UNA del apoyo brindado por los diferentes actores	136
Figura 31. Noción de calidad brindada por autoridades de carrera UCR	138
Figura 32. Percepción de directoras y directores UCR del apoyo brindado por los diferentes actores	139
Figura 33. Nube de palabras noción de calidad educativa propio	141
Figura 34. Nube de palabras noción de calidad educativa sobre SINAES	142
Figura 35. Proceso mediante para garantiza la calidad según entrevistas	143
Figura 36. Comisiones de Autoevaluación y Autoridades de carrera.....	147

Tablas

Tabla 1. Finalidades de los Sistemas de Aseguramiento de la calidad	17
Tabla 2. Indicadores de centralidad 1999	60
Tabla 3. Indicadores de centralidad I- 2000	63
Tabla 4. Indicadores de centralidad, II-2000	65



Tabla 5. Indicadores de centralidad, I-2001.....	68
Tabla 6. Indicadores de centralidad 2001, II semestre.....	71
Tabla 7. Indicadores de centralidad 2002.....	74
Tabla 8. Indicadores de centralidad 2003.....	78
Tabla 9. Indicadores de centralidad 2004.....	82
Tabla 10. Indicadores de centralidad 2005.....	85
Tabla 11. Indicadores de centralidad 2006.....	89
Tabla 12. Indicadores de centralidad 2007.....	93
Tabla 13. Indicadores de centralidad 2008.....	96
Tabla 14. Red de actores CNA, 2009.....	98
Tabla 15. Indicadores de centralidad 2010.....	100
Tabla 16. Indicadores de centralidad 2011.....	102
Tabla 17. Indicador de centralidad de los actores presentes en la red.....	118



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

CAPÍTULO 1

INFORMACION GENERAL



Capítulo 1. Información General

1. N° del Proyecto: 724-B7-A42

2. Nombre del proyecto: La implementación de la acreditación de carreras como componente de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior costarricense: análisis desde el institucionalismo centrado en actores.

3. Unidad base: Instituto de Investigación en Educación

5. Investigadora: Eugenia Gallardo-Allen

6. Vigencia del proyecto: 01 de diciembre 2017 al 01 de diciembre 2018

7. Resumen: El proceso de investigación se desarrolla en el marco de la tesis doctoral de la investigadora, se realiza un análisis de la implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior costarricense. Se analiza desde el enfoque de política pública neoinstitucionalista, en el cual se considera que tanto las instituciones como los actores son relevantes para la hechura y los resultados de las políticas públicas. Para el análisis se utiliza elementos provenientes del modelo de Scharpf (1997), relacionados con la identificación de actores e interacciones, además se realiza un análisis del discurso con el propósito de identificar las principales ideas de los actores en el proceso de implementación de la acreditación de carreras y la noción de calidad de directores(as) y coordinadores de comisiones de autoevaluación de carreras de educación de la UNA y la UCR.

8. Descriptores: Política educacional, Calidad de la educación, Neoinstitucionalismo



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

CAPÍTULO 2 ANTECEDENTES



Capítulo 2. Antecedentes

2.1 Introducción

La importancia de la educación como un derecho humano y un bien público hace que el estudio de la implementación de políticas en este sector se vuelva un tema relevante. Desde los inicios del Estado costarricense la educación es un valor arraigado y fundamental para el desarrollo político, social y económico del país (Molina, 2016; González, 2006). Para el caso costarricense las primeras políticas son diseñadas e implementadas para incrementar el acceso y cobertura en los diversos niveles del sistema educativo.

A partir de los años de 1990 se percibe, un detrimento en la calidad universitaria la cual es relacionada con la proliferación de universidades privadas, y con pocos controles (Rubaii y Lima, 2016). Aunado, a estas dos condiciones se suman ideas provenientes de organismo internacionales sobre la relevancia de una educación de calidad (Unesco, 1995). Una acción adoptada fue creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) con el propósito de implementar la acreditación carreras para garantizar la calidad de la educación superior universitaria.

Una vez creado el SINAES se deben de poner en marcha una serie de elementos relacionados con aspectos normativos, técnicos, de apoyo, financieros que deben ser negociados, aceptados por los diversos actores con intereses en la calidad de la educación universitaria.

El estudio del proceso de implementación de la acreditación de carreras posee un abordaje complejo ya que, interviene una diversidad de actores, discursos e intereses. Es por esta razón que los hallazgos de esta investigación pueden aportar para mejorar los resultados que puedan tener estas políticas.

2.2. Exposición del tema

En la política educativa latinoamericana se pueden identificar tres reformas: la primera en la década de 1960, relacionada con la expansión del sistema educativo, la segunda en la década de 1980 centrada en la gestión, funcionamiento y financiamiento de la educación y la tercera



en la década de 1990 en la que se fortalecen acciones dirigidas a la calidad y gestión introduciendo aspectos relacionados con el acceso a la educación de los sectores más vulnerables, promovidas principalmente por organismos internacionales como el Banco Mundial (Tarabini y Bonal, 2011).

En el año 1990, surgió el tema del aseguramiento de la calidad en Latinoamérica, en un contexto donde los gobiernos empezaron a prestar atención al establecimiento de sistemas nacionales de acreditación. Este contexto estuvo determinado por algunas condiciones complementarias. La primera corresponde a la masificación del acceso a la educación superior, la segunda a la diversificación de esas instituciones, debido a la aparición de instituciones privadas (Geofroy, 2013; Rubaii y Lima, 2016); y, la tercera, que consistió en una serie de presiones por parte de organismos internacionales sobre la calidad de la educación superior como medio para el desarrollo de los países latinoamericanos (Rubaii y Lima, 2016).

El sistema de educación superior en Costa Rica se vio afectado por estas condiciones -masificación, proliferación de universidades privadas y presiones de organismos internacionales. Por ejemplo, la proliferación de universidades privadas se evidencia en el crecimiento sostenido al pasar de una en 1975 a 52 en el año 2011 (Programa Estado de la Educación, 2011). De acuerdo con Guido (2005), otras condiciones fueron el cambio en el estilo de desarrollo de un Estado intervencionista a uno regulador, acompañado de cuestionamientos relacionados con el financiamiento de la educación pública y una mayor exigencia en el tema de rendición de cuentas por parte de las instituciones públicas.

A pesar de que el artículo 85 de la Constitución Política de Costa Rica establece la obligación del Estado de dotar de patrimonio a las universidades estatales, en los últimos años, el financiamiento de la educación superior pública ha sido producto de arduas negociaciones con el gobierno y, en ese proceso, se ha recurrido a empréstitos de organismos internacionales como el Banco Mundial, destinados a la ampliación de la cobertura y la permanencia de la población estudiantil, políticas para desarrollo de infraestructura, así como en equipamiento para fortalecer la innovación, el desarrollo científico y tecnológico en las diferentes regiones del país (CONARE, 2015).



Respecto del crecimiento de la educación superior privada, en Costa Rica desde la década de 1990 se discute la existencia de algunas universidades de dudosa calidad en la formación profesional, los servicios que brindan y el personal docente que contratan (Gutiérrez y Rojas, 2013; Consejo Universitario, UCR acta sesión 3951, 1993; Consejo Universitario, UCR acta sesión 3948, 1993).

Dada la preocupación por la calidad de la educación superior, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE)³ acordó en el año 1993 el Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), con el propósito de velar de manera permanente por la excelencia de las carreras y programas ofrecidos por las universidades costarricenses. En el año 2002 la Ley de la República N° 8256 declara las actividades efectuadas por el SINAES de interés público y le otorga la potestad de “planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que garantice continuamente la calidad de las carreras, los PLANES y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior” (artículo 1). En el año 2010 se aprobó la Ley de la República N° 8792 donde se establecen los criterios y estándares de SINAES como norma nacional de calidad para estudios parauniversitarios y universitarios de grado y posgrado. Tanto el convenio como las leyes relacionadas con la creación e implementación de un sistema nacional de acreditación costarricense fueron acogidos de manera satisfactoria por las universidades públicas y algunas universidades privadas, lo cual se evidencia en las instituciones miembros⁴. Para el año 2016 cuatro universidades públicas y 12 privadas eran miembros plenos. Además, hay una universidad pública y cuatro privadas que eran miembros asociados⁵. La implementación de la acreditación de carreras ha tenido como consecuencia que las universidades públicas a lo interno establezcan políticas y prácticas relacionadas con la evaluación y mejoramiento de la calidad de sus carreras o programas.

³ El Consejo Nacional de Rectores es una instancia creada en el año 1974 mediante “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica”, suscrito por las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal.

⁴ Son las instituciones de educación superior que han cumplido los requisitos de afiliación y mantienen vigente la acreditación oficial mínima de carreras o programas de posgrado.

⁵ Son las instituciones de educación superior que han sido admitidas temporalmente por el SINAES, bajo la condición de cumplir los compromisos contemplados en el Reglamento de Membresía.



Como se mencionó, la acreditación de carreras como un componente del aseguramiento de la calidad en la educación superior, no se produce de manera aislada en Costa Rica, sino que responde entre otras cosas, a presiones de organismos internacionales. Por ejemplo, la Unesco ha presentado una serie de disposiciones en las Conferencias de la Educación Superior, tanto en el nivel mundial como regional. Al respecto, en la región Centroamericana el Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca) fue financiado por la cooperación alemana para la formación y promoción de la evaluación de la calidad de la educación superior (M, Aguilar, comunicación personal, 16 de junio del 2016).

Al analizar el tema como una etapa en el proceso de políticas pública, hay que tener en cuenta que un problema público se caracteriza por ser dinámicos, es decir, evolucionan conforme se profundiza en su estudio, además; pueden poseer efectos multidimensionales, ya que la aplicación de las acciones de la política podría afectar diversas dimensiones de la vida social (Olavarria, 2007). A mediados de los años de 1990 se reflexiona sobre la educación como un bien público y que la calidad de esta debe estar sujeta a controles. Además, se demuestra mediante estudios rigurosos y reflexiones como las conferencias regionales y mundiales de la educación superior organizadas por la Unesco sobre la importancia de los sistemas de acreditación como un componente del aseguramiento de la calidad en la educación superior, dado su carácter de factor de desarrollo y progreso de los países- menor pobreza si se parte de la educación como un medio de movilidad social-. Dentro de las acciones enmarcadas en estas políticas se encuentra la creación de sistemas públicos de acreditación, ya sean voluntarios u obligatorios, la relación entre financiamiento y evaluación, así como una línea enmarcada en la rendición de cuentas y los derechos de la ciudadanía (Brunner y Villalobos, 2014).

En el caso costarricense es evidente el crecimiento sostenido de las instituciones de educación superior privada que culmina aproximadamente en el año 2000. A partir de ese año, esta cantidad se mantiene constante hasta el año 2012 con alrededor de 50 universidades privadas, y para este año con el 50% del total de la población matriculada en la educación superior costarricense (Estado de la Educación, 2011).

De acuerdo con estos datos, es posible que el surgimiento de la política de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Costa Rica esté influenciado por otros contextos donde

su establecimiento ha logrado mejorar diversos indicadores -sociales, económicos, entre otros- llevándolos así a alcanzar el objetivo de un país con mayor progreso y desarrollo. En el contexto actual, la calidad de la educación superior se ve afectada por la masificación y diversidad de instituciones generando las dualidades indicadas por Rama (2017) -privadas y públicas- y modalidades de formación -presencial, virtual, bimodal-, entre otras.

En Costa Rica el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) constituye el actor, que operó como la coalición promotora, conformado por universidades estatales con un ejercicio autónomo con respecto al gobierno, con poder en el ámbito de la educación superior estatal, que inició la reflexión y movilizó a otros actores con poder, universidades privadas y gobierno, para posicionar el tema de la calidad de la educación superior y su aseguramiento, como un problema público e insertarlo en la agenda pública. A pesar de la implantación de acciones para garantizar la calidad como la acreditación de carreras, mediante el SINAES, al año 2016 esta instancia ha acreditado el 7% de la oferta académica, el porcentaje de graduados representa menos del 10% y el 58% corresponde a las carreras de las instituciones adscritas al CONARE (Estado de la Educación, 2017).

El tema de la calidad de la educación superior será abordado en la fase de implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política pública de aseguramiento de la calidad mediante un análisis desde los discursos de los actores y los mecanismos adoptados en el ámbito de la educación superior, se tomarán en cuenta documentos oficiales como el Convenio Creación de SINAES, la ley 8256 y la ley 8792, así como, el modelo de evaluación de la calidad utilizado por el SINAES, actas del SINAES, actas de Consejo Universitarios, entre otros.

2.3. Estado de la Cuestión

Los estudios sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior pueden ser clasificados según su temática en 3 categorías:

a) Conceptualizaciones de calidad y aseguramiento de la calidad, donde se incluyen discusiones que pretenden aclarar el concepto mismo de calidad y su aseguramiento.

- b) Análisis de los distintos modelos de evaluación de la calidad
- c) Estudios que se refieren específicamente al caso de uno o varios sistemas nacionales de evaluación de la calidad.

2.3.1 Conceptualizaciones de calidad y su aseguramiento

Un aspecto importante abordado en los estudios sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior es la conceptualización de calidad, por ejemplo; en Zapata y Tejeda (2009) al estudiar los efectos y cambios producidos por los mecanismos de aseguramiento de la calidad indican que es fundamental contar con una noción de calidad. Según estos autores la noción de calidad es necesariamente amplia, polisémica y puede ser interpretada de diferentes maneras dependiendo del contexto y la perspectiva desde donde se parta. Harvey y Green (1993) mencionan que la calidad en la educación superior es un término relativo en su uso y circunstancias, puede tener significados diferentes en diversas personas e incluso puede significar cosas distintas para una misma persona en momentos diferentes. Adicionalmente, la evaluación y el aseguramiento de la calidad en la educación superior se ubican dentro de una dinámica social en la cual intervienen una serie de actores que poseen sus propias concepciones y expectativas (Pires y Lemaitre, 2008), que reafirma el carácter político de este concepto en el ámbito de la educación superior (Skolnik, 2010).

El carácter político de la noción de calidad en la educación superior y su aseguramiento se evidencia en al menos tres factores: el primero, se fundamenta en que cada uno de los actores tienen una concepción de calidad en función de sus motivaciones y expectativas, es decir, existe múltiples concepciones de los diversos implicados esto por cuanto son concepciones personales y sociales que varían según la persona o grupo interesado. El segundo factor se relaciona con las presiones internas de las instituciones de educación superior sobre la conformidad de los procesos de aseguramiento de la calidad, dado que representan procesos centralizados y poco usuales en estas instituciones. El tercer factor se relaciona con el papel y el poder del profesorado, ya que en algunos países son percibidos como una forma de control e invasión de la autonomía profesional y docente, y se percibe el tratamiento de la calidad, se da en un nivel superficial (Hoecht, 2006).

Para definir la noción de calidad de un sistema de educación superior hay dos posibilidades, que se llegue a un consenso respecto del término o que se imponga por los grupos de poder-conflicto (Olaskoaga, Marum-Espinosa y Partida, 2015). Otra posibilidad es que estas definiciones estén influidas por directrices internacionales como la OECD⁶, Banco Mundial, UNESCO⁷, entre otras.

Havey y Green (1993) conceptualizan la calidad de la educación superior en cinco categorías: excepcionalidad, perfección o consistencia, adecuación al propósito, eficiencia (relación precio-calidad) y potencial de transformación de las personas participantes. Olaskoaga, Marum-Espinosa y Partida (2015) realizan un estudio empírico donde relacionan la diversidad semántica del concepto de calidad con su carácter político. El estudio fue realizado en México donde se recolectó mediante un instrumento autoadministrado la noción de calidad de docentes y directivos de Instituciones de Educación Superior (IES). El instrumento se construyó con base en la operacionalización de las categorías de calidad propuestas por Havey y Green (1993) y se aplicó a personal docente y directivo de diversas IES. Dentro de los resultados se encontró que el personal docente asocia la noción de calidad con un sentido de "potencial de transformación" y el profesorado en puestos administrativos con "la noción de eficiencia" -relación calidad y precio-, por tanto, se evidenció cómo el significado de calidad está permeado por las expectativas y motivaciones de los diversos actores.

Algunos estudios se han centrado en analizar el concepto de aseguramiento de la calidad definiéndolo como un conjunto de mecanismos, normas y prácticas internas y externas a las instituciones y programas, donde intervienen diferentes actores que buscan controlar, mejorar y promover la calidad (Pires y Lemaitre, 2008; Salazar y Caillón, 2012; Zapata y Tejeda, 2009). En este sentido la acreditación de la calidad vendría a ser un modo particular de aseguramiento de la calidad, conformado por procedimientos de evaluación permanentes, tanto externos como internos que buscan verificar y certificar públicamente que se cumplen criterios de calidad (Zapata y Tejeda, 2009).

⁶ Organization for Economic Cooperation and Development

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La acreditación se brinda por un plazo determinado, tiene el propósito de valorar el progreso que una institución o programa alcance respecto de sus propios fines y objetivos, el grado de cumplimiento con los criterios y estándares de calidad indicados por el modelo de la agencia acreditadora (Salazar y Caillón, 2012). Normalmente los mecanismos de aseguramiento de la calidad tienen objetivos o finalidades según se muestra en el Tabla 1. La primera finalidad se denomina "control de calidad" que se relaciona con mecanismos de licenciamiento establecidos por el gobierno con el propósito de que las IES cumplan con los estándares mínimos de calidad. Una segunda finalidad se enmarca en la "rendición de cuentas" cuyo mecanismo es la acreditación, dado que permite la evaluación periódica del desempeño de las instituciones y sus programas. Por último, la finalidad del "mejoramiento" que utilizan como herramienta las auditorías académicas. Es importante destacar que las tres finalidades pueden coexistir en los sistemas nacionales de acreditación (Salazar y Caillón, 2012).

Tabla 1. Finalidades de los Sistemas de Aseguramiento de la calidad

	Finalidad		
	Control de calidad	Rendición de cuentas	Mejoramiento
Mecanismo principal	Licenciamiento	Acreditación	Auditoría académica
Contexto	Sistema de educación superior con importantes procesos de masificación y diversificación	Sistema de educación superior con cierto grado de consolidación, pero importante diversidad	Especial interés en el mejoramiento de instituciones de educación superior con ciertos niveles de calidad
Nivel de exigencia	Estándares mínimos de calidad	Estándares de calidad y propósitos institucionales	Propósitos institucionales
Duración	Permanente o con renovación periódica	Renovación periódica	Renovación periódica

Fuente: Salazar, JM; Caillón, A (2012)

2.3.2. Análisis de modelos de evaluación de la calidad

Van Vught y Westerheijde (1994) analizan las raíces históricas de la evaluación de la calidad en la educación superior en países norteamericanos y europeos, e indican que desde la época medieval las instituciones de educación superior se regían mediante mecanismos de autogobierno y de autoridades externas, configurándose dos modelos de evaluación de la calidad según el énfasis dado a cada uno de los aspectos anteriores: el modelo francés, donde se enfatizaba la sujeción a la autoridad externa (específicamente la jerarquía eclesiástica) y el modelo inglés donde privaba el criterio interno de los colegas (autogobierno). Como estos autores indican, aunque ninguno de estos persiste en la actualidad, ambos son rasgos constitutivos en los modelos actuales como son respectivamente el modelo basado en la rendición de cuentas y la valoración mediante la revisión de pares académicos. En esta distinción establecen las características extrínsecas e intrínsecas de la educación superior, las primeras se refieren a la concepción de una universidad imbuida dentro la dinámica del contexto social, mientras las segundas se ocupan de la universidad en tanto institución cuyo fin es la búsqueda de la verdad y el conocimiento.

Pires y Lemaitre (2008) indican, refiriéndose a los procesos actuales de evaluación de la calidad, que se pueden distinguir aquellos llevados a cabo por las propias instituciones y otros a lo externo establecidas por el gobierno mediante políticas ejecutadas o implementadas por sistemas nacionales de acreditación a través de agencias de aseguramiento de la calidad. El proceso externo puede tener como propósito controlar la operación de instituciones con cumplimientos de criterios mínimos de calidad, garantizar la calidad o buscar la mejora continua mediante auditorías académicas. Van Vught y Westerheijde (1994) sugieren que en la actualidad la acreditación de programas se entiende como un tipo de evaluación de la calidad donde subsisten las dos dimensiones señaladas, incluyendo una primera etapa de autoevaluación y revisión intrainstitucional, y una subsecuente etapa de valoración realizada por pares académicos externos a las instituciones.



Pires y Lemaitre (2008) indican que el tema del aseguramiento de la calidad vía acreditación de carreras e instituciones de educación superior se ha convertido en una preocupación generalizada en la región latinoamericana y el Caribe. En algunos contextos la implementación de este mecanismo busca responder a la sociedad del conocimiento en la que vivimos y puede constituirse en un eje para el desarrollo de los países. El término de sociedad del conocimiento se refiere a los cambios que se dan en la sociedad postindustrial y surgen en los años de 1960 con Drucker, quien considera el conocimiento como el centro de la producción y la riqueza en lugar de la materia prima, el trabajo y el capital (Marrero, 2007). Además, esta se caracteriza por una economía a escala mundial denominada informacional y global, que depende de la capacidad para generar, procesar y aplicar información basada en conocimiento, la cual está organizada de manera global en cuanto a sus recursos, materia prima, consumo y producción y con gran impacto de la tecnología (Castells, 2000). Más reciente el término, se ha aplicado para establecer los desafíos de las instituciones de educación, como encargadas de generar conocimiento mediante la incorporación de las tecnologías en sus actividades sustantivas. La sociedad del conocimiento se relaciona con la idea de una comunicación interconectada y con el papel central que juega el conocimiento, tecnologías y la información como factor para la prosperidad económica, social e impacto en la calidad de vida de la sociedad (Mateo, 2006, UNESCO, 2005).

Se han identificado dos visiones paralelas sobre los sistemas de calidad en la educación superior, una donde se tiende a homogenizar para responder al sistema productivo, la movilidad académica, que proviene del contexto internacional y la que rescata la identidad del sistema nacional, que responde al contexto nacional. Dentro de los factores que Pires y Lemaitre (2008) señalan que han fortalecido la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad se encuentran: i. formulación de políticas públicas de educación superior; ii. Una creciente calidad de los sistemas y la producción científica; iii. Reconocimiento de títulos y movilidad académica.

2.3.3 Estudios de caso de sistemas de aseguramiento de la calidad

Skolnik (2015) indica lo poco que se estudia la relación entre los mecanismos de aseguramiento de la calidad y la diversidad institucional. Esta diversidad está conformada, por ejemplo,

por modelos que enfatizan más en lo académico y otros en lo aplicado. Al no tomar aspectos de diferenciación podría resultar en la homogeneizar las instituciones. Sin embargo, Skolnik (2015) analiza varias instituciones de Canadá y Europa encontrando pocos acuerdos que tiendan a homogeneizar a las instituciones de educación superior.

Según Guido (2005) se pueden identificar dos interrogantes respecto del estudio de los mecanismos de aseguramiento de la calidad: la correspondiente a las razones que explican el surgimiento de dichos mecanismos y una segunda relacionada con el éxito su implementación.

En el caso del SINAES, mientras que se han realizado algunas aproximaciones que buscan responder a la primera interrogante (Guido, 2005), no se han realizado estudios que aborden la segunda, de modo que no se cuenta con una evaluación que sustente los posibles logros del SINAES en relación con el aseguramiento de la calidad de la educación (Mora y León, 2012). Aún en el caso de la primera interrogante, ya que, en el estudio de Guido, 2005 se abordan únicamente factores sociológicos como la proliferación de universidades privadas, la masificación de la educación y los cambios en el rol del estado hacia un papel regulador; múltiples dimensiones del surgimiento del SINAES esperan aún un análisis profundo. Tal es el caso de las interrelaciones y motivaciones de los diversos actores involucrados en el proceso.

Para el caso de Costa Rica, Gutiérrez y Rojas (2013) analizan los cambios implementados por el SINAES en los criterios y estándares del modelo de autoevaluación de los años 2000 y 2009 y encontraron que se rigen por el modelo **Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto** propuesto por Stufflebeam (1987) que es coherente con una orientación a la mejora. Un segundo aspecto señalado por Gutiérrez y Rojas (2013) es la falta de claridad sobre las razones que llevaron al SINAES a realizar la inclusión o exclusión de criterios y estándares del modelo del 2009 con respecto al del 2000.

Según un estudio realizado por Brunner y Villalobos (2014), para asegurar y mejorar la calidad en la educación universitaria son importantes los siguientes aspectos:

- i. Diseñar un marco de aseguramiento consistente con los fines de la educación superior.
- ii. Fomentar una cultura de calidad basada en el control interno y de control externo con rol asesor.

iii. Procesos de aseguramiento de la calidad en concordancia con el perfil de las Instituciones de Educación Superior.

Además (Brunner y Villalobos, 2014), sugieren implantar estas acciones en instancias independientes en las cuales se incluyan las partes interesadas y sus diferentes perspectivas, es decir, se debe realizar una construcción desde abajo hacia arriba.

Geoffroy (2013) analiza el proceso de formulación de la política pública de aseguramiento de la calidad para el caso chileno a partir del enfoque de las corrientes múltiples de Kidgdom (1995) complementándolo con el esquema de coaliciones promotoras propuesto por Sabatier (1999). Goeffroy (2013) concluye que es necesario incluir en este tipo de análisis a actores supranacionales como es el caso del Banco Mundial y señala esto como una línea de investigación futura, ya que este tipo de instancias influye en la determinación de las agendas de los gobiernos nacionales. En este sentido Saarinen (2008) analiza la reacción nacional ante las políticas transnacionales de aseguramiento de la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior enfocándose en los actores sociales, se encontró evidencia de la forma en la que las políticas internacionales influyen en la formulación e implementación de los mecanismos nacionales en esta materia, siendo acogidas por actores nacionales desde su visión de calidad y las acciones enmarcadas en ella. Un aspecto complementario es el semántico, ya que podría existir, un conflicto entre los discursos de la calidad generados tanto a nivel local como transnacional, los objetivos que lo guían y los instrumentos que se utilizan (Saarinen, 2008).

En Paulus (2014) se analiza la constitución de actores de la calidad en la educación superior desde el institucionalismo centrado en actores -modelo de Scharpf- de la Agencia de Calidad de Cataluña. La orientación utilizada por este autor se centra en los aspectos de la política que son resultado de la interacción entre los diferentes actores su formulación e implementación. Un aspecto relevante en este estudio es cómo la constitución de actores está asociada con los modos en que es percibida la política de aseguramiento de la calidad.

Por último, Rubaii y Lima (2016) estudian la relación entre la ideología de Ecuador y Colombia, y el cambio de la política que establecen los mecanismos de aseguramiento de la calidad, uno de los principales resultados fue la importancia de analizar los discursos políticos para el cambio de política y no solo los aspectos cuantitativos.



2.3. Objetivo General

Examinar el proceso de implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad en la educación superior costarricense utilizando el modelo de institucionalismo centrado en actores de Schapf(1997).

2.4. Objetivos Específicos

Identificar a los actores sus interrelaciones, el grado de participación y el nivel de apoyo en el proceso de implementación de la acreditación de carreras como un mecanismo de aseguramiento de la calidad.

Aplicar el modelo de institucionalismo centrado de actores de Schapf(1997) en el proceso de implementación de la acreditación de carreras 1999 -2016.



CAPÍTULO 3 REFERENTE TEÓRICO

Capítulo 3. Referente Teórico

3.1. Educación superior y su contexto

Según Casanova (2012) cuando se aborda la educación universitaria como objeto de estudio debe considerarse como una institución:

- i. histórica y diferente de otras instituciones sociales por su especificidad.
- ii. articulada a su entorno por lo que cuando se estudia, debe ser ubicar tanto en su contexto temporal como espacial.
- iii. caracterizada por extenderse por medio de su población graduada, docentes y por los resultados académicos a los diversos sectores sociales y políticos que está componen una sociedad.
- iv. en los últimos años con una preocupación creciente de estudiarse a sí misma.

En este sentido, es comprensible como las universidades a lo largo de su historia han respondido a los procesos de secularización, racionalización, burocratización y especialización, para dar respuesta a las demandas ciudadanas hacia el Estado (Rüegg, 2004, citado por Brunner, 2011). Las demandas de la ciudadanía transferidas de los estados nacionales hacia las universidades establecen los fundamentos y las estructuras sobre la cual se constituyen las IES, y son los elementos determinantes de su legitimidad, a la cual según Nohlen (2004) “se refiere a los resultados de la política conforme a objetivos que plantean los actores políticos en respuesta a las demandas de la población y las expectativas que ésta tiene de su realización en la práctica” (p.143).

A mediados del siglo XX se dan una serie de cambios sociales políticos que tienen influencia en la educación superior. Se inicia un proceso expansión de las universidades en Estados Unidos, seguidamente en Europa, América y el resto del mundo, además de una diversificación de instituciones. Las universidades se ven como opciones de movilidad tanto individual y como de la sociedad en general (Casanova, 2012).

En adición a lo anterior, en el contexto actual para el estudio de una región o institución es importante analizar los diferentes aspectos del contexto mundial, ya que lo que acontezca local



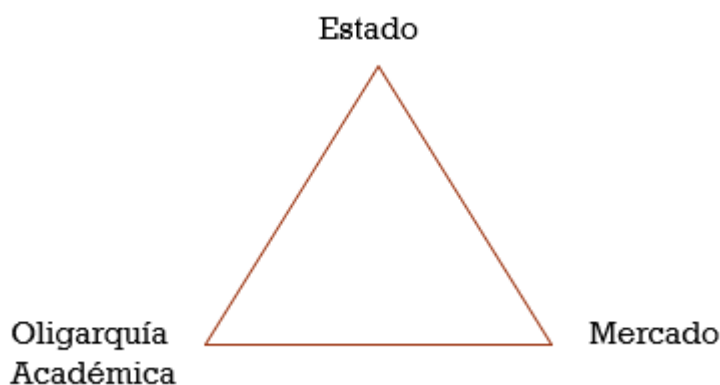
e internacionalmente la afecta. En este sentido el fenómeno de la globalización juega un papel relevante, ya que según Cuervo (2006) está relacionada con la totalidad, unidad y universalidad, y puede entenderse como un fenómeno social con diferentes aristas, como la política, la económica y la cultural. Una característica de la globalización es una rápida y profunda interconexión mundial mediante las tecnologías (Mora, 2015; Cuervo, 2006). La globalización, por ejemplo, ha afectado al mundo y a los países en las concepciones tradicionales de Estado, territorio, economía e institución. El Estado, en la actualidad, es concebido como un sistema abierto con intervención de actores estatales y no estatales (Sassen, 2007). Las IES no quedan exentas de estos cambios y transformaciones, y se han visto impactadas en la administración, las actividades sustantivas y la gestión del conocimiento.

Tünnerman y de Souza (2003), señalan que en las sociedades contemporáneas el conocimiento juega un papel esencial, pasando a ser parte de las fuerzas productivas, por esta razón se habla de *la sociedad del conocimiento*. Como consecuencia las IES se ven en la necesidad y obligación de asegurar la calidad del conocimiento que producen. Por ejemplo, en América Latina el 80% de las actividades de investigación y desarrollo se llevan a cabo en las IES (Tünnerman y de Souza, 2003). Otros aspectos importantes que indican algunos autores se relacionan con integración regional e internacionalización de la Educación Superior que surgen como estrategias para enfrentar los retos de la globalización (Corti, Oliva y De la Cruz; 2015).

En la actualidad las IES se encuentran en un contexto complejo y de cambio constante. Lo que las obliga a establecer estrategias, prioridades, estructuras y una organización adaptable, con una clara definición de los objetivos de sus actividades y en concordancia con el contexto nacional e internacional (Brunner, 2011). Aunado a esto existe un mundo globalizado regido por una serie de políticas supranacionales que influyen sobre las IES. En la “Declaratoria Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, en el artículo 11, se indica que las IES deben incorporar mecanismo de evaluación de la calidad y mejora continua. Recomendando que en estas evaluaciones se tomen en cuenta todas las funciones y actividades de la institución, donde además de realizar procesos de evaluación, las instituciones y sus programas se revisen a sí mismos (autoevaluación) y sean valorados por personas expertas internacionales (pares externos). Todo ello en el marco del principio de transparencia y participación de las personas protagonistas del proceso formativo.

El ordenamiento, la regulación y la integración del sistema universitario se puede explicar mediante el triángulo de coordinación propuesto por Clark (1983). Los vértices representan, el mercado, la oligarquía académica y el Estado, hacia cada uno de estos vértices pueden ocurrir desplazamientos de los sistemas universitarios (Figura 1). El Estado establece las prioridades estatales y lo representa el gobierno, la oligarquía académica se compone de las preocupaciones académicas expresadas por el profesorado y el personal de las universidades; finalmente el vértice donde se establecen las fuerzas del mercado las cuales se equilibran a partir de las demandas de la población estudiantil, la población graduada, el mercado laboral, y la población empleadora.

Figura 1. Triángulo de la coordinación de la educación superior



Fuente: Clark (1983)

Al analizar el contexto de Latinoamericano, en su primera reforma, se da un proceso de masificación que reproduce y amplía en los modelos universitarios las desigualdades debido a la estratificación y diferencias relacionadas con el acceso. Se establecen pocos mecanismos de incentivos y castigos vinculados a los sistemas educativo-latinoamericanos, lo cual desfavorece su calidad (Rama, 2017). Adicionalmente se establecen en las universidades latinoamericanas una serie de dualismos o tensiones que influyen en la calidad como las indicadas por Rama (2017):

- i. Lo público y lo privado
- ii. terciario y lo universitario

- iii. lo urbano y lo rural
- iv. presencial y distancia
- v. nacional e internacional
- vi. enfoques académicos frente a profesionales
- vii. docencia e investigación
- viii. regulación y estándares de calidad distintos, especialmente para las instituciones públicas y privadas

En cuanto al aseguramiento de la calidad, enmarcada en la tercera reforma de la política educativa en Latinoamérica, es considerada confusa y diversa de acción pública a escala global, en cada país se centra en aspectos específicos, pero tienen en común que todas buscan asegurar la calidad mediante mecanismos de regulación (Rama, 2017).

El contexto que favoreció la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad está delimitado por los siguientes aspectos (Rama 2017):

- i. En el sector privado prevaleció una lógica de mercado, sin una fiscalización adecuada, sin licenciamiento y muchas veces con inadecuada infraestructura
- ii. En el sector público se dan restricciones en el financiamiento y saturación en la demanda sin controles internos y una formación deficiente del cuerpo docente.
- iii. Desigualdad en el desempeño de las instituciones latinoamericanas en comparación con los estándares internacionales.

Por otra parte, se introducen en la región latinoamericana organismos internacionales y de cooperación, como Unesco, que sugieren crear instancias nacionales que velen por la evaluación de la calidad, por medio de criterios comparables y reconocidos internacionalmente (acreditación de la calidad). Por ejemplo, Unesco, entre algunos aspectos que subraya sobre el tema de la calidad en educación superior, es tomar en cuenta para la definición y valoración, el contexto institucional, nacional, regional y la dimensión internacional, la movilidad estudiantil, nuevas tecnologías de la información, y las metodologías del proceso educativo, entre otros. (UNESCO, 1998).

Dadas las características de la educación superior, la diversidad de actores que intervienen, un aspecto importante de analizar está relacionado con la gobernanza, esto por cuanto se configuran múltiples dimensiones, maneras de producir orden y control en las sociedades actuales enfocadas a los mercados, de la jerarquía a la organización descentralizada, de la provisión del servicio a su regulación, marcadas por las cambiantes fronteras entre lo público, privado, lo voluntario y el Estado (Brunner y Villalobos, 2014).

Es decir, la gobernanza se comprende como una forma de gobernar más cooperativa, en la cual existe una mayor implicación de actores e instituciones públicas y como no públicas en el diseño y en la implementación de las políticas públicas.

Esta manera de comprender los procesos políticos sustituye, la dirección jerárquica y de control por formas de regulación basadas en negociación y coordinación, se relaciona con una nueva manera de pensar el rol del Estado. Ya que, se busca, en estas nuevas formas de gobernar, un equilibrio entre el poder público, sociedad civil, sector privado y gobierno, con el propósito que el gobierno no sea el único actor en la toma de decisiones públicas. Según indican Pierre y Peters (2000) este cambio hacia la gobernanza se da por las siguientes razones:

- i. La necesidad de introducir actores privados y organizaciones de prestación de servicios públicos.
- ii. Fomentar la participación de actores privados y sociales en la gestión pública.
- iii. La crítica hacia la prestación de servicios por instituciones públicas.

Kooiman (1993), la comprende como un conjunto de normas, principios y valores que marcan la interacción entre los actores que intervienen en una política pública, considera, que es un fenómeno inteorganizacional, la cual se entiende mejor desde las perspectivas de co-gestión, co-dirección y co-guía. La gobernanza implica una diversidad de interacciones entre los actores las cuales Kooiman (1993) clasifica en los siguientes tipos:

- i. Autogobierno: interacciones sociopolíticas más caóticas y fluidas tiene un carácter autopoietico.

- ii. Cogobierno: hay un cierto grado de igualdad en la estructura de las entidades que participan y de formas horizontales de gobierno la autonomía de esta entidad es importante.
- iii. Gobierno jerárquico: la intervención de un único ente para la toma de decisiones es una forma vertical de gobierno.

Por tanto, es importante estudiar estas nuevas formas de interacción y de gobernanza en la educación superior, ya que en este ámbito se ha incrementado la participación de actores no estatales, la colaboración entre lo público y lo privado, integración de dominios de política, descentralización, adaptabilidad, no coercitividad (law soft), aprendizaje continuo y coordinación (Lobel 2012, en Brunner y Villalobos 2014).

3. 2. Mecanismos de Aseguramiento de la calidad en la educación Superior

3.2.1. Concepción de Calidad de la educación superior

El concepto de calidad de la educación superior no es reciente (Harvey y Green, 1993), proviene del sector productivo y a través del tiempo, toma mayor relevancia en el ámbito de la educación superior. Para el caso del Estado, por ejemplo, se vuelve importante este concepto en el sentido de que los recursos que se destinan a la educación superior pública sean aprovechados de la mejor manera, es decir, con eficiencia (Cinda, 1994). Otra de las características es que posee una carga de valor bueno o malo. En este sentido Romero (2014) indica que es un valor donde se compromete un juicio atribuible a un producto o proceso educativo y posee la característica de ser comparado con otros similares.

Por su complejidad, la calidad es un concepto polisémico, es decir, dependiendo de la persona que emita el juicio y de la circunstancia puede, se entender de diversas maneras (Havey y Green, 1993; Olaskoaga, Espinosa-Marúm y Partida, 2015). Según Harvey y Green (1993) el concepto de calidad es relativo en dos sentidos; el primero se refiere a que es relativo a la persona usuaria y en el segundo relativo al referente, ya que en ciertas concepciones, se valora o juzga de manera absoluta como un ideal; o bien, de manera relativa en función de los resultados de algo.

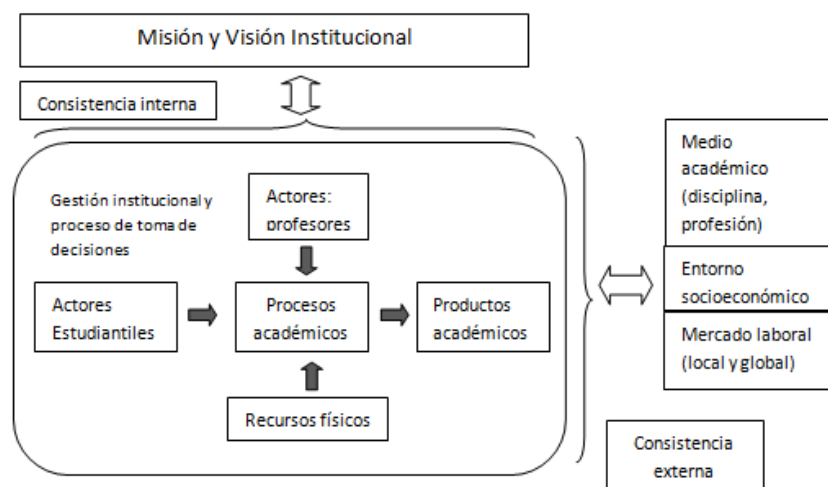
Harvey y Green (1993) establecen cinco categorías desde las cuales conceptualizar la calidad. La primera es como algo excepcional, algo distintivo. Esta concepción puede ser operacionalizada definiendo estándares los cuales detectan los aspectos a mejorar para alcanzar la condición de cero errores, es decir de excelencia. La segunda categoría es como perfección o consistencia se centra en el proceso y se establecen una serie de condiciones que deben cumplirse con cero errores. La tercera categoría es la calidad como aptitud para el uso, que asume que la calidad solo tiene sentido para una finalidad, ya sea de la persona usuaria o agente, desde esta concepción es importante siempre evaluarla.

La cuarta categoría es calidad como la relación calidad precio, que establece la calidad en términos de indicadores de eficiencia y asocia a mecanismos de control, resultados cuantificables y a la rendición de cuentas. Finalmente, la quinta categoría es la calidad como transformación, que es una noción más cualitativa, donde se plantean aspectos relacionados con la calidad centrada en el producto y adecuada a la finalidad. Es importante mencionar que esta noción lleva implícito un proceso dialéctico; es decir, un proceso continuo de transformación ya sea empoderando o potenciando a la persona usuaria.

Salazar y Caillón (2012) indican que al analizar diferentes definiciones de calidad en la educación superior se encuentran los siguientes elementos comunes: estándares mínimos y evaluaciones comparativas, fijar los objetivos para contextos diversos y alcanzarlos en escenarios variables, orientación a la excelencia y, la satisfacción de las demandas y expectativas de las personas consumidoras, usuarias o beneficiarias.

En el estudio de Lemaitre (2011) para comprender el concepto de calidad en la educación superior se señala la importancia de realizar una revisión de los propósitos declarados mediante la misión institucional -consistencia interna- y otro conformado por la consistencia externa, que son declarados de acuerdo con la pertinencia de los propósitos con las exigencias del medio. La definición de los componentes de la calidad, y la finalidad del proceso de aseguramiento de la calidad permiten el control, y son garantía de su logro y mejoramiento continuo (Figura 2).

Figura 2. Componentes del concepto de calidad



Fuente: Lemaitre (2011)

3.2.2. Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior

El concepto de aseguramiento de la calidad en la educación superior es de reciente data e inicialmente se desarrolló en Estados Unidos (Lemaitre, sin fecha) y se refiere a una diversidad de mecanismos, normas, prácticas internas y externas a las instituciones y programas que buscan controlar, garantizar, mejorar y promover la calidad en las IES (Lemaitre, sin fecha; Pires y Lemaitre, 2008 Salazar y Caillón (2012); Zapata y Tejeda (2009)).

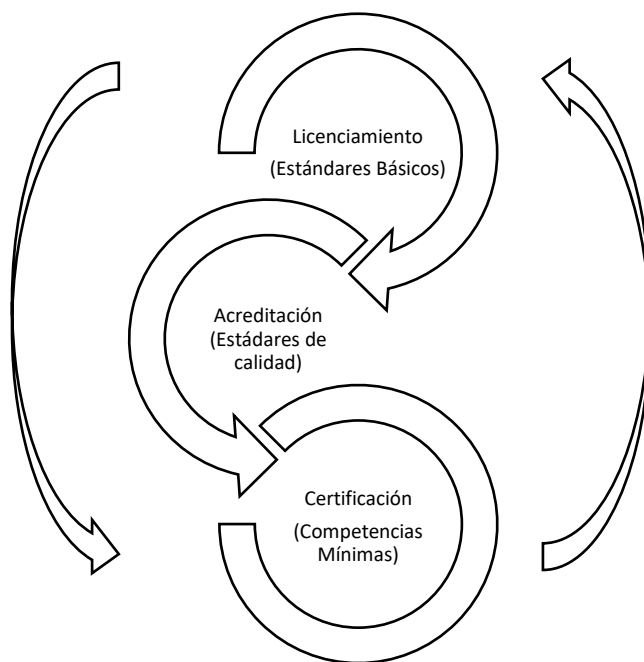
Según Lemaitre (sin fecha) el objetivo de estos mecanismos es brindar información a los diferentes actores de las dimensiones que componen a las instituciones de educación superior. Un aspecto importante señalado por Lemaitre (sin fecha) es que, dada la existencia de diversos actores relacionados con la educación superior se van a dar diferentes requerimientos de información. Dado esto la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad responde a distintos propósitos y marcos de referencias planteados por cada sistema de educación superior, y por una serie de interrogantes de carácter técnico estableciendo elementos como dónde centrar la evaluación, si debe ser un proceso voluntario y autónomo, entre otras cuestiones de fondo y forma en los procesos de evaluación de la calidad.

El propósito de los mecanismos de aseguramiento de la calidad se puede dirigir al control para la autorización del funcionamiento por parte del Estado, a la garantía de la calidad relacionado

con la acreditación de carreras, que busca proveer de información sobre la calidad de la oferta académica a los diferentes actores estatales y no estatales, brindando así la garantía pública de la calidad, al constatar que se cumplen ciertas condiciones y estándares establecidos. Para alcanzar el propósito de mejoramiento expresado mediante auditorias (Lemaitre, sin fecha); se utilizan políticas y herramientas de autorregulación y mejora continua y se refieren a la capacidad de las instituciones para cambiar y adaptarse al contexto y superar debilidades encontradas en los procesos de evaluación. Es importante señalar que los propósitos anteriormente citados no son excluyentes.

Rama (2017), nos presenta el aseguramiento de calidad como un sistema, compuesto por estándares básicos como parte del licenciamiento de la carrera o institución, lo que corresponde a la habilitación de una universidad para poder funcionar. Un mecanismo conformado por políticas dirigidas a crear sistemas nacionales de acreditación, cuyo propósito es la valoración de estándares de calidad. Y mecanismo compuesto por las certificaciones de competencias mínimas requeridas por el contexto tanto nacional como global (Figura 3).

Figura 3. Sistema de Aseguramiento de la calidad para la educación superior



Fuente: Rama (2017)

De acuerdo con lo anterior, para este trabajo se sitúa en el mecanismo de aseguramiento de la calidad de la acreditación de carreras o programas. La acreditación, por tanto, se define como un modo particular o mecanismo que está conformado por procedimientos de evaluación permanentes, tanto externos como internos que buscan verificar y certificar públicamente que se cumplen criterios o estándares de calidad (Zapata y Tejeda, 2009).

3.3. Análisis de Política Pública

En esta sección se hace un recorrido por diferentes enfoques teóricos para el análisis de política pública como son el enfoque lineal, incremental, neointitucionalista y cognitivo. En el marco del neoinstitucionalismo se realizará un apartado sobre el institucionalismo centrado en actores. Posteriormente se dedica un apartado a los enfoques utilizados para analizar el proceso de implementación de política pública.

Las políticas públicas, pueden ser entendidas como parte del Estado, que involucran acciones de gobierno dirigidas a resolver un problema público, pueden participar en su hechura:

- i. actores no estatales.
- ii. organizaciones académicas.
- iii. sociedad civil.

Pueden surgir del gobierno (arriba hacia abajo) o de coaliciones promotoras, grupos lobby o movimientos sociales (abajo hacia arriba). Son campos de poder donde se movilizan ideas, intereses y valores (Brunner y Villalobos, 2014). Se desarrollan, en condiciones democráticas de consenso en situaciones de conflicto y competencia, donde los acuerdos son fundamentales para obtener su legitimidad. Estos mismos actores, indican que se apoyan en información, conocimientos y evidencias, donde para su negociación se debe integrar el conocimiento local, a los diversos actores y a los interesados que quieren influir en la decisión. Por último, según Brunner y Villalobos (2014) pueden formar parte de constelaciones discursivas o ideologías.

3.3.1 Enfoques teóricos para el análisis de política pública

Según Subirats, Knoepfel, Larrue, y Varonne (2008) el estudio de las políticas públicas se puede realizar desde tres corrientes de análisis, la primera a partir de la Teoría del Estado, la segunda en relación con la función de la acción de los poderes del Estado y la tercera da cuenta de la evaluación de sus resultados y efectos.

Indican estos autores que el análisis a partir de la teoría del Estado es una corriente europea donde convergen diversas teorías, que se encuadra en tres modelos teóricos: el pluralista, el del Estado como instrumento al servicio de las clases sociales y el de distribución de poder entre distintos actores. El pluralista supone que la función del Estado es atender las demandas planteadas por la sociedad y el análisis de la política pública debe realizarse desde la lógica de la optimización y racionalización del proceso de toma de decisiones; es decir, del comportamiento del sistema administrativo burocrático, en la misma línea de la escuela de la Public Choice y de la teoría de la racionalidad limitada. El segundo modelo teórico gira alrededor del Estado como un instrumento al servicio de la clase social y se encuentra relacionado con el enfoque neomarxista. El tercer modelo teórico se relaciona con la distribución del poder entre los diferentes actores, y con los intereses sectoriales y las interacciones entre los actores en línea con el enfoque neocorporativista y neoinstitucionalista. El neoinstitucionalismo a partir de la década de 1980 estudia como los actores y las instituciones se afectan mediante una mutua interacción, superando la idea que son únicamente las reglas institucionales las que influyen en las acciones y decisiones de los actores (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008).

El análisis desde la función de acción de los poderes del Estado se comprende con base en la lógica de la acción pública, sin visualizar al Estado como un actor único inmerso en un sistema político; además, se plantea una búsqueda por la eficacia de la acción pública mediante la racionalización. Se inicia con los trabajos de Lasswell (1953) y Lindblom (1963). El primero buscaba vincular el estudio de la política pública con los grupos económicos y los tomadores de decisión con el propósito de mejorar la eficacia en la acción pública (Subirats, Knoepfel,

Larrue y Varonne, 2008), mientras que Limdbloom trabajó en la noción de cambio político mediante acciones graduales o incrementales, y las políticas públicas como herramientas para gobernar a partir de sucesivas y graduales elecciones racionales (Fontaine, 2015).

La corriente de análisis basada en la evaluación y efectos de la política pública con respecto a sus objetivos y finalidades parte de dos preocupaciones fundamentales; la primera está relacionada con la metodología y la elaboración de herramientas que sirvan para este fin, la segunda centrada en el proceso de evaluación y ejecución para la mejora de la gestión pública y su influencia en la toma de decisiones (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008).

Un elemento importante de tomar en cuenta sobre la política pública como objeto de estudio es el hecho de analizarla a partir de diferentes perspectivas, en particular, aquellas basadas; en evidencia empírica hasta la fundamentada en elementos retóricos y discursivos (Roth, 2008). Se pueden encontrar en el análisis de política pública diferentes teorías y marcos de análisis. Cada uno de ellos ha sido constituido para enfatizar elementos de diferentes teorías y ponderar de manera diferente cada uno de los factores explicativos. Es decir, los marcos analíticos podrían combinar distintos paradigmas y teorías.

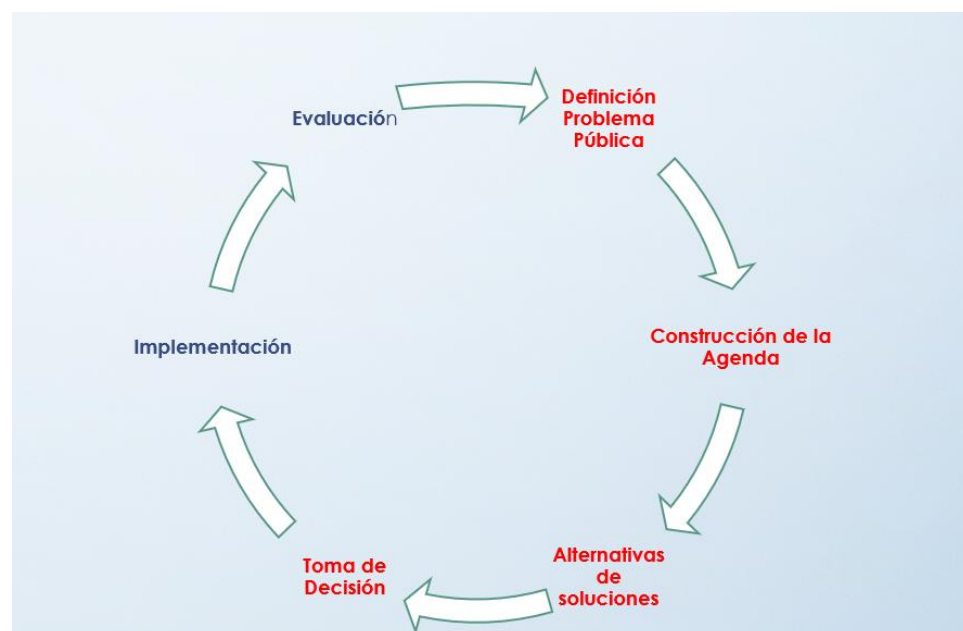
Un marco analítico de política pública puede ser comprendido como una estructura de relaciones entre diferentes variables y teorías. Los marcos analíticos de política pública intentan responder a tres factores: los racionales, los institucionales y el cognitivo o de las ideas. Dentro de los marcos analíticos se encuentran el secuencial, el de coaliciones promotoras, el neo-institucionalismo y el cognitivo.

3.3.2 Enfoque Secuencial

El marco analítico clásico es el secuencial -manual- sugerido por Lasswell en el año de 1953 y desarrollado por Jones en 1970 (Estevez y Esper, 2005), este divide el proceso de política pública en una secuencia de fases o etapas, estudiadas de manera separada para analizar los diversos factores que la conforma y la afectan (Roth, 2008; Estevez y Esper, 2005). En la figura 4, se presentan las etapas o ciclos de una política pública compuestas por la definición del problema, la construcción de la agenda pública, la formulación de soluciones, la toma de decisiones, la implementación y la evaluación (Roth, 2010). La agenda se define como un problema

que llama la atención de los actores con poder y del gobierno. La formulación consiste en las alternativas para la solución del problema; la adopción es la selección de las alternativas mediante las cuales se resolverá el problema. La implementación se refiere a la puesta en marcha de las acciones que componen la política. Por último, la evaluación es el medio para conocer si la política funciona o no.

Figura 4. Etapas de la política pública en el Modelo Secuencial



Fuente: Estevez y Esper (2005)

Este marco fragmentado para el análisis de política pública está influenciado por el racionalismo y ha brindado aportes importantes para su estudio hasta, aproximadamente, la década de 1980, dada su flexibilidad en el sentido de que para el análisis de cada etapa se pueden aplicar diversas teorías.

El modelo secuencial de políticas públicas ha sido criticado por Sabatier y Jenkins-Smiths (Estevez y Esper, 2005), dado que consideran relevante tomar en cuenta la no linealidad del comportamiento de la política pública. La posición de Sabatier y Jenkins-Smiths es que no necesariamente este proceso comienza por la conformación de la agenda, es decir, podría iniciar en cualquiera de sus etapas y devolverse a otras. Además, el modelo secuencial denota una

simplificación y reducción del proceso de la política pública y posee limitaciones para establecer la causalidad del proceso de política pública. Del modelo secuencial es importante rescatar que provee un encuadre para analizar las etapas de la política pública, a pesar de que no brinda una categoría analítica para estudiar el comportamiento de los actores o grupos, por tanto, no brinda la posibilidad de explicar cómo funcionan la coaliciones y sus intereses (Estevez y Esper, 2005).

Otra crítica a este modelo de Sabatier y Jenkins es que la explicación de política pública se realiza en un sentido de arriba hacia abajo sin tomar en cuenta que hay decisiones tomadas por grandes grupos de interés (stakeholders) o por demandas de la sociedad, por lo que también la política pública podría ser el resultado de una decisión consensuada. Adicionalmente Sabatier y Jenkins mencionan que desde este modelo no se destaca el rol del conocimiento y aprendizaje de la política pública enfoque cognitivo (Estevez y Esper, 2005).

Es importante indicar que el modelo secuencial presenta varias ventajas cuando la intención es el estudio de casos de carácter exploratorio, además de reducir el escenario complejo donde se desarrolla una política pública a una estructura simple una de las ventajas teóricas y prácticas de la aplicación del modelo secuencial es que no presenta límites culturales o regionales de ningún tipo, ampliando su marco de utilización a diferentes contextos (Estevez y Esper, 2005).

3.3.4. Enfoque incrementalista

Lindblom (1979) también ha criticado el modelo secuencial por su linealidad. Explica que el análisis para la toma de decisiones en políticas públicas se realiza como un proceso incremental; es decir que se hacen ajustes en función de alternativas reducidas, de compromisos y negociación entre actores interesados y en experiencias previas (Estevez y Esper, 2005), por lo que, las personas participantes toman decisiones paso a paso, de manera incremental, continuamente a partir de su situación presente. No se da una respuesta definitiva a ningún problema público y no lo puede dar la racionalidad limitada. La idea principal de este modelo teórico se centra en que las decisiones son el resultado de comparaciones sucesivas entre experiencias previas de políticas públicas. El momento de tomar la decisión es importante y se

plantea desde la racionalidad limitada, ya que, según Lindblom (1979), los hacedores de políticas se preocupan por hacer algo en vez de buscar soluciones racionales, por esta razón considera que las decisiones públicas deben ser analizadas desde la racionalidad limitada.

La racionalidad limitada parte del hecho de que la política se hace y rehace constantemente por lo que las decisiones se toman en contexto de múltiples actores y de presiones, donde el tiempo es limitado, existe escasa información, estos aspectos difieren en relación con la perspectiva de la elección racional. Bajo este enfoque se considera que una política pública es buena cuando hay un consenso entre los diversos analistas, a pesar de la existencia de divergencias en los medios y además si tiende a disminuir el problema. Desde esta perspectiva la toma de decisiones se da en una secuencia de "prueba ensayo y error", así como la revisión de pruebas.

Desde el punto de vista investigativo la ventaja del modelo incrementalista propuesto por Lindblom (1979) es que genera menos conflicto en la toma de decisiones, por el hecho de ser tomadas de manera incremental. Además, funcionan muy bien cuando existe un alto grado de continuidad en las políticas, ambientes estables, sin conflictos, y puede explicar la generación de alternativas a soluciones de problemas mientras la gente se familiariza con ellas y se requieran de decisiones incrementales. El modelo presenta limitaciones cuando se realizan cambios radicales y podría ser desarticulado, dado que la toma de decisiones se centra en políticas que difieren de las existentes. Las alternativas y consecuencias solo son valoradas en un número limitado. Dado que el problema siempre se está redefiniendo no existe una decisión correcta si no, más bien, intentos y acercamientos a ella, por lo que puede perder credibilidad. Es un modelo que funciona para el corto plazo, además las acciones planteadas son adoptadas por los grupos de interés que tienen mayor poder (Etzioni, citado Pallavicini, 2016b). El incrementalismo tiene la limitante de que es una estrategia de toma de decisiones donde puede existir una manipulación de resultados, y no se pueden realizar cambios drásticos. Otras limitantes son que no es útil para introducir problemas en la agenda, ya que entra o sale, pero no hay gradualismo y el posibilismo, es decir, la opción entre diferentes alternativas que, analíticamente, implica que hay que reconstruir el proceso de selección.

3.3.5. El Neoinstitucionalismo

El neoinstitucionalismo nacen como una reacción a las perspectivas conductuales sobre la importancia y el rol de las instituciones en los resultados políticos y sociales (Hall y Taylor, 1996; Zurbruggen, 2006). En Hall y Taylor (1996) se explican tres escuelas del neoinstitucionalismo: institucionalismo histórico, institucionalismo de la elección racional -rational choice- y el institucionalismo cultural.

El institucionalismo histórico se centra en la estructura y la forma cómo ella determina el comportamiento de los actores. Proviene de las reacciones de las teorías de grupos y del funcionalismo estructural. De la teoría de grupos acepta que el conflicto entre grupos rivales por recursos escasos está en el centro de la política; además analiza los resultados políticos y las desigualdades en la estructura organizacional de las instituciones. Del funcionalismo estructural acepta la idea de la política como una serie de partes interactuantes; sin embargo, no reconoce el hecho de que las características de los individuos sean determinantes para el funcionamiento del sistema y considera relevante el análisis de la estructura del Estado. En esta escuela las instituciones son concebidas como "procedimientos formales o informales, rutinas, normas y convenciones incorporadas en la estructura organizativa de la política o economía política" (Hall, 1996, p. 6), los individuos están orientados a satisfacer las normas y valores más que a maximizar sus beneficios.

El institucionalismo histórico posee características relacionadas con una amplia conceptualización de la relación entre instituciones y comportamiento individual, así como un formato de análisis enfocado en las asimetrías de poder en el funcionamiento y desarrollo de las instituciones y en el análisis centrado en el path dependece. Presenta un desarrollo de las instituciones vinculado con las ideas. Este enfoque se enmarca en un institucionalismo culturalista y se centra en la estructura.

El institucionalismo de elección racional (rational choice), proviene de una idea basada en criterios económicos, es decir, supone que la toma de decisiones se basa en el cálculo de minimizar costos y maximizar los beneficios. Al trasladar el caso a las políticas públicas se consi-

dera que los tomadores de decisiones son individuos racionales que maximizan el interés particular. La implicación de esta perspectiva es que las personas siempre buscan maximizar su propio interés, por lo que las instituciones deben diseñarse para que el comportamiento individual promueva el interés del grupo, sea cual sea. Se trata de canalizar el interés individual en función del interés colectivo o del bien común. Por tanto, las expectativas no están en los actores, ya que todas son racionales, sino en un adecuado diseño institucional.

En el institucionalismo de elección racional, la institución se entiende como toda entidad legal o formal, regida por un conjunto de normas que imponen obligaciones sobre los actores que actúan en ellas. El comportamiento de los actores está determinado o influido por las reglas institucionales y estos siempre buscan maximizar el beneficio. Este modelo tiene cuatro características (Hall y Taylor, 1996):

- i. Que los actores relevantes se comportan de acuerdo con un conjunto fijo de preferencias que buscan maximizar.
- ii. Se concibe, como un conjunto de dilemas de la acción colectiva.
- iii. Hay un cálculo estratégico por parte del actor.
- iv. Las instituciones surgen como un valor para los actores.

Para la toma de decisiones el actor debe tener un problema bien definido, con un conjunto de información completa. Existe información plena de los valores de cada alternativa de política pública; además hay información de los valores y preferencias de la ciudadanía, y se poseen el tiempo, las capacidades y los recursos adecuados. Las instituciones poseen incentivos con el propósito de modelar comportamiento y hacerlos predecibles para posibilitar la interacción con los actores políticos.

En ese modelo se parte de una predictibilidad y regularidad de resultados que van en beneficio de todas las personas participantes y se establece una gama de decisiones, por lo que el resultado es un dilema de la acción colectiva (Zurbriggen, 2006). Finalmente, el institucionalismo de la elección racional con énfasis en el agente explica como el comportamiento de cada actor es una respuesta óptima al comportamiento de los demás actores y de la institución. Es



decir, la institución es el resultado del juego y las preferencias de los actores crean las condiciones para lograr sus fines. Es importante indicar que existen actores poderosos que imponen reglas para estabilizar, regular y disminuir la incertidumbre (Tsebelis, 1990 citado en Zurbruggen, 2006).

La ventaja del modelo del institucionalismo de la elección racional, desde el punto de vista investigativo, es que constituye un marco adecuado para el análisis de la toma de decisiones, donde actores cuentan con reglas del juego o valores con los cuales se desea marcar un norte para la toma de decisiones. Para que esta ventaja se dé, tiene que existir una clara orientación de la finalidad. Su limitación radica en que supone una racionalidad ilimitada, y que la teoría lo presenta como un modelo neutral y objetivo de toma de decisiones; sin embargo, promueve una visión ideológica de mercados como una manera óptima de analizar la toma de decisiones en las organizaciones sociales, que puede tener limitaciones cognitivas si al realizarse una selección de alternativas selectivas y comprensibles, no son comprensibles las consecuencias, al respecto, hay consecuencias ambiguas, en palabras de Simon (1982), las decisiones políticas se basan en satisfacer criterios de quienes toman decisiones para hacerles frente y no se basan en criterios de maximización de los beneficios sobre los costos (Pallavicini, 2016b). Esta limitación es la planteada por Estevez y Esper (2005) que considera que es difícil que los tomadores de decisiones tengan las alternativas clasificadas en orden de importancia, ya que la toma de decisiones se realiza en un contexto donde intervienen múltiples actores y presiones.

El institucionalismo sociológico al igual que el histórico se centra en la estructura y descarta que los individuos intenten maximizar sus preferencias -racionalismo instrumental-. Concibe que muchos de los procedimientos y prácticas culturalmente específicas, semejantes a los ritos y mitos que funcionan en la sociedad, son asimilados por la organización y que no necesariamente aumentan la eficiencia. El institucionalismo sociológico posee una definición más general de institución, ya que, además de los procedimientos y las reglas formales incluye los símbolos, pautas cognoscitivas y patrones morales que proporcionan los significados de la acción humana y son producto de una construcción cultural. La comprensión de las instituciones y la acción individual tiene aspectos del institucionalismo cultural, pero agregan elementos cognoscitivos. En comparación con el institucionalismo racional los individuos no solo se mueven en

términos estratégicos, sino que están determinados por las preferencias básicas y la identidad. También aborda cómo se originan y cambian las prácticas institucionales.

Uno de los aspectos relevantes en la Ciencia Política según (Zurbringgen, 2006) es resolver el dilema entre la estructura y el agente mediante un enfoque que los integra. Un enfoque donde se logra esta integración es el de redes de políticas públicas, a través del enfoque denominado institucionalismo centrado en actores.

3.3.6 Enfoque institucionalismo centrado en actores

Es un enfoque que surgió en la década de 1990, cuya finalidad es integrar la relación del agente/actor y la estructura para explicar las políticas públicas. Parte de la idea de la conformación de redes de actores públicos y privados en las actividades del sector público, circunscritas en un marco institucional que influye tanto sobre actores como en los resultados políticos (Zurbringgen, 2006). Estas redes se conforman en subsistemas de políticas, que consisten en una gran cantidad de actores tanto del ámbito público como privado.

El enfoque de redes tiene influencia de la teoría inter-organizativa, que plantea que los actores dependen unos de otros, ya que representan recursos para alcanzar los objetivos. Las redes pueden constituir formas de gobernanza que se caracterizan por el predominio de relaciones horizontales donde las organizaciones gubernamentales no son los actores dominantes (Sabatier, 2010). Otras características de este enfoque son la transnacionalización de la política y las relaciones difusas que existen entre lo público y lo privado.

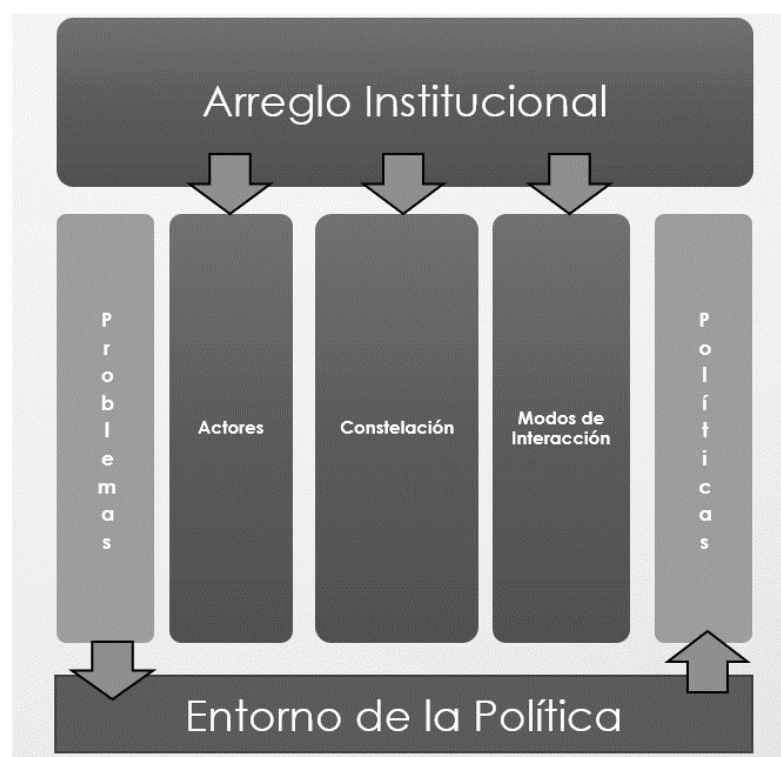
Las redes de políticas públicas se pueden definir como un conjunto de actores públicos, privados y sus interacciones, mediante las cuales coordinan o controlan los recursos en el ámbito de política pública en la que tienen un interés en común.

Al ser las redes un conjunto de actores e interrelaciones, hay dos dimensiones posibles: una relacionada con las variables de estructura -interrelaciones- y las de composición -actores-. Las redes de política pueden ser analizadas mediante el marco explicativo planteado por Scharpf (1997) (Figura 5), que se basa en un enfoque dialéctico y se compone de cuatro elementos para el estudio de las redes de políticas públicas: el contexto estructural, la estructura

de la red, la interacción de la red y el actor. Busca mostrar una relación interactiva entre la estructura de la red, los agentes, el contexto y el resultado político. Se comprende por estructura las reglas formales e informales o la creación de comités y regulaciones que limitan la actuación de los agentes, así como el discurso dominante de los actores que forman parte de la estructura de la red. Además, resultan importantes para este marco analítico los dominios de políticas públicas definidos como el conjunto de actores con importantes intereses sobre un área, cuyas preferencias y acciones deben ser tenidas en cuentas por otras personas participantes en el dominio.

El marco explicativo de Scharpf (1997) plantea que las instituciones afectan tanto las percepciones, creencia como la manera en la cual interactúan los diferentes actores, sin embargo, esta incidencia no es total deja un margen para que los actores elijan la manera de actuar (Zurbriggen, 2006), es decir, este marco explicativo analiza la política pública como la interacción entre actor e institución.

Figura 5. Modelo explicativo de Scharpf



Fuente: Scharpf (1997)



En su modelo Scharpf (1997) establece la relación entre el arreglo institucional con los actores que poseen sus propios recursos para influir en la política. La constelación de actores no solo es el conjunto de quienes participan en una determinada política sino sus posibles estrategias y los resultados que alcanzarían mediante estas, así como las preferencias o evaluaciones de los actores con respecto a tales resultados. Además, toma en cuenta los modos de interacción que se refieren a las formas en las que unos actores se conducen con respecto a otros, que están condicionados por el contexto institucional en que se desenvuelven y regulados por un sistema de pautas institucionales (Figura 5). Las instituciones son variables que median entre el poder y los resultados. Las interacciones entre actores no se desarrollan en el espacio neutral, sino en uno estructurado por relaciones de poder. Otro aspecto importante es la lógica institucional, que se refiere a cada política pública que fija un sistema de interacción socio política estableciendo recursos a disposición de los actores (Zurbringgen, 2006).

Finalmente, la fase de implementación se puede comprender como un conjunto de procesos que se dan después de la fase de programación o la puesta práctica de la alternativa de solución, que buscan el cumplimiento de la finalidad y resultados planteados por la política pública (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008).

Esta fase incluye la producción de actividades concretas, PLANES de acción, estructuras, recursos y procedimientos de coordinación entre actores privados y públicos para que se cumpla su propósito. Adicionalmente se señala la importancia de analizar los mecanismos de filtro de no ejecución o aplicación selectiva de medidas (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008).



CAPÍTULO 4

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

Capítulo 4. Procedimiento Metodológico

En esta investigación se examina el desarrollo del proceso de implementación de la acreditación de carreras como componente de la política de aseguramiento de la calidad. El análisis se realizará a partir de los discursos de los actores y los mecanismos adoptados en el ámbito de la educación superior costarricense. Se analizarán elementos relacionados con la implementación para el caso de carreras de educación de la UCR y de la UNA, se selecciona esta área de conocimiento por ser prioritaria y fundamental para la formación de los y las docentes y estas instituciones por tener una gran trayectoria en la formación de educadores y educadoras y poseer varias de sus carreras acreditadas.

La delimitación temporal del estudio abarca del año de 1999 al 2016. Se selecciona este periodo, ya que, a partir del año 1999, se crea el SINAES, ente nacional de acreditación de carreras y finaliza en el año 2016, ya que, con el propósito de examinar este proceso por más de 10 años.

El trabajo se ubica en la etapa de implementación del mecanismo de acreditación planteada por el modelo de análisis secuencial o lineal de política pública. Se aborda desde el enfoque teórico denominado neoinstitucionalismo donde la política pública se comprende como un conjunto de intercambios entre actores políticos que interactúan con la institución en un escenario constituido por reglas formales, informales, creencias, conocimientos y símbolos.

Al estar el trabajo ubicado en la etapa de implementación, y dado que se quiere capturar las interacciones entre agente e institución, se utilizará el modelo analítico de Sabatier y Mazmanian (1981), el cual, como se señaló anteriormente, comprende las dimensiones de Tratabilidad del problema, Capacidad de la ley para estructurar el proceso de implementación y las variables no normativas condicionantes de la implementación. Este se complementará con el modelo explicativo de Scharpf (1997) con el propósito de identificar actores y sus interacciones, así como las estrategias de estos utilizan en la etapa de implementación de la acreditación de carreras.

El modelo de Sabatier y Mazmanian (1981) y el de Scharpf (1997), se complementa, en la dimensión no normativa, ya que esta toma en cuenta el efecto de variables políticas en apoyo a

lo normado, específicamente relacionado con la influencia de los diversos actores, sus discursos y mecanismo adoptados. Scharpf (1997) nos brinda un marco explicativo para comprender la implementación de la acreditación, estudiando los actores, la constelación de actores, sus interacciones en el marco de un arreglo institucional. Para analizar las interacciones de los actores se utilizará la técnica Análisis de Redes Sociales (ARS).

Otra de las ventajas del modelo de Sabatier y Mazmanian (1981), para este caso, es que permite analizar diversos elementos importantes para la implementación de políticas como lo son: la noción de la calidad, el modelo de evaluación, recursos económicos y humanos utilizados como parte de los elementos no normativos con los que debe contar el SINAES para una adecuada implementación (Sabatier y Mazmanian, 1981), así como, el marco administrativo del SINAES como la institución garante de la calidad de la educación superior costarricense.

Esta política se ubica en la arena política como regulativa suave (Morgan, 2009), que consiste en que el proceso de acreditación motive a las carreras a percibirse como privilegiadas, al acceder a una certificación de calidad.

Se analizan documentos oficiales como: Actas del Consejo Nacional de Acreditación, Actas del CONARE, de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional. Los contenidos de leyes relacionadas con la educación superior costarricense, y las leyes específicas relacionadas con el tema de acreditación la Ley N° 8256 y la Ley N° 8256, así como, artículos publicados en el periodo de estudios en los periódicos: La Nación, La Prensa Libre y La República. Además, se diseña un instrumento para realizar entrevistas semiestructuradas a expertos en educación superior, miembros de comisiones de autoevaluación de carreras de educación y autoridades de estas carreras (Anexo 1).

Se utilizará el Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el propósito de identificar los significados, creencias y valores de los diversos actores en la implementación de mecanismos de la política de aseguramiento de la calidad, por medio de los cuales se legitimó la evaluación y acreditación de carreras en el accionar de la educación superior costarricense.

Se pretende responder a objetivos de tipo exploratorio, descriptivo y reconstructivo (Romero, 2014). Exploratorio porque se parte de una serie de preguntas básicas sobre cómo se imple-

mentaron los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior costarricense. Descriptivo porque se estudiarán documentos oficiales e institucionales donde se registran los procesos y discursos que conforman los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Reconstructivo en sentido teórico, ya que se concentrará en los actos y actores del proceso, las necesidades, los conocimientos, los propósitos y las intenciones para la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país.

Se enmarca en un estudio de caso porque responde a las condiciones para investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y los límites entre el contexto y el fenómeno no son claramente visibles (Yin, 1989; p.9), además se desea contrastar la implementación de la acreditación en dos diferentes instituciones para establecer si hay diferencias entre estas. Como se mencionó anteriormente, para la recolección de información, se utilizarán técnicas cualitativas y cuantitativas.

4.1. Técnicas de análisis de la información

4.1.1. Análisis Crítico del Discurso

Según Van Dick (1999) el análisis crítico del discurso (ACD) está influenciado por la Escuela de Frankfurt estudia el abuso del poder, dominio y las desigualdades sociales reproducidos y señalado por los diversos usos del lenguaje -discursos-. Por lo que el punto central de ACD se encuentra en la importancia que tiene el lenguaje en las relaciones de poder y cómo estas generan ciertas prácticas culturales que se desarrollan en la sociedad.

Según Wodak y Meyer (2003) la noción de "critico" se refiere a tomar cierta distancia de los datos, enmarcarlos en lo social, tomar explícitamente una posición política y realizar la auto-crítica propia a los procesos de investigación.

Los discursos pueden ser entendidos como usos lingüísticos, ya sean, hablados, escritos o estructurados en prácticas semióticas como la fotografía y la comunicación no verbal (Fairclough, 2008). Al definirse el discurso como un uso lingüístico se está comprendiendo como

una práctica social, lo cual implica un modo de interacción situado-histórica y socialmente conformando relaciones dialécticas. Los usos lingüísticos pueden constituirse en identidades sociales, relaciones sociales, en sistemas de creencias y conocimientos (Fairclough, 2008).

Por lo que, los discursos poseen la característica de ser producto de una construcción histórica y debe ser interpretado en un espacio y tiempo específico. Los discursos pueden expresar tanto ideas explícitas como implícitas, así como contradicciones. El ACD se refiere a la exploración sistemática de relaciones poco claras entre las prácticas discursivas, eventos y textos. Se apoya de categorías lingüísticas, lo cual, contribuye a estudiar grupos de pertenencia, metáforas, estereotipos, valoraciones positivas y negativas. En Wodak y Meyer (2003, p.24) se indica que el ACD posee los siguientes supuestos básicos:

- i. El lenguaje es un fenómeno social
- ii. Los individuos, grupos e instituciones poseen significados y valores que se expresan de manera sistemática por medio del lenguaje
- iii. Los lectores u oyentes no son receptores pasivos.
- iv. El texto como unidad fundamental del lenguaje en la comunicación

4.2.2. Análisis de redes sociales

Según Hanneman (2000) una red puede ser definida como un conjunto de actores (o puntos, nodos o agentes) entre los que existen vínculos (o relaciones). El estudio de estas se centra en las relaciones entre los actores -nodos-. Las redes pueden tener muchos o pocos actores, los cuales pueden ser individuales o institucionales y pueden existir una o más clases de relaciones entre pares de actores. Una de las ventajas que posee el análisis de redes es que pueden ser incluidos diversos niveles análisis simultáneamente, lo cual significa que puede establecerse cómo el individuo se integra en la estructura y cómo esta emerge de las relaciones entre partes individuales. Para su análisis se utilizan modelos matemáticos basados en la teoría de grafos y matrices. Los grafos están compuestos por los nodos conectados por líneas simples o múltiples; la línea -vínculo tiene una orientación.

El análisis de redes contribuye a identificar los actores, indicadores de proximidad y centralidad para describir la posición de los actores en la red. Además, permite revelar si posee una posición estratégica para lograr los mejores recursos, clarificar las metas de sus agentes y cómo es usada su influencia política (Zurbriggen, 2011).

Para realizar el análisis de actores en el proceso de implementación de la acreditación de carreras, se utilizan los elementos propuestos por el modelo explicativo de Scharpf (1997).

Se utilizaron documentos oficiales y artículos de periódico para identificar los actores que participan del proceso de implementación, se clasifican por su rol, se establecen las capacidades, preferencias e intereses. Para este trabajo se concibe actor o actores en política pública como “un individuo, función, institución, equipo burocrático, una coalición o incluso el Estado, que busca interferir o moldear una política pública”. (Fuenmayor, 2017, p.44).

El rol de los actores se clasificó con las categorías propuestas por Subirat y Dente (2014), las cuales se definen a continuación:

Actor	Rol
Promotor	Plantea el problema, propone la necesidad de intervenir en un problema colectivo y adoptar una solución.
Director	Es el director de los procesos de toma de decisiones. Se encarga de pilotear el proceso, desde la puesta inicial hasta su conclusión.
Opositor	Actúa y destina sus recursos a impedir las transformaciones. La oposición se puede encontrar tanto en los objetivos de contenido como de proceso.
Aliado	Posee objetivos de contenido y procesos congruentes con los del promotor y director, aporta los recursos o simplemente brindando el apoyo.
Mediador	Se interesa por tener un acuerdo entre los actores presentes. El mediador ha de ser completamente imparcial y su único objetivo, el que se pueda llevar a cabo el proceso de toma de decisiones de manera satisfactoria para los protagonistas.
Gatekeeper	Es un actor que usa sus recursos legales para impedir la adquisición para impedir la adquisición de recursos esenciales del promotor. Es capaz de ejercitar un poder de veto y de bloquear el progreso del proceso de toma de decisiones a causa de los recursos que controla
Filtro	Actor que entra en el proceso representando objetivos e intereses ajenos. De cierta manera es un no actor, porque no tiene objetivos reales que perseguir y las acciones que lleva a cabo no conllevan, si no en una medida muy pequeña, el uso de los propios recursos, p.ej. algún medio de comunicación que emprende una campaña de un tema determinado.

Fuente: Subirats y Dente (2014).

Se establecen las constelaciones de actores como el grupo de actores que comparten ideas y que responden a la implementación a partir de estrategias definidas por estos. Y los modos de interacción entre los actores. La constelación de actores y los modos se analizan con la técnica de análisis de redes sociales (ARS), para lo cual se desarrolló un código en la librería *network* del paquete estadístico R versión 3.5.1 (Anexo 2).

Para analizar el ARS fueron utilizados los siguientes indicadores mencionados por Subirats y Dente (2014):

- i. La **densidad** de la red se mide como la proporción de las relaciones entre los actores sobre el total de relaciones posibles. La densidad puede ser expresada mediante la siguiente fórmula:

$$D = \frac{\sum ki}{n(n-1)}$$

donde:

D= coeficiente de densidad (varía entre 0 y 1)

n= número de actores presentes

ki= número de relaciones posibles por parte de cada actor.

- ii. La **centralidad** de la red es un indicador relacionado con que uno o pocos actores monopolicen las relaciones. Se mide mediante la proporción de todas las relaciones presentes en una red que tiene como punto de referencia un actor, como se indica en la siguiente fórmula:

$$C = ki / \sum ki$$

donde:

C= coeficiente de centralidad (varía entre 0 y 1)

ki= número de relaciones potenciales de un actor



Para cada red se calcula el indicador de densidad, la cual muestra el grado de conectividad de la red, es una medida expresada en porcentaje de las relaciones de la red entre el total de relaciones posibles. El indicador de densidad tiene un rango entre 0 y 1, si el indicador es 1 se interpreta como una red con una conexión alta. Además, se calcula un indicador de centralidad por cada uno de los actores, el cual muestra la condición en la que un actor ejerce un papel claramente central al estar altamente conectado en la red, este indicador se presenta por cada uno de los actores, como se poseen tantos datos se presentan los veinte primeros por cada año estudiado.



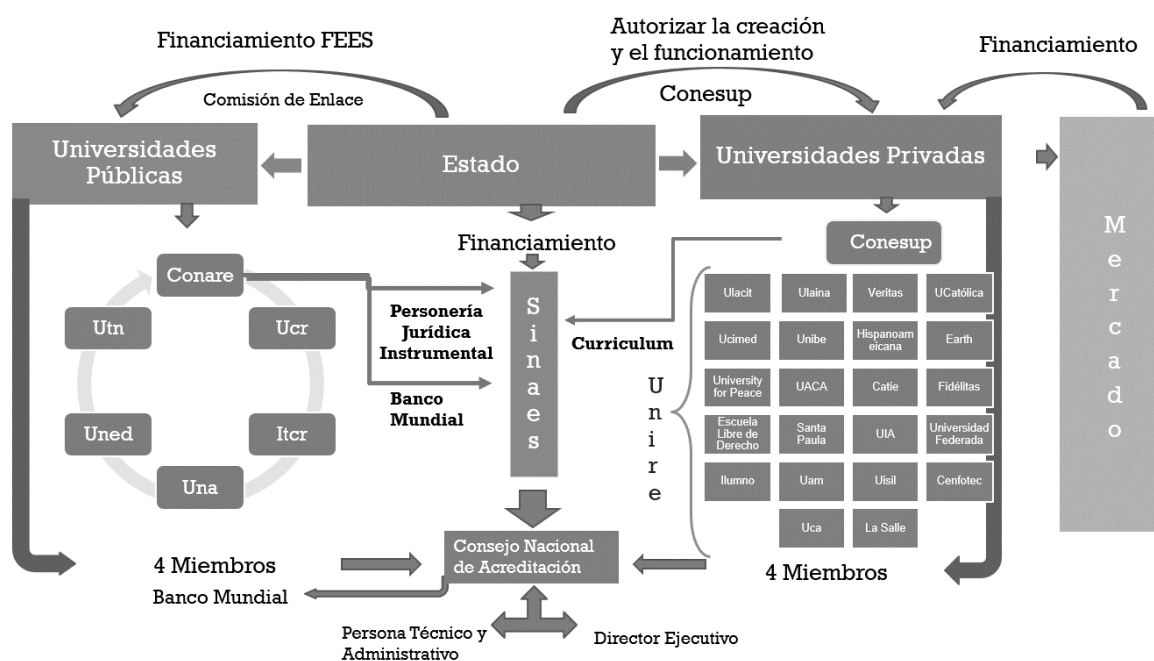
CAPÍTULO V RESULTADOS

Capítulo 5. Resultados

5.1. Gobernanza educación superior universitaria costarricense

En la educación superior costarricense según la clasificación brindada por Kooiman (2003), se pueden identificar dos modos de interacciones de gobierno: la gobernanza jerárquica y la co-gobernanza (Figura 6). La gobernanza jerárquica hace referencia a la intervención del Estado para gobernar la educación superior. El primer aspecto que se debe considerar es que la interacción por parte del Estado en educación superior es diferente dependiendo el sector si son públicas o privadas.

Figura 6. Gobernanza de la Educación Superior costarricense



Fuente: Elaboración propia

En las universidades públicas se identifica una gobernanza jerárquica, en el aspecto relacionado con el financiamiento. Para otorgar el financiamiento se crea en el año 1976, Fondo Especial de la Educación Superior (FEES). El establecimiento del FEES implicó una reforma al

artículo 85 de la Constitución Política, donde se establece con rango constitucional el aporte económico, así como la elaboración del Plan Nacional de la Educación Superior (PLANES), donde se contemplan las actividades que desarrollan estas instituciones (Figura 6).

El monto del FEES, es definido y negociado por la Comisión de Enlace, compuesta por ministros y ministras de gobierno y los rectores o las rectoras de las universidades públicas:

- i. Rectores de la Universidades representadas en CONARE
- ii. Persona Ministra de Educación Pública
- iii. Persona Ministra de Hacienda
- iv. Persona Ministra de Ciencia, Tecnología y Comunicación
- v. Persona Ministra de Planificación Nacional y Política Económica

Por otra parte, las universidades privadas no reciben fondos públicos, por lo que para su financiamiento deben generar sus propias rentas, las cuales provienen mayoritariamente del pago que realizan los y las estudiantes, es decir del mercado. La injerencia o la interacción del Estado en estas instituciones está determinada por el control y la inspección mediante el CONESUP, adscrito al Ministerio de Educación Pública (MEP). El órgano directivo del CONESUP es un consejo conformado por el Ministro de Educación Pública, quien lo preside, y un representante de cada una de las siguientes instancias: CONARE, universidades privadas, Oficina de Planificación Nacional y de la Federación de Colegios Profesionales Universitarios. Por lo que, para el caso de las universidades privadas le corresponde al MEP, aprobar la creación, inspeccionar y regular la oferta académica y funcionamiento (Figura 17).

También se identifica una estructura de cogobernanza en la educación superior costarricense, la cual está representada por formas de gobierno horizontal, donde los actores cooperan, se coordinan y se comunican sin contar con un actor dominante o de gobierno central. La instancia de cobernanza para la educación superior pública está representada por el CONARE, instancia que aglutina a las cinco universidades pública, el cual surge con el propósito de regular los aspectos relacionados con la coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en los diversos ámbitos (Figura 14).



Además, dentro de los objetivos y funciones del CONARE se encuentra la elaboración y aprobación, previa consulta a los órganos superior de las universidades estatales, del PLANES (Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal). Distribuir las rentas globales de la educación superior estatal, según los criterios acordados por estas instituciones. Brindarle a OPES las funciones técnico- asesoras relacionadas con la planificación. Evaluar, crear y cerrar carreras, dentro de las Instituciones estatales. Recomendar la adopción de políticas comunes, en lo académico y en lo administrativo, por parte de las Instituciones. Establecer sus propios reglamentos.

Le corresponde, al CONARE, también lo relacionado con la oferta curricular mediante, el análisis y aprobación de propuestas de creación, fusión, traslado o eliminación de carreras serán enviadas por las instituciones signatarias del convenio o por la Comisión de Enlace, para la evaluación de estas acciones los organismos interesados conformaran una comisión que servirá de enlace entre OPES y CONARE. OPES analiza la factibilidad de cada propuesta, opinará sobre su importancia para el desarrollo del país y recomendará la Institución o Instituciones signatarias que deban asumir responsabilidad de la propuesta presentada (CONARE, 1982).

Para el caso de las universidades privadas se crea la UNIRE (Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica), como una forma de cogobernanza, cuyos objetivos se enlistan a continuación:

- Defender y garantizar la libertad de enseñanza.
- Fomentar la colaboración entre las Universidades Privadas.
- Garantizar la excelencia académica en las Universidades Privadas.
- Hacer valer y defender los intereses de las Universidades Privadas frente a entidades públicas y privadas.
- Incentivar y resguardar la ética publicitaria de las Universidades Privadas.
- Promover sistemas de acreditación en las carreras de las Universidades Privadas.
- Servir de mediador, conciliador, árbitro o buen componedor en estos conflictos que se puedan suscitar entre Universidades Privadas, mediante los órganos que se creen para la resolución alternativa de conflictos.

- Promover que el Estado estimule la iniciativa privada en materia educacional de conformidad con el artículo ochenta de la Constitución Política. (Tomado de <http://www.ie-salc.unesco.org.ve>)

Otro modo de cogobernanza identificada en la educación superior costarricense es el SINAES (Figura 17), en esta instancia se dan interacciones entre universidades privada y públicas, con el propósito de garantizar la calidad en la educación superior. El SINAES tiene un potencial, que no posee otra institución, de punto de encuentro entre las universidades públicas y privadas para compartir criterios y opinión sobre la educación superior costarricense (Eugenio Trejos, Rector ITCR, Libro 6 CNA). Cada institución se adhiere al SINAES de manera voluntaria, para lo cual deben cumplir una serie de requisitos económicos y académicos. Cada uno de los sectores de universidades proponen 4 miembros para conformar el CNA, el cual, como ya se indicó, es el órgano del SINAES director y que toma las decisiones de acreditación.

Finalmente, en el marco de la gobernanza de la educación superior costarricense, intervienen actores como el Banco Mundial, quien brinda financiamiento a las universidades públicas, para fortalecer la infraestructura y promover la calidad educativa.

5.2. Actores de la acreditación de carreras

A continuación, se realiza un ARS, el cual comprende un grafo donde cada nodo representa un actor y las líneas que unen a los nodos constituyen una relación. La fuente de información para elaborar los grafos son las actas del CNA en el periodo de 1999 al 2016, como se encontraron más de 4000 relaciones en el periodo estudiado, se realizará una red de actores por cada uno de los años del periodo estudiando. En el año 1999 se trabajan con menos relaciones porque no se estudia un año completo.

5.2.1. Actores e interacciones presentes en CNA

Como ya se ha mencionado una instancia relevante en la implementación de la acreditación de carreras es el CNA, ya que es la instancia directiva y de toma de las decisiones del SINAES. Los aspectos que analiza esta instancia se relacionan con el modelo y criterios de evaluación, aspectos administrativos y las decisiones de acreditación de las carreras. Dado esto se realizó un análisis de redes sociales de las actas del CNA para el periodo 1999-2016, a partir de las

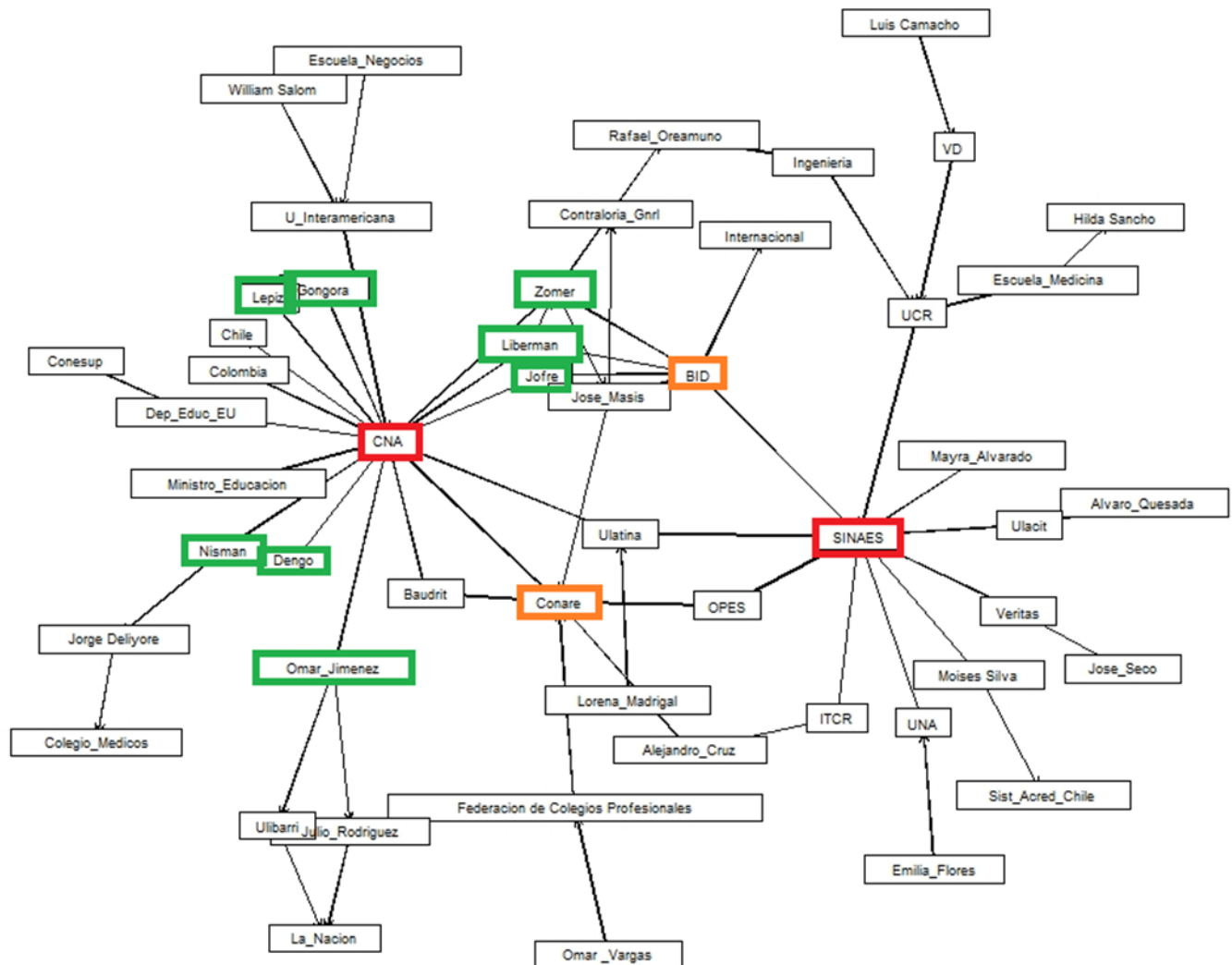


actas de las reuniones, con el propósito de identificar actores y sus principales relaciones. Se selecciona este periodo, ya que el inicio coincide con el momento en que empezó a funcionar el SINAES y se realiza por más de 10 años porque es lo recomendable para analizar la implementación de una política pública.

El número total de miembros del CNA, en el periodo 1999-2016, fue de 29 (Figura 30), de los cuales 76% han sido hombres. La permanencia promedio es de aproximadamente 5,69 años siendo la mínima 1 y la máxima de 14. La procedencia entre sector público y privado es 50%, como es de esperarse (Anexo 1), es decir, se ha mantenido en todo el periodo de implementación el número de miembro designados por cada uno de los sectores. Además, se identificó, que las personas que integran el CNA provienen mayoritariamente de las universidades, dos de los integrantes fueron rectores de la UNA (Sr. Jorge Mora y Sra. Sonia Marta Mora), y reconocidos académicos y académicas de las áreas de ingeniería, medicina y educación, entre otras; algunos también se relacionaron con sector empresarial como Sr. Luis Liberman (Banquero y Viceministro) y Sr. Eduardo Ulibarri (Director del periódico La Nación) y tres miembros fueron Ministros de Educación como: Sr. Francisco Antonio Pacheco, Sr. Guillermo Vargas y la Sra. Sonia Mora.

Para el año 1999, la red tiene una densidad de 0,0214 (2,14%), producto de 71 relaciones que conectan 58 nodos (Figura 7).

Figura 7. Red de actores CNA, 1999



Los nodos representan tanto actores individuales como institucionales. Los nodos con mayor centralidad para el año 1999 fueron actores individuales como los miembros del CNA Clara Zomer, Luis Liberman, Arturo Jofré, María Eugenia Dengo, Michael Nisman, Enrique Góngora y Carlos Lépez. Un actor institucional relevante fue el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); actores individuales vinculados con el CONARE como lo son José Andrés Masís de la OPES y Gastón Baudrit asesor legal; Universidades Privadas como la Universidad Latina, la Universidad Interamericana; el Ministro de Educación y agencias de acreditación en Chile y Colombia como actores institucionales (Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de centralidad 1999

Actor	Centralidad
CNA	1,0000
Zomer	0,5454
Liberman	0,5391
Jofre	0,5205
BID	0,5129
Jose_Masis	0,4377
CONARE	0,4234
Ulatina	0,3072
SINAES	0,3039
Baudrit	0,2975
Omar_Jimenez	0,2296
U_Interamericana	0,2291
Nisman	0,2191
Dep_Educ_EU	0,2186
Gongora	0,2090
Chile	0,2090
Colombia	0,2090
Ministro_Educacion	0,2090
Dengo	0,2090
Lepiz	0,2090

Durante el año 1999, los actores interactúan en temas relacionados con dar a conocer la acreditación de carreras con el SINAES a las IES y a la ciudadanía en general mediante los medios de comunicación como el periódico La Nación, la búsqueda de financiamiento con entes como el BID, la elaboración de un plan de trabajo, el diseño de las metodologías para establecer un modelo de evaluación, a partir de experiencias de países como Chile y Colombia. Además, se dan interacciones con los Colegios profesionales como la Federación de Colegios Profesionales y el Colegio de Médicos.

Además, se realiza un análisis de conglomerados de la red, para identificar las agrupaciones que se conforman. Se conforman 7 agrupaciones de más de un actor. La agrupación con mayor número de actores se compone de 22, se encuentra en el centro de la red y está conformada por el SINAES (IES adheridas), el CNA (miembros que lo conforman), instancias de coordinación como CONARE y CONESUP, Ministro de Educación. Esta agrupación se destaca por ser actores aliado y estratégicas al brindarle recursos humanos, económicos al SINAES y posicionarlos políticamente. Por ejemplo, los miembros del CNA (actores individuales) realizan

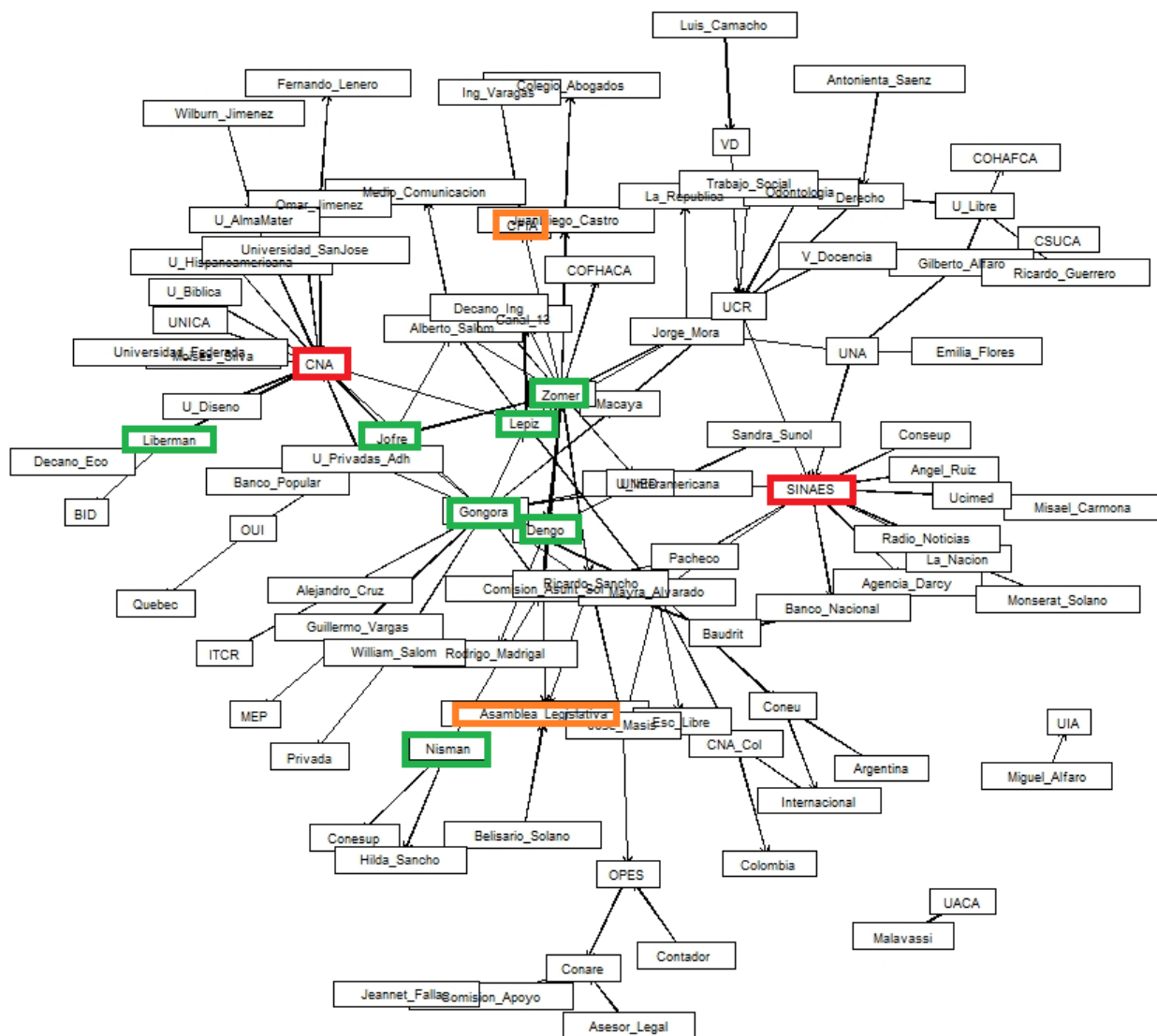


lobby para posicionar el tema de la acreditación y el Ministro de Educación, Sr. Guillermo Vargas, se establece como un actor individual relevante al introducir en agenda gubernamental el tema de la acreditación de la calidad universitaria y apoyar el proyecto de Ley para reconocer al SINAES. La segunda agrupación de 4 actores se compone de actores relacionados con la Escuela de Medicina de la UCR, ya que esta fue una de las primeras carreras en someterse a un proceso de autoevaluación para lograr la acreditación. Y dos agrupaciones compuestas por actores relacionados con la Universidad Interamericana y con el periódico La Nación. Estas dos últimas agrupaciones se relacionan con las primeras acciones de las universidades por acreditar sus carreras y llevar el tema a los medios de comunicación. Por lo que La Nación posiciona el tema de la acreditación de la calidad ante la opinión pública.

A partir de las interacciones, el indicador de centralidad y el análisis de conglomerados para este año los actores estratégicos fueron el CNA y el CONARE. Además, es relevante indicar que el tema de acreditación y calidad de las carreras universitarias empieza a constituirse en una red egocéntrica que se sostiene con la creación del SINAES.

Para el año 2000 primer semestre, la red tuvo una densidad baja de 0,0130 (1,13%), producto de 124 relaciones que conectan 98 nodos. Como puede observarse algunos nodos quedan desconectados como lo son Malavassi, de la UACA, quien se oponía a la creación de SINAES y la Universidad Interamericana de la Américas (UIA) la que no se encontraba adherida al SINAES (Figura 8).

Figura 8. Red de actores CNA, I-2000



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad fueron miembro del CNA (Zomer, Jofre, Dengo, Góngora y Lépez) seguidas por IES (UNED, UCR), Asamblea Legislativa (Comisión de Asuntos Sociales; diputados como Ricardo Sancho y Alberto Salom), Colegios Profesionales (CFIA, Juan Diego Castro) y Mayra Alvarado (directora de SINAES) (Tabla 3).

Tabla 3. Indicadores de centralidad I- 2000

Actor	Centralidad
Zomer (CNA)	1
Jofre (CNA)	0,6862
Dengo (CNA)	0,5808
UNED (IES)	0,4922
Góngora (CNA)	0,3779
Lépiz (CNA)	0,3482
CNA	0,2949
Comisión_Asunt_Sol (Asamblea Legislativa)	0,2835
Alberto_Salom (Asamblea Legislativa)	0,2768
Ricardo_Sancho (Asamblea Legislativa)	0,2031
Canal_13 (Medio de Comunicación)	0,1802
UCR (IES)	0,1792
SINAES	0,1437
JuanDiego_Castro (Colegio Profesional)	0,1361
CFIA (Colegio Profesional)	0,1361
COFHACA	0,1336
Decano_Ing (IES)	0,1336
Mayra_Alvarado (SINAES)	0,1295
OUI (Organismo Internacional)	0,0934
Banco_Popular	0,0917

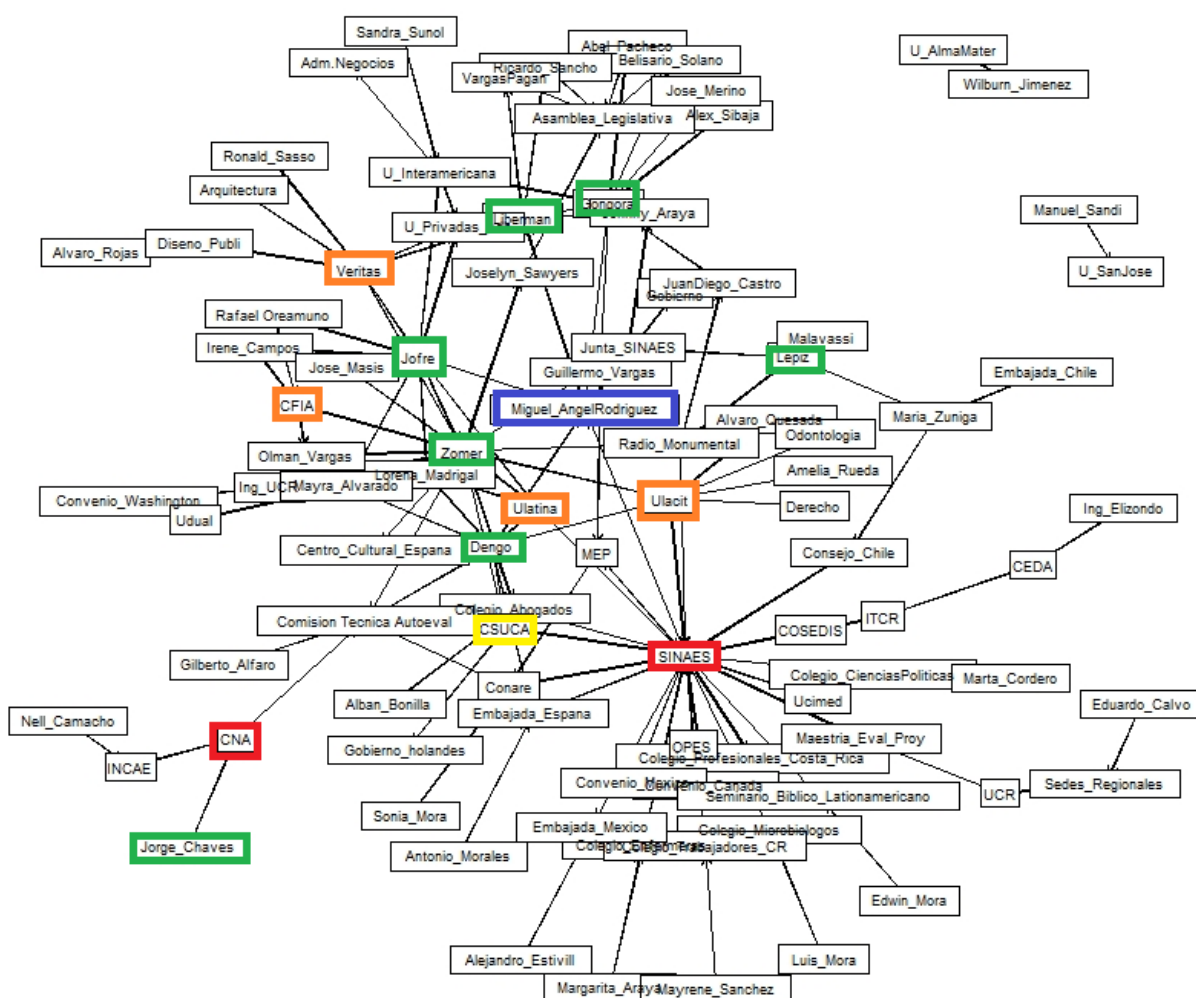
Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Como actores individuales se encuentran miembros del CNA. Los temas por los que se relacionan estos actores fueron: elaboración de banco de pares evaluadores, dar a conocer al SINAES y el modelo de evaluación para la acreditación de carreras, conseguir un mayor número de universidades privadas aliadas, aspectos relacionados con el financiamiento y reuniones en la Asamblea Legislativa con el propósito de realizar *lobby* sobre la propuesta de Ley N° 8256 del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. El principal interés del CNA en este momento era consolidar al SINAES mediante una ley con los recursos necesarios para funcionar adecuadamente.

Al realizar el análisis de conglomerados, se conformaron seis agrupaciones de más de tres miembros; en la más grande (46) se encuentra los actores que se relacionan directamente con el CNA y SINAES: IES tanto privadas como públicas, Asamblea Legislativa. El segundo conglomerado compuesto por 12 actores está conformado por órganos administrativos relacionados con CONARE como OPES, Asesor Legal, Contador y asesoría en materia de evaluación.

Para el segundo semestre del 2000, la red tuvo una densidad de 0,01632 (1,16%), producto de 152 relaciones que conectan 97 nodos (Figura 9).

Figura 9. Red de actores CNA, II-2000



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad fueron actores individuales como lo son los miembros del CNA (Zomer, Jofre, Dengo, Olman Vargas, Liberman). En los actores institucionales en este semestre las IES privadas (ULACIT, Ulatina, Veritas, Lorena Madrigal), tuvieron un mayor protagonismo con respecto a la IES públicas. Las universidades privadas miembros inician procesos de evaluación de sus carreras con el fin de acreditarlas y diferenciarse del resto de las universidades privadas. Las interacciones con instituciones internacionales como el CSUCA también estuvieron presentes, en este momento se quería conformar el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), iniciativa financiada por la cooperación alemana, cuyo propósito era contar con una instancia acreditadora a nivel centroamericano. El interés del CSUCA era lograr que el SINAES se aliara a esta iniciativa. Se generan alianzas con Colegio Profesionales (Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA) y Colegio de Abogados), Directora Ejecutiva (SINAES). Además, se dan interacciones con actores individuales como el presidente de la República en este momento, Miguel Ángel Rodríguez (1998-2002) e institucionales como la Comisión de Asuntos Sociales (Asamblea Legislativa) (Tabla 4).

Tabla 4. Indicadores de centralidad, II-2000

Actor	Centralidad
Zomer (CNA)	1,0000
SINAES	0,7130
Jofre (CNA)	0,6996
Ulatina (IES)	0,6529
Veritas (IES)	0,5650
ULACIT (IES)	0,5474
Dengo (CNA)	0,5439
Mayra_Alvarado (SINAES)	0,4290
CSUCA	0,4239
Miguel_Angel Rodríguez	0,3358
CFIA	0,3327
Colegio_Abogados	0,3048
U_Interamericana	0,2717
Radio_Monumental	0,2613
Lorena_Madrigal (Ulatina)	0,2516
Olman_Vargas (CNA)	0,2337
Comisión Técnica Autoeval (CONARE)	0,2322
U_Privadas_Adh	0,2270
Centro_Cultural_Espana	0,2048



Actor	Centralidad
Liberman (CNA)	0,1775

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

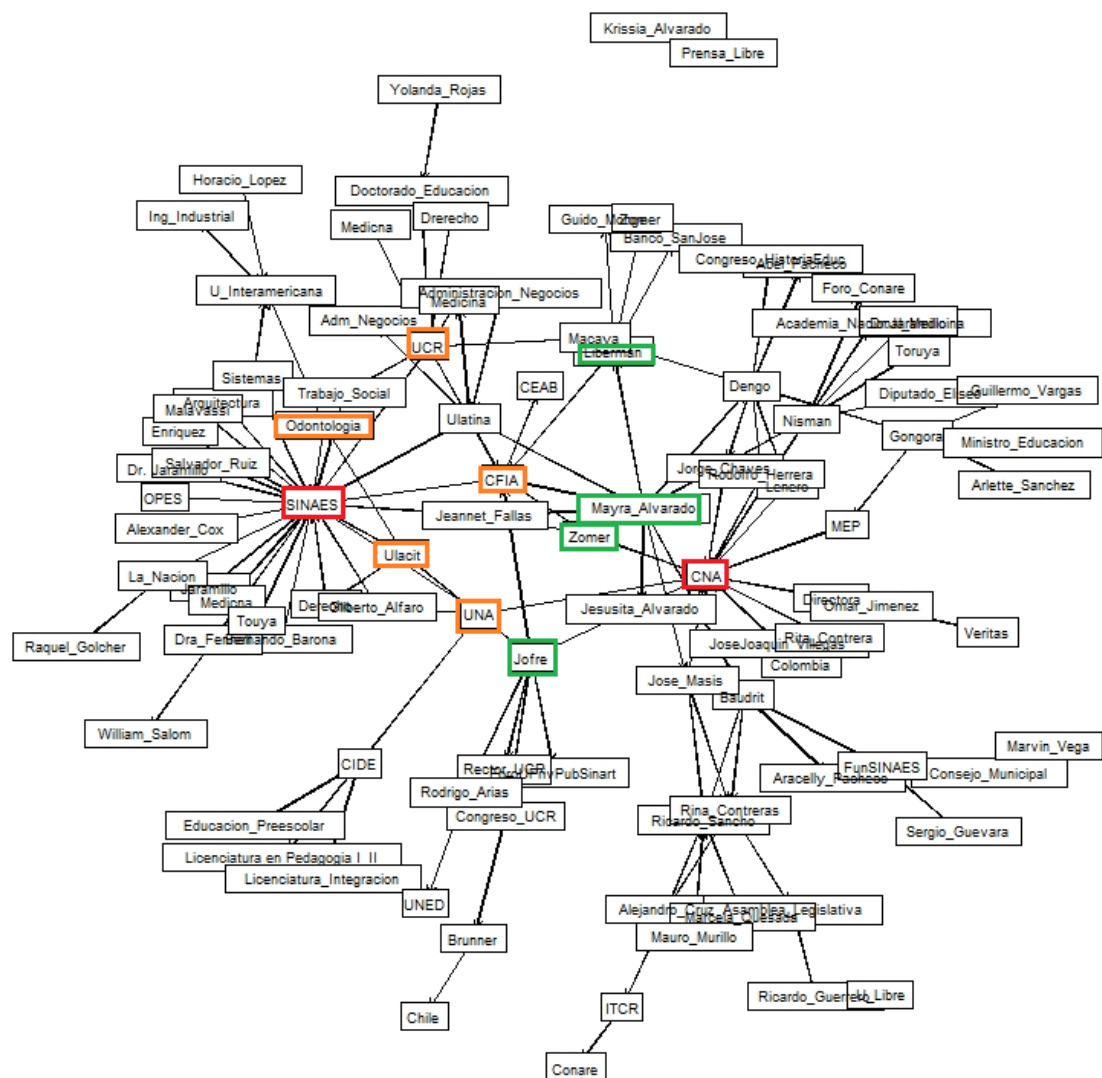
Entre los principales temas por los que se relacionaron los actores se encuentran: convenios con colegios profesionales, elaboración del modelo de evaluación para la acreditación de carreras, elaboración de banco de pares, reuniones para promover la Ley N° 8256.

Los datos se agrupan mayoritariamente en tres grandes grupos, el grupo más grande (33 nodos), se relaciona con convenios con diferentes instancias como colegios profesionales, instancias administrativas. El segundo grupo (15 nodos) con universidades privadas, Ministro de Educación (Guillermo Vargas), carreras que desean acreditarse. Por último, un grupo relacionado (8 nodos) con los diputados de la Asamblea Legislativa.

Según muestra el análisis de conglomerados de la red en este momento una interacción relevante es con la Comisión de Asunto Sociales de la Asamblea Legislativa, actor de veto, para la aprobación de la Ley del SINAES 8256. El principal interés de aprobar esta ley radica en garantizar la calidad de la educación superior. Las universidades privadas inician la evaluación para optar por la acreditación de carreras relacionadas con el área de la administración de negocios (ULatina y ULACIT). Se presume que el acreditar estas carreras les brindaran mayor capacidad competitiva con respecto a las demás universidades que la brindan.

Para el año 2001 primer semestre, la red tuvo una densidad de 0,01337 (1,13%), producto de 135 relaciones que conectan 101 nodos (Figura 10).

Figura 10. Red de actores CNA, I-2001



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad, para este periodo fueron CFIA, la UCR, la directora Ejecutiva SINAES, *La Nación*, carreras (Odontología, Derecho, Trabajo Social) y expertos nacionales e internacionales (Jeannet Fallas, Dr. Jaramillo y Dra. Fennell) (Tabla 5).

Tabla 5. Indicadores de centralidad, I-2001

Actor	Centralidad
SINAES	1,00000
CFIA	0,56160
UCR (IES)	0,49529
Odontología (ULACIT)	0,36496
Liberman (CNA)	0,33317
Mayra_Alvarado (SINAES)	0,33036
La_Nación	0,31468
ULACIT (IES)	0,28156
Jofré	0,27090
Jeannet_Fallas (Servicio profesional SINAES)	0,23547
Ulatina (IES)	0,23492
Trabajo_Social (UCR)	0,22971
UNA (IES)	0,21707
Zomer (CNA)	0,20241
Derecho (ULACIT)	0,19688
CNA	0,19014
Gilberto_Alfaro(UNA)	0,18697
Sistemas (ULacti)	0,16808
Dra_Fennel (Evaluador)I	0,15734
Touya (Evaluador)	0,15363

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

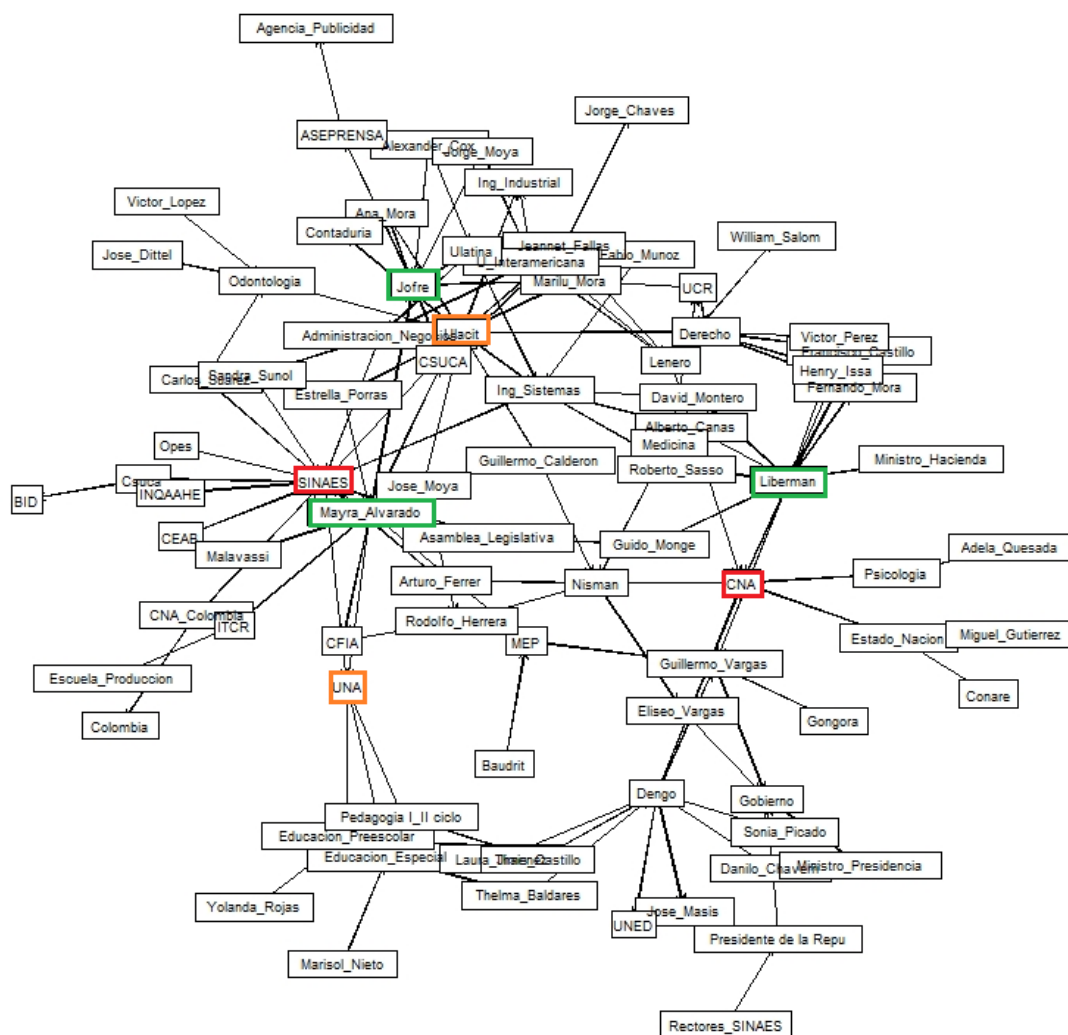
Los principales tópicos de las relaciones están relacionados con el convenio para trabajar en conjunto con el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA) las acreditaciones de carreras del área de ingeniería. Procesos de evaluación con las universidades adheridas (UCR, Ulatina, ULACIT, UNA) y con carreras que poseen procesos de autoevaluación cuyo interés es optar por la acreditación (Odontología, Trabajo Social y Derecho). Además, se encuentran vinculaciones relacionadas con profesionales contratados por el SINAES (Jeannet Fallas, Dra. Fennell y Touya). Las vinculaciones de los miembros de CNA (Liberman, Jofre, Zomer) para lograr la consolidación del SINAES. Y medios de comunicación para dar a conocer el SINAES. Un actor individual relevante es el Sr. Gilberto Alfaro, académico de la UNA, quien se empieza relacionar con el SINAES desde esta etapa de formulación y como se verá en la etapa de implementación llega a formar parte del CNA y es nombrado también con Director Ejecutivo del SINAES, como se verá más adelante.



Para este periodo los nodos se agrupan mayoritariamente en tres grupos, el primero (22 nodos) se relaciona con aspectos operativos de la acreditación de carreras, el segundo (13 nodos) con la Asamblea legislativos e instancias administrativas relacionadas con el funcionamiento de SINAES y el tercero (31 nodos) con la IES adheridas, carreras que se encuentran en procesos de autoevaluación cuyo interés es evaluar sus carreras para acreditarlas.

Para el segundo semestre del año 2001, la red tuvo una baja densidad de 0,01751 (1,18%), producto de 131 relaciones que conectan 87 nodos (Figura 11).

Figura 11. Red de actores CNA, II-2001



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

El nodo con mayor centralidad para el año 2001 (el que reciben más conexiones de otros nodos) fue la universidad privada ULACIT (Estrella Porras) seguidas por carreras de diversas universidades en procesos de evaluación. El interés tanto de la ULACIT como de las carreras es optar por la acreditación (Tabla 6).



Tabla 6. Indicadores de centralidad 2001, II semestre

Actor	Centralidad
SINAES	1,0000
ULACIT (IES)	0,9870
Ing_Sistemas (ULACIT)	0,8651
Administracion_Negocios	0,8403
Ulatina Admi	0,7294
Mayra_Alvarado (SINAES)	0,3948
Jofré (CNA)	0,3646
Jeannet_Fallas (Servicio profesional SINAES)	0,3596
Sandra_Sunol	0,3107
Marilu_Mora	0,2714
UNA	0,2605
Derecho	0,2395
Estrella_Porras	0,2333
Ana_Mora	0,2282
U_Interamericana	0,2207
Odontología	0,2134
Liberman (CNA)	0,2110
Carlos_Suarez	0,2049
Ing_Industrial	0,2039
CSUCA	0,1889

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Para el segundo semestre del 2001 se conforman tres agrupaciones compuesta por cinco nodos o más. La agrupación más grande (42) se compone por relaciones del CNA, del SINAES especialmente con las universidades y las carreras. Las otras dos agrupaciones de 5 y 6 nodos corresponden a los procesos de acreditación de las carreras de Ing. de Sistema y Derecho respectivamente. Dentro de estas agrupaciones se encuentran nodos relacionados con los pares externos.



Al realizar el ARS en el periodo 1999- 2001, que corresponde al periodo antes de promulgarse la Ley N°. 8256 del SINAES, se encuentra una baja densidad baja para este periodo (alrededor del 1%). Los actores con mayores conexiones (centralidad) en el año 1999 y 2000 son el CNA y miembros de esta instancia como Clara Zomer, Arturo Jofré, lo cual evidencia el rol director del CNA en el marco de esta política. El CNA, por ejemplo, se relaciona con autoridades de gobierno (MEP, Poder Ejecutivo) y Asamblea Legislativa (Diputados y Comisión de Asuntos Sociales), para llevar a la agenda gubernamental esta política. Además, el CNA logra establecer en este periodo la estructura organizativa y financiera del Sistema Nacional de Acreditación. La presencia de organismos internacionales se manifiesta para formular un proyecto que consiga financiamiento con el BID, pero este no llegó a obtenerse.

En el año 2001 destacan como actores con mayor centralidad al Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA) y la ULACIT. Con el CFIA se realizan convenios de cooperación cuyo interés es posicionar al CFIA en el tema de acreditación y mejorar la calidad en carreras del área de ingeniería. Este tipo de relaciones se intentan establecer con otros colegios profesionales, sin embargo, la del CFIA fue la única que se interactúa más. La ULACIT logra realizar una alta centralidad debido a que inicia los procesos de evaluación de algunas de sus carreras.

Destaca, además, en este periodo la relación con actores filtro como los medios de comunicación, estos posicionan el tema de la calidad en la educación superior. El actor de oposición con respecto al SINAES es la SUPRICORI y algunas universidades privadas miembros de UNIRE. Sin embargo, es importante indicar que todos los actores están de acuerdo con acreditar la calidad y ninguno de los actores llega a realizar una definición explícita de calidad. Únicamente las universidades públicas, como se explicará más adelante, trabajan en un modelo de evaluación compuestos por diversas dimensiones que tiene como propósito valorar la calidad educativa.

Una vez promulgada la Ley N° 8256 del SINAES, en el año 2002, la red tuvo una densidad de 0,0119 (1,19%), producto de 173 relaciones que conectan 121 nodos (Figura 12).

Figura 12. Red de actores CNA, 2002



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son SINAES, Universidad Nacional (UNA), Colegios Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA), CSUCA, INQAAHE y el Colegios de Abogados (Tabla 7).

Tabla 7. Indicadores de centralidad 2002

Actor	Centralidad
SINAES	1,0000
UNA	0,4412
CFIA	0,4348
CSUCA	0,3990
OPES	0,2365
INQAAHE	0,2288
Colegio_Abogados	0,2136
Alarcon (CUSCA)	0,1899
UCR	0,1653
Medicina	0,1421
Victor_Segura	0,1306
U_Latina	0,1273
CEA	0,1245
ULACIT	0,1239
Contaduria	0,1232
Mayra_Alvarado (SINAES)	0,1181
UNED	0,1175
U_Catolica	0,1167
U_Libre	0,1126
U_SanMarcos	0,1126

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

La alta centralidad (0,4412) de la **Universidad Nacional (UNA)** en el 2002 se debe a las relaciones establecidas por la acreditación de tres carreras del área de Educación: Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, Licenciatura en Pedagogía énfasis I y II ciclo de la Educación General Básica y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración (CNA-Acta145-2002; CNA-Acta148-2002). El tipo de relaciones existentes se da con autoridades de la universidad (por ejemplo, con la exrectora Sonia Marta Mora), con las carreras y con pares académicos evaluadores (CNA-Acta132-2002). También se vincularon con el CSUCA en una actividad que se realizó en sus instalaciones (CNA-Acta142-2002).

El **Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA)** posee la segunda mejor centralidad (0,4348) del 2002. El CFIA interactuó con el SINAES al participar en actividades sobre calidad y acreditación (CNA-Acta 149-2002), se designa al miembro del CNA, Rodolfo Herrera, en representación. Arturo Jofré, rector de la Ulatina, mencionó el vínculo de su institución con el CFIA relacionado con la evaluación de carreras de ingeniería. El CFIA, en este momento, se constituyó en un actor mediador primordial, con una función de ente acreditador a través del CSUCA-CEAB. Jofré, considera muy pertinente, la alianza estratégica CFIA y SINAES

(CNA-Acta 150-2002). Según manifiesta, esta debe complementarse con el propósito de que los programas del área puedan acreditarse con dos sistemas de alto nivel como son el CEAB y el SINAES (CNA-Acta 150-2002). Finalmente, el CFIA-SINAES se vinculan al trabajar el documento “Convenio de reconocimiento de acreditación entre el CFIA y el SINAES” (CNA-Acta 149-2002). La propuesta contenía aspectos jurídicos, la conformación de una comisión compuesta por el CFIA y miembros del CNA (MBA. Leñero y Ing. Herrera). A lo interno del CNA se analizó la interacción del CFIA-SINAES (CNA-Acta 169-2002) y se planteó incluir en el convenio los siguientes puntos:

- i. Defender la institucionalidad del SINAES. Se considera que esta defensa no impide establecer convenios en beneficio del mejoramiento de la educación superior.
- ii. Trabajar en forma conjunto con el SINAES, lo cual se concretiza con la propuesta del convenio.
- iii. La propuesta de convenio no les parece la ideal, pero es un punto de partida para establecer un acercamiento entre ambas instituciones.
- iv. Establecer los límites jurídicos hasta dónde puede llegar este acercamiento.

Se acuerda en el contexto de este acercamiento que los miembros del CNA que se encuentran en la comisión conjunta presenten un informe. Además, enviar a cada miembro de esta instancia una copia de los documentos del Acuerdo de Washington (CNA-Acta 169-2002).

El **CSUCA** (0,3990) también presenta una centralidad alta en el 2002. Se invita al SINAES a participar en el proyecto “Evaluación y Acreditación de la Enseñanza de Ingeniería en Centroamérica”, el cual es auspiciado y financiada por el CSUCA-BID (CNA-Acta 121-2002). El CSUCA solicita apoyo al SINAES con el fin de realizar un curso-taller sobre seguimiento a la población graduada universitaria a nivel Centroamericano. La solicitud del CSUCA hacia el SINAES fue promoverlo en las universidades miembros (CNA-Acta 131-2002). En esta actividad el CSUCA establece relaciones con la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, el Doctorado de Educación de la UCR, Universidad de Kassel, Alemania (CNA-Acta 131-2002).



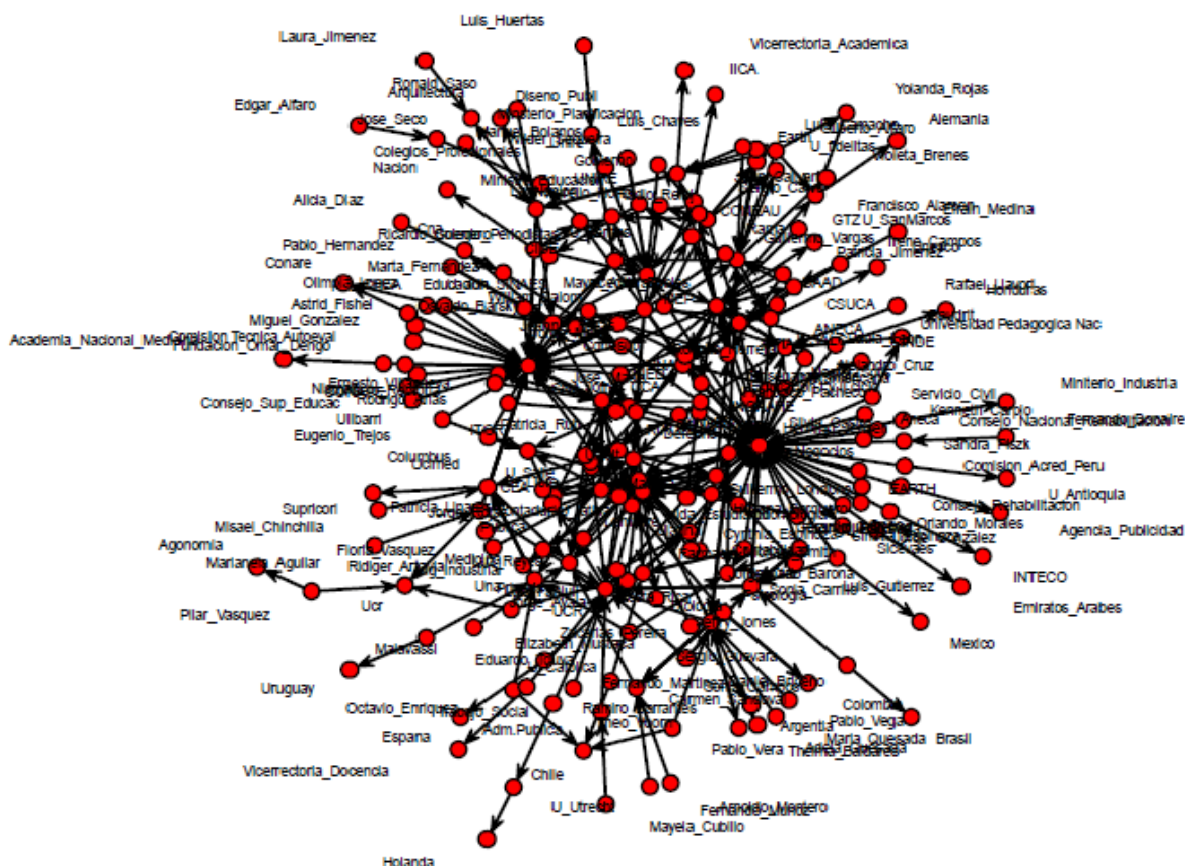
Además, el CSUCA organiza el Segundo Foro Regional de Agencias de Acreditación al que invita al SINAES (CNA-Acta 133-2002). Del SINAES asistieron la directora, Mayra Alvarado y la Dra. Cecilia Dobles del CNA. Se trabaja en una propuesta, iniciada en el año 1997, con el fin de conformar el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). Entre los participantes se encontraban los colegios profesionales, universidades privadas, representantes empleadores y agencias de acreditación de la zona conformadas o que se estaban formando. El principal resultado, indicado por Mayra Alvarado, fue apoyar la creación del CCA con el propósito fortalecer la implementación de instancias acreditadoras en Centroamérica. Alvarado indica que con esto se pretende el mejoramiento de la calidad educativa en la región y facilitar el reconocimiento mutuo de los y las graduadas. Se le pide al SINAES ser parte de una comisión para aclarar las dudas presentadas en esta actividad (CNA-Acta 133-2002). El CFIA fue uno de los partícipes y anunció su propia agencia acreditadora de carreras de Ingeniería y Arquitectura (CNA-Acta 136-2002). El director del CSUCA, Francisco Alarcón, solicita al SINAES realizar observaciones al documento propuesto de establecimiento del CCA. Guillermo Vargas, miembro del CNA, consideró fundamental contar con vías de coordinación, como las emprendidas por el CSUCA, con el objetivo que estas iniciativas de acreditación regional tengan éxito (CNA-Acta 136-2002).

Los vínculos con **OPES-CONARE** (0,2365) se relacionan con aspectos del funcionamiento administrativo del SINAES: financieros, por ejemplo, modificaciones presupuestarias, pagos de honorarios, constitución de FUNSINAES (CNA-Acta 157-2002; CNA-Acta 159-2002; CNA-Acta 161-2002), la asesoría jurídica (CNA-Acta 157-2002), presentación y seguimiento de informes como el plan operativo anual y de representación por parte de los miembros del CNA (CNA-Acta 143-2002; CNA-Acta 144-2002). Se utiliza la misma infraestructura de CONARE por lo que el SINAES debe solicitarle a OPES sus necesidades al respecto (CNA-Acta 144-2002; CNA-Acta 161-2002; CNA-Acta 168-2002; CNA-Acta 169-2002). Además, se vinculan por la preocupación por la calidad educativa al trasladar información que considera relevante para SINAES (CNA-Acta 145-2002). También con la participación del director de OPES, José Andrés Masis, en ceremonias donde se brinda la acreditación a las carreras (CNA-Acta 148-2002) y en algunas de las sesiones del CNA (CNA-Acta 160-2002). Asimismo, se dan interacciones con el personal de OPES-CONARE en las actividades sustantivas realizadas por el

SINAES, por ejemplo, se contrata al MSc. Alexander Cox con el propósito de revisar los planes de estudios de todos los programas que solicitan acreditación por la experticia que este tenía en el desempeño de sus funciones en CONARE (CNA-Acta 156-2002).

En el año 2003, la red tuvo una densidad de 0,00923 (0,9%), producto de 396 relaciones que conectan 205 nodos (Figura 13).

Figura 13. Red de actores CNA, 2003



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son: SINAES, ULACIT, Administración de Negocios, Contaduría, Derecho, Odontología, Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) (Tabla 8).

Tabla 8. Indicadores de centralidad 2003

Actor	Centralidad
SINAES	1,0000
UlaCit	0,9409
Adm_Negocios	0,5423
Contaduría	0,5398
Derecho	0,4415
Odontología	0,4056
CNA	0,4056
CCA	0,3840
Biología	0,3328
Contabilidad	0,2840
Jorge_Mora	0,2688
Farmacia	0,2562
UCR	0,2533
U_latina	0,2487
Mayra_Alvarado	0,2381
Patricia_Ruh	0,2368
Gerardo_Gutierrez	0,2270
Ucimed	0,2150
CONESUP	0,2007

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

El indicador de centralidad en el 2003 es alto (0,9409) para la **ULACIT**. Los vínculos de la **ULACIT** se asocian con la lectura y devolución de observaciones a los informes de autoevaluación de las carreras en procesos, por ejemplo, la carrera de Administración de Negocios y Contaduría. Así mismo, la vinculación con pares académicos que realizaron la evaluación externa y la decisión del CNA al otorgamiento de la acreditación (CNA-Acta 174-2003; CNA-Acta 177-2003; CNA-Acta 177-2003; CNA-Acta 197-2003; CNA-Acta 200-2003; CNA-Acta 202-2003; CNA-Acta 205-2003; CNA-Acta 207-2003).

Además, se vincula con el CNA por la carrera de Derecho que se encuentra proceso para optar por la acreditación. En esta se brinda la devolución de la lectura de informe de autoevaluación y la evaluación externa (CNA-Acta 209-2003; CNA-Acta 210-2003). Se dan interacciones con la rectora de ULACIT con el fin de establecer acciones de mejora con respecto al cumplimiento de criterios de los componentes de curriculum y el de personal docente, ya que se encontraron insuficiencias en los procesos de evaluación realizados en esta institución (CNA-Acta 179-2003). Se realiza una reunión con autoridades de la ULACIT para que expliquen el modelo pedagógico de esta universidad y conversar sobre el CONESUP sobre aspectos observados



en la valoración de los programas (CNA-Acta 177-2003; CNA-Acta 181-2003). La ULACIT retira la carrera de Ingeniería Industrial del proceso para lograr la acreditación (CNA-Acta 182-2003).

La ULACIT acredita en este año a la carrera de Odontología (CNA-Acta 190-2003; CNA-Acta 210-2003). Se muestra por parte del CNA un interés por conocer el seguimiento que da esta universidad a los procesos de autoevaluación. Se invita al CNA a la inauguración de la Biblioteca Alberto Cañas (CNA-Acta 192-2003) y a la semana de la calidad con el propósito de exponer acerca de las funciones del SINAES (CNA-Acta 122-2003). Se relacionan Mayra Alvarado, directora de SINAES, con Silvia Castro de ULACIT para trabajar información brindada por CINDE sobre el tema de educación superior costarricense. Castro le solicita interceder con el fin que sea posible para que el MICIT financie propuestas de investigación a las universidades adheridas al SINAES (CNA-Acta 122-2003). Se menciona el vínculo de la ULACIT y el periódico *La Nación* con la publicación de un artículo sobre las carreras acreditadas.

El **CCA** (0,3840) se relacionó con el SINAES por medio del CSUCA con el fin de plantear su creación (CNA-Acta 166-2003) mediante la participación en el Tercer Foro Centroamericano para la Acreditación de la calidad de la Educación Superior, donde asisten la directora de SINAES, Mayra Alvarado, y Jorge Mora, miembro del CNA. La primera participa en una comisión que elabora una propuesta de acta sobre la constitución del CCA.

La constitución del CCA fue firmada por los participantes que asistieron a este foro y se comprometieron a llevarlo a cada una de las instituciones que representaban. En esta actividad se presenta los avances del SINAES como agencia acreditadora y, según manifiesta Jorge Mora, le fueron consultadas dos inquietudes una relacionada con la representación de los diversos sectores en el CNA y la otra sobre la relación con agencias de acreditación en el área de las ingenierías (CNA-Acta 166-2003). Es analizada el acta de ratificación del CCA por parte del CNA y el asesor legal Gastón Baudrit. Después de un proceso de revisión y análisis se acuerda enviarla a Francisco Alarcón, director académico del CSUCA. En el documento enviado se manifiesta la posición del SINAES de modificar el punto 1.1 de esta acta por “el CCA será la instancia encargada de establecer los requisitos necesarios para conceder el reconocimiento a los organismos de acreditación” (CNA-Acta 172-2003).

Otras vinculaciones del CCA se relacionan con coordinar reuniones con el Servicio Civil para establecer cómo las acreditaciones se van a “nacionalizar” u oficializar, ya sean las brindadas por el CCA o la de otros organismos nacionales e internacionales (CNA-Acta 185-2003). La Dra. Cecilia Dobles, miembro del CNA, también fue parte del comité *protempore* del CSUCA para la creación del CCA. Indica Dobles que en estas reuniones se tratan temas relacionados con el financiamiento, estatutos, propuesta de convenio. Además, menciona que las universidades firmantes del convenio son la adheridas al SINAES. Deja claro que el CCA no realizará acreditación de carreras (CNA-Acta 188-2003; CNA-Acta 210-2003). El Sr. Gabriel Macaya convoca al SINAES para nombra a la persona representante de Costa Rica ante el CCA (CNA-Acta 194-2003).

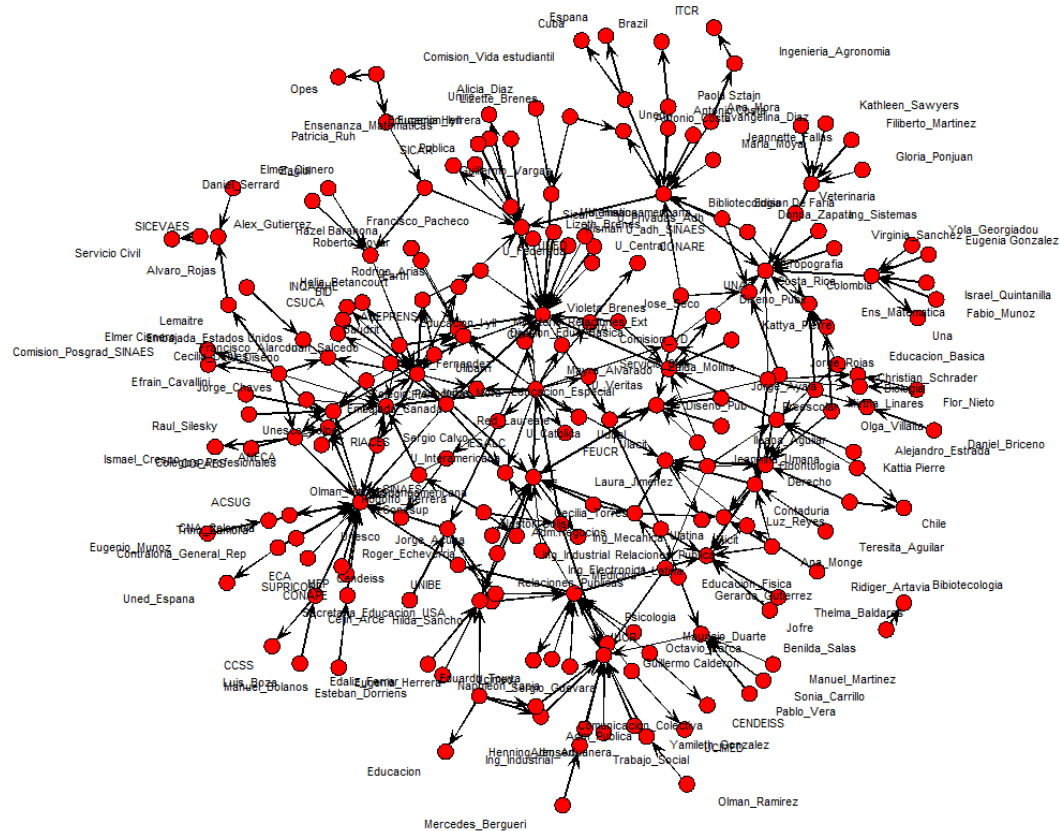
El CCA espera de la relación con el SINAES que este suscriba el convenio, participe en la elección del representante nacional y continúe colaborando en mostrar la experiencia ganada. En cuanto al tema del financiamiento, se indica por parte del CCA que este no se tratará por el momento (CNA-Acta 197-2003; CNA-Acta 212-2003). El CSUCA invita a la directora del SINAES, junto con funcionarios del CCA, a una visita al Consejo de Acreditación en Alemania para conocer sobre el sistema nacional de acreditación alemán (CNA-Acta 210-2003). Se realiza una solicitud, por parte del CNA, a la comisión *protempore* de no excluir al SINAES en la revisión de la normativa del CCA por ser una posible agencia a evaluar (CNA-Acta 221-2003).

El SINAES manifiesta al CCA la preocupación de lo indicado en el estatuto sobre la posibilidad de crear agencias acreditadoras regionales. Se considera, que en la primera etapa el CCA no debe incursionarse en este aspecto, sino fortalecer los entes nacionales. Al CNA le preocupa que esto pueda ser un portillo para la proliferación de instancias de acreditación hechos a “imagen y semejanza de las universidades dudosa calidad” (CNA-Acta 222-2003, artículo 4).

Finalmente, el CNA realizó una reunión con los miembros del CCA de Costa Rica, Alejandro Madrigal, ex Rector ITCR (1995-2003), para manifestar sus inquietudes y posición (CNA-Acta 223-2003, artículo 4). Por parte del SINAES participan en la firma del convenio del CCA, el Dr. Jorge Mora y Ing. Mayra Alvarado, los gastos de traslado y hospedaje fueron cubiertos por la agencia alemana Inwent-GTZ (CNA-Acta 225-2003, artículo 4; CNA-Acta 230-2003).

En el año 2004, la red tiene una densidad de 0,006880 (0,69%), producto de 302 relaciones que conectan 210 nodos (Figura 36).

Figura 14. Red de actores CNA, 2004



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son: Ulatina, Derecho, Odontología, Ana Monge, ULACIT y Cecilia_Torres (Tabla 9).

Tabla 9. Indicadores de centralidad 2004

Actor	Centralidad
Ulatina	1,000000
Derecho	0,816006
Odontología	0,559769
Ana_Monge	0,387038
ULACIT	0,373954
Cecilia_Torres	0,319099
Contaduría	0,231090
Adm,Negocios	0,219292
Jorge_Rojas	0,205888
Medicina	0,189909
Teresita_Aguilar	0,138900
Psicología	0,131458
Jofre	0,124069
Thelma_Baldares	0,124069
U_Interamericana	0,114543
Laura_Jimenez	0,108389
Olga_Villalta	0,103153
Mirtha_Linares	0,102925
Luz_Reyes	0,102883
Mayra_Alvarado	0,094435

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

La alta centralidad de la **Ulatina** se debe a sus vinculaciones por revisión de avance de cumplimiento de las carreras de Administración de Negocios, Odontología y Psicología, para lo cual se nombran académicos (CNA-Acta 236-2004; CNA-Acta 237-2004; CNA-Acta 266-2004; CNA-Acta 274-2004; CNA-Acta 274-2004). Además, se vincula por la evaluación externa realizada a la carrera de Psicología (CNA-Acta 237-2004), por lo que se da una vinculación con los pares evaluadores (CNA-Acta 240-2004; CNA-Acta 285-2004). Se otorga este año la acreditación al Bachillerato en Psicología, Licenciatura en Psicología con énfasis en Clínica (CNA-Acta 256-2004). La Ulatina también se vincula por medio de los programas de Derecho y Medicina que realizan un proceso de evaluación con el propósito de acreditarse (CNA-Acta 246-2004; CNA-Acta 269-2004; CNA-Acta 282-2004; CNA-Acta 283-2004). El rector de la Ulatina, Arturo Jofré, consulta a la directora de SINAES sobre si es posible enviar dos carreras de educación en un mismo informe porque comparten cursos en común (CNA-Acta 269-2004).



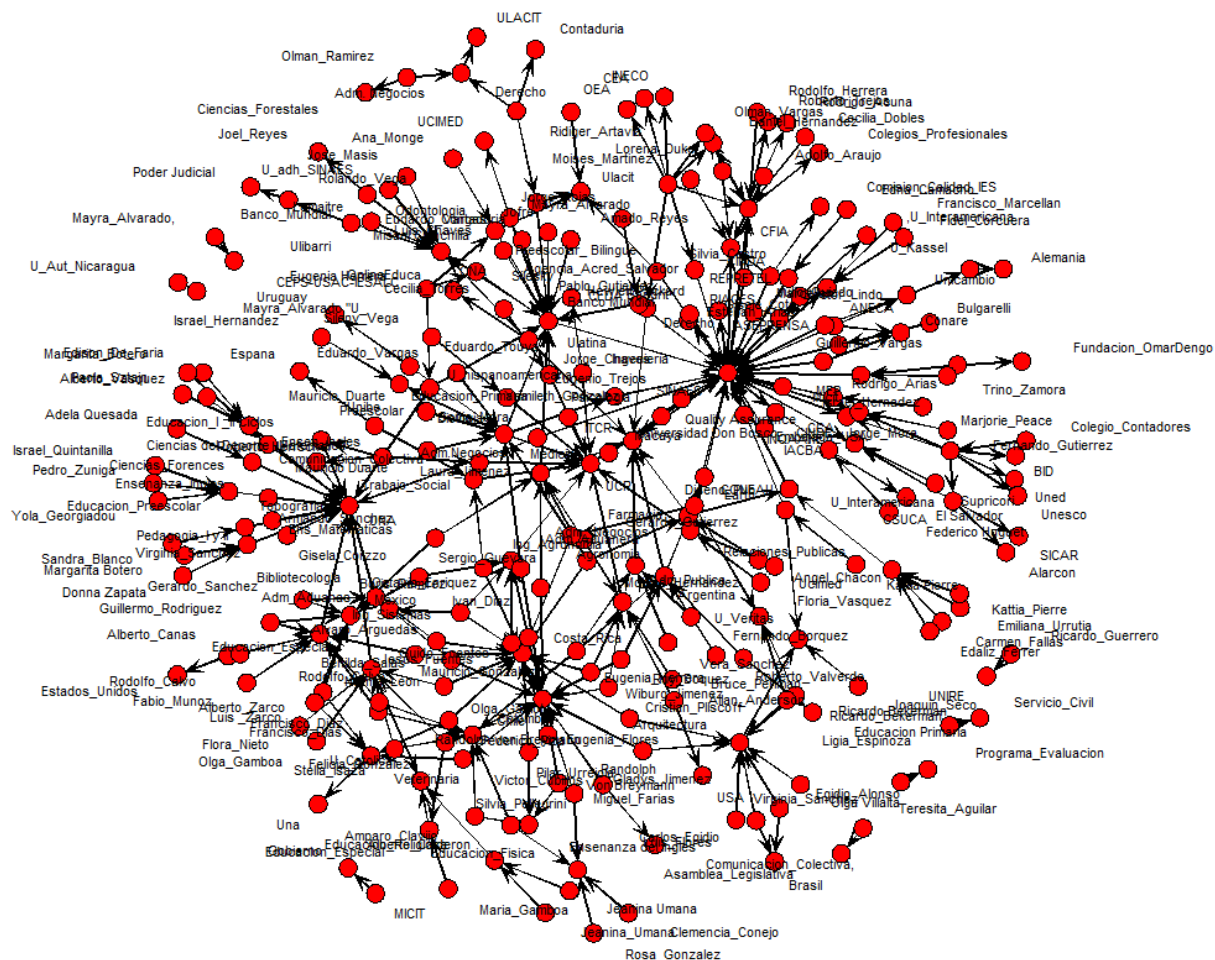
El Ing. Luis Chaves, Vicerrector Académico de la Ulatina, participa en la reunión anual de universidades adherentes del SINAES, donde menciona la posición de su institución con respecto a los planes de mejoramiento. Chaves indica, que la entrega de estos no debe dar la imagen de condicionar el otorgamiento de la acreditación a la carrera, lo que tiene que prevalecer son los objetivos de planificación y solicitados después de obtenida la acreditación. Sugiere una mayor divulgación por parte del SINAES de las carreras acreditadas y las instituciones miembros (CNA-Acta 293-2005).

Con respecto a la centralidad de la carrera **Derecho** se debe a que este año, tanto la Ulatina como la ULACIT, realizaron procesos de evaluación para optar por la acreditación en esta área.

En este año llama la atención la baja centralidad del SINAES, dándose una mayor en las carreras. Estas vinculaciones fueron realizadas con los diversos actores que las lleva a optar por la acreditación, como lo son: el CNA, revisores de informes de autoevaluación, solicitudes de reconsideración de acuerdos, pares evaluadores y autoridades universitarias.

En el año 2005, la red tiene una densidad de 0.005082 (0,51%), producto de 383 relaciones que conectan 275 nodos (Figura 15).

Figura 15. Red de actores CNA, 2005



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son: SINAES, ANECA, CFIA, Ministerio de Educación Pública (MEP), RIACES (Tabla 10).

Tabla 10. Indicadores de centralidad 2005

Actor	Centralidad
SINAES	1,0000
ANECA	0,5157
CFIA	0,4427
MEP	0,2951
ITCR	0,2560
RIACES	0,2428
Esteban_Arias	0,1986
CCA	0,1971
INQAAHE	0,1961
Ulatina	0,1586
Olman_Vargas	0,1408
Daniel_Hernandez	0,1408
Julio_Oviedo	0,1393
UCR	0,1339
Derecho	0,1321
Mayra_Alvarado	0,1304
Eugenio_Trejos	0,1212
Agencia_Acred_Salvador	0,1100
Yamileth_Gonzalez A	0,1095
Pablo_Gutierrez	0,1091

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los vínculos de **ANECA** consisten en una relación de cooperación mediante un convenio donde se incluyen intercambios laborales y pasantías, participación de pares evaluadores y todos aquellos aspectos que puedan enriquecer la labor de ambas instituciones respecto a los procesos de autoevaluación (CNA-Acta 320-2005; CNA-Acta 339-2005; CNA-Acta 342-2005). Se traen expertos de ANECA para capacitar al personal del SINAES (CNA-Acta 320-2005). Se vincula con Olman Ramírez, lector del SINAES, quien sugiere la incorporación de la escala del modelo ANECA, que puede facilitar la lectura y estudio del informe por parte de pares. El CNA acoge esta propuesta (CNA-Acta 320-2005). La ANECA invita al presidente del CNA, Jorge Mora, a participar en una mesa redonda del semanario: “Evaluación y Acreditación de la Calidad de los Programas de Posgrados” (CNA-Acta 334-2005). Se refleja un vínculo con RIACES para obtener recursos económicos para realizar pasantes en la ANECA. La ANECA realiza actividades para vincularse con docentes de las universidades costarricenses (CNA-Acta 354-

2005). Participación del funcionario del personal técnico profesional, Esteban Arias, en una pasantía con ANECA (CNA-Acta 354-2005).

Se conforma una comisión para trabajar un convenio y adendum **CFIA- SINAES**. Participan por parte del CNA Cecilia Dobles, Dr. Chaves, Rodolfo Herrera y la dirección de SINAES (CNA-Acta 298-2005; CNA-Acta 321-2005). Por parte del CFIA en la comisión participan las siguientes personas: Irene Campos, Olman Vargas, Roberto Trejos y Daniel Hernández. Un aspecto en este es brindar candidatos para el banco de pares en el área de las ingenierías (CNA-Acta 291-2005). Se realizan reuniones de coordinación para establecer acciones de cooperación específicas. Entre los acuerdos con el CFIA se incluye la posibilidad de que el SINAES pueda realizar supervisión de los procesos que realice el CFIA y participar en la escogencia de los pares evaluadores. Otro aspecto para incluir en la coordinación es homologar los criterios de acreditación utilizados por ambos entes. De los puntos solicitados por el SINAES que el CFIA considera más difícil es la independencia en las decisiones de la agencia de acreditación (CNA-Acta 291-2005). En un conversatorio con universidades adherentes al SINAES, Jorge Mora, presidente del CNA, destaca la firma del convenio marco con el CFIA y el inicio de la definición de mecanismos de coordinación. Considera Jorge Mora que la agencia de acreditación que va a ser creada por el CFIA llegue a ser el “brazo acreditador” del SINAES en áreas de Ingeniería y Arquitectura. Aclara que la decisión de acreditación va a ser de SINAES. Finalmente, indica Mora en esta reunión que la manera en que se ha venido trabajando con el CFIA puede servir de modelo para trabajar con otros colegios profesionales (CNA-Acta 293-2005). A partir de la respuesta brindada por el CFIA a los puntos solicitados por el SINAES, considera Mayra Alvarado que en los que se tienen diferencias deben ser comunicados a las universidades adheridas al SINAES. Además, el CNA acuerda tener una reunión con el rector de la Ula-tina, Arturo Jofré, que había manifestado dudas con respecto a esta coordinación entre CFIA-SINAES (CNA-Acta 302-2005). Jofré manifiesta al CNA que se debe actuar con cautela con el rol que van a tener los Colegios Profesionales. No le parece conveniente que estos tomen decisiones sobre el proceso educativo. Esto porque el contexto de los Colegios Profesionales, según Jofré, es que cambien las Juntas Directivas lo cual puede variar las reglas del juego y adoptar otras directrices con respecto al tema de acreditación generando un ambiente inestable (CNA-Acta 306-2005). Otra relación encontrada entre el CFIA, el CEDA (oficina técnica de

evaluación del ITCR) y el SINAES es que realizan actividades con el propósito de analizar el Convenio SINAES-CFIA. Por ejemplo, se reúnen con el comité de autoevaluación de la carrera de Ingeniería Agrícola y Bioingeniería del ITCR.

Surge una vinculación internacional con la participación del CFIA en la Conferencia Hemisférica en Chile y se acuerda organizar, con la *Quality Assurance* la próxima reunión en Costa Rica en coordinación con el SINAES, CFIA y la UCR (CNA-Acta 320-2005; CNA-Acta 332-2005). El CFIA invita a SINAES al II Simposio sobre Acreditación de Ingeniería y Arquitectura en Managua. Se designa al Ing. Rodolfo Herrera del CNA. El CFIA crea la agencia de acreditación AAPIA con la cual el SINAES se vincula y trabajan en conjunto el manual de acreditación y rol que va a tener cada ente (CNA-Acta 342-2005). El SINAES se reúne con el Consejo Institucional del ITCR, donde se conversa sobre la relación del ITCR con el CFIA. El ITCR considera que es muy importante la vinculación con el CFIA porque les permite las relaciones con el CEAB y al Convenio de Washington (CNA-Acta 346-2005). El CEAB y SINAES se vinculan por intermediación del CFIA. El CEAB les otorga a las carreras de ingeniería que se sometan al proceso una acreditación **sustancialmente equivalente** a una carrera de ingeniería en Canadá, mediante el convenio CFIA-SINAES. Esta es reconocida (CNA-Acta 346-2005).

La vinculación del **MEP** se establece mediante un convenio donde el principal aspecto de relación es el aspecto financiero (CNA-Acta 295-2005). En este año el MEP realiza aportes económicos importantes al SINAES (CNA-Acta 298-2005; CNA-Acta 337-2005). Según es manifestado en una reunión de los rectores de universidades públicas, en este momento el SINAES contaba con un financiamiento inestable que los obliga año con año a buscar recursos económicos. La ley de SINAES, según lo manifestado en esta reunión, omitió incluir un financiamiento adecuado y el convenio del financiamiento brindado por el MEP no posee continuidad (CNA-Acta 326-2005).

Existen limitaciones con la transferencia de los recursos económicos al SINAES, porque al no contar el SINAES con una personería jurídica propia lo tiene que realizar vía CONARE (CNA-Acta 298-2005, CNA-Acta 316-2005). Una posible alternativa es incluir en la Comisión de Enlace el financiamiento del SINAES, para lo cual se establecen reuniones con el Ministro de

Educación y el CNA (CNA-Acta 302-2005; CNA-Acta 302-2005) para la participación en proyectos y actividades relacionadas al mejoramiento de la calidad en la educación superior en general y con población docente y graduada (CNA-Acta 294-2005; CNA-Acta 331-2005).

En el año 2006, la red tiene una densidad de 0.006434 (0,64%), producto de 251 relaciones que conectan 198 nodos (Figura 16).

Figura 16. Red de actores CNA, 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son: CONARE (0,7918), Jorge Mora (0,7363), CNA (0,7290) y RIACES (0.6256) (Tabla 11).

Tabla 11. Indicadores de centralidad 2006

Actor	Centralidad
SINAES	1,0000
Conare	0,7918
Jorge_Mora	0,7363
CNA	0,7290
RIACES	0,6256
Medicina	0,5563
Cecilia_Dobles	0,3490
Francisco_Pacheco	0,3376
Baudrit	0,3363
AAPIA	0,3355
Mayra_Alvarado	0,3239
Colegio_Abogados	0,3086
Ulibarri	0,2994
Ucimed	0,2675
INQAAHE	0,2657
Estado_Nacion	0,2601
COLPER	0,2383
UNA	0,2245
Trabajo_Social	0,2062
Juan_Calivan	0,2001

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Con **CONARE** se establecen vínculos relacionados con el aspecto administrativo y de elección de los 4 miembros para conformar el CNA. Se establece un convenio SINAES-CONARE. Se considera en este momento que existe un problema de indefinición administrativa del SINAES y una alternativa de solución es establecer este convenio (CNA-Acta 361-2006). También el CNA acuerda continuar, bajo el respaldo OPES-CONARE, con todo lo relacionado con materiales, recurso humano y financiero del SINAES siguiendo las políticas que establezca el CNA (CNA-Acta 361-2006; CNA-Acta 365-2006; CNA-Acta 379-2006; CNA-Acta 381-2006). Esta relación CONARE-SINAES le es delegada a la dirección de OPES.

Se utilizan recursos humanos de CONARE como el profesional de auditoría. Al auditor se le consultan temas relacionados con el pago a los evaluadores, nombramientos pendientes del personal del SINAES y acuerdos del CNA (CNA-Acta 361-2006; CNA-Acta 362-2006). Para la

asesoría legal se utiliza el recurso humano de CONARE. El asesor legal de CONARE realizó una propuesta para el uso de recursos económicos de CONARE a SINAES y para la contratación de personal para el SINAES (CNA-Acta 362-2006; CNA-Acta 371-2006; CNA-Acta 399-2006). Además, la asesoría legal realizó un análisis y respuesta con el propósito de aclarar un pronunciamiento emitido por la Contraloría General de la República (CGR) para aclarar la naturaleza del SINAES. Según la CGR, el SINAES cuenta con independencia técnica, pero con una adscripción legal al CONARE. Además, el auditor de CONARE cuestiona el uso de fondos FEES para financiar al SINAES, ya que podrían acusar al CONARE del delito de desviación de fondos por ser el SINAES un ente independiente (CNA-Acta 366-2006; CNA-Acta 370-2006). Esta última se constituye en una preocupación de CNA, ya que son necesarios para el funcionamiento del SINAES los recursos económicos brindados por el CONARE.

Se da una vinculación con la Comisión de Vicerrectores de Docencia del CONARE para que el CNA participe en una actividad relacionada con el SINAES y el impacto en la calidad (CNA-Acta 362-2006). SINAES se relaciona con la Comisión de Curriculum de CONARE en actividades de capacitación relacionadas con el modelo de evaluación de SINAES. Se delega que participe del CNA Cecilia Dobles (CNA-Acta 376-2006; CNA-Acta 377-2006).

Se vincula con CONARE mediante reuniones con los rectores(as) de las universidades públicas con el propósito de exponerles los logros del SINAES y disposiciones planteadas por la auditoria del CONARE (CNA-Acta 362-2006; CNA-Acta 377-2006).

Se relacionan al acogerse el SINAES y el CONESUP a la Nomenclatura de grados y títulos de la educación superior aprobada por CONARE desde la década de los setenta (CNA-Acta 379-2006).

Jorge Mora se relaciona, como presidente del CNA, con la Comisión de Vicerrectores de Docencia de CONARE para brindar un informe sobre SINAES (CNA-Acta 377-2006; CNA-Acta 365-2006). Les presenta una propuesta del proyecto de la “Ley para la ampliación y el estímulo a la acreditación oficial efectuada por el SINAES” en una reunión con las universidades adheridas al SINAES (CNA-Acta 379-2006). Esta propuesta también la presenta al presidente del Comité Político y a un grupo de diputados del Partido Acción Ciudadana (PAC) (CNA-Acta 398-2006). Además, Jorge Mora, participa en reunión con el rector de la Ulatina, quien realiza

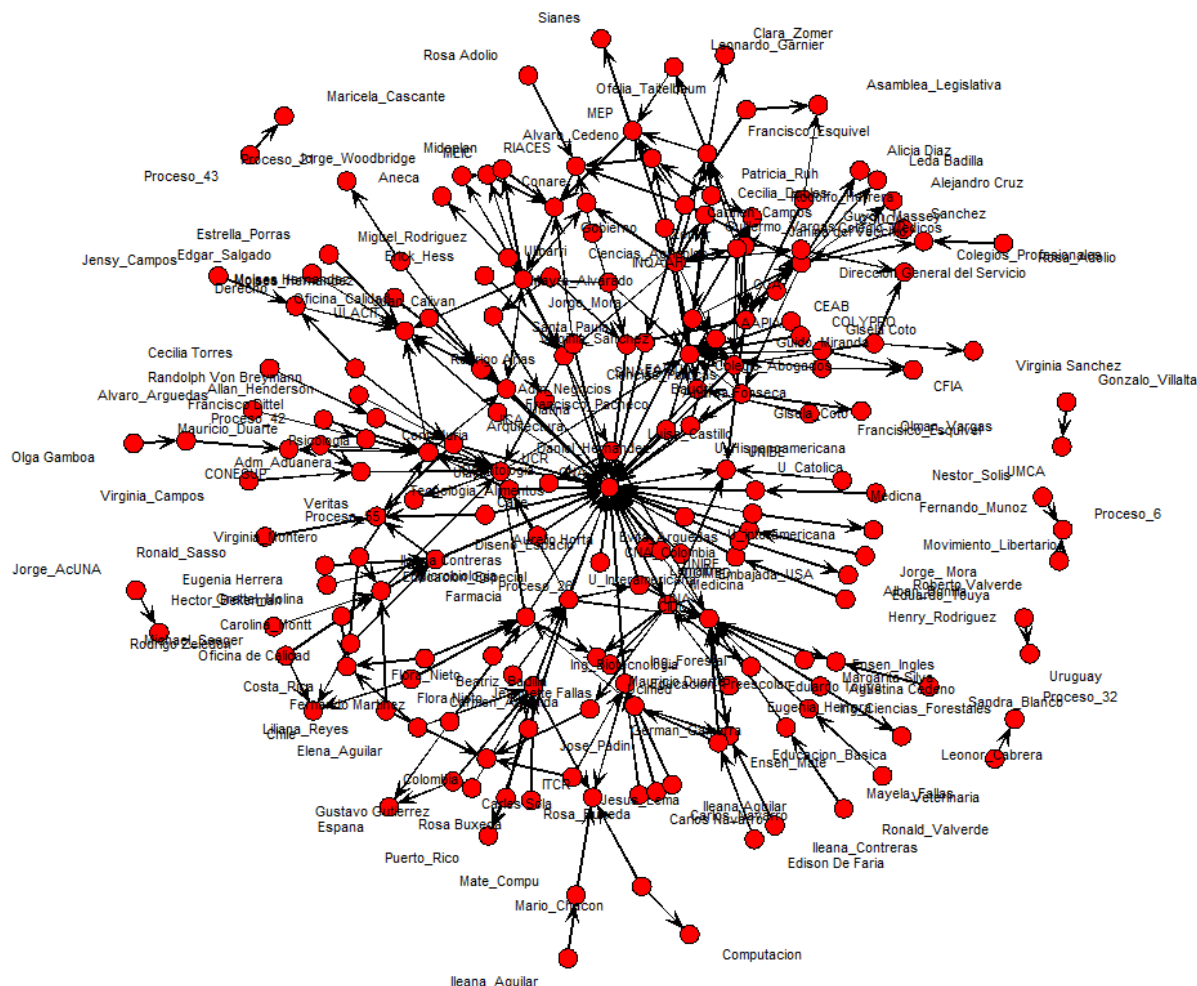


observaciones al modelo de evaluación del SINAES y con el CFIA para trabajar el tema de reconocimiento de carreras acreditadas por el CEAB (CNA-Acta 397-2006). El presidente del CNA establece relaciones de colaboración como miembro cooptado del Consejo de la Red Internacional de Agencias de Acreditación de la calidad de la Educación Superior (INQHAAHE) (CNA-Acta 397-2006; CNA-Acta 388-2006).

Se mantienen relaciones de colaboración con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (**RIACES**). El SINAES es invitado a asistir a las asambleas de esta red. Se delega la participación a Jorge Mora, presidente del CNA (CNA-Acta 362-2006). También participa en comisiones desde RIACES para elaborar propuestas de proyectos para buscar recursos con el Banco Mundial. Se realiza una vinculación para que la presidenta de RIACES, María José Lemaitre, brinde una charla en la Conferencia Hemisférica sobre acreditación que se llevará a cabo en Costa Rica. Se invita a RIACES a participar de dicha conferencia y se organizan reuniones de la Junta directiva y con el personal del SINAES (CNA-Acta 370-2006). Se vinculan personas del área medicina a la RIACES como representantes para una actividad con el propósito de impulsar acciones regionales relacionadas con acreditación (CNA-Acta 399-2006). También participa la directora del SINAES, Mayra Alvarado en actividades relacionada con el área de Ingeniería de RIACES (CNA-Acta 408-2006). El principal interés con RIACES es obtener capacitaciones y legitimar por esta red académica la legitimidad del SINAES

En el año 2007, la red tiene una densidad de 0,008392 (0,84%), producto de 311 relaciones que conectan 193 nodos (Figura 17).

Figura 17. Red de actores CNA, 2007



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son: CNA, Medicina, Farmacia, UNIBE, Arquitectura, Educación Especial, UCIMED, ULACIT y EARTH (Tabla 12). Es interesante como a partir de este año las carreras y las instituciones de educación superior son las que tiene mayor centralidad.

Tabla 12. Indicadores de centralidad 2007

Actor	Centralidad
CNA	1,0000
Medicina	0,5236
Farmacia	0,3527
UNIBE	0,3295
Ulatina	0,3152
Arquitectura	0,2740
Educacion_Especial	0,2696
Ucimed	0,2534
ULACIT	0,2387
EARTH	0,2256
Adm_Negocios	0,2216
Francisco_Pacheco	0,2161
Lemaitre	0,2062
UNA	0,1992
Odontologia	0,1875
CIDE	0,1720
UCR	0,1596
Ing_Forestal	0,1559
Diseno_Espacio	0,1552
Ciencias_Politicas	0,1467
Veritas	0,1465

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los temas de vinculación del nodo **Medicina** se debe a procesos de evaluación en varias universidades que imparten medicina como UCIMED, UNIBE y UCR. Entre las actividades de vinculación se encuentran consultas realizadas por la UCIMED sobre los aspectos que se evalúan como criterios relacionados con investigación. El CNA indica que los criterios que se utilizan para evaluar la investigación son los utilizados internacionalmente (CNA-Acta 423-2007). El presidente del CNA participa en una actividad con el Rector de la UCIMED con el propósito conversar sobre atrasos producidos en los procesos de evaluación de las carreras de medicina y farmacia. **UNIBE** se vincula mediante consultas sobre los procesos de las carreras (CNA-Acta 427-2007). Se solicita por parte de la carrera de UNIBE revisar el documento donde realiza una justificación del Cumplimiento del Plan de Mejoramiento del proceso de acreditación de la carrera de Medicina. Además, el CNA brinda un acuerdo negativo con respecto a la



acreditación de esta carrera, por lo que se dan diversas reuniones de negociación con las autoridades de la universidad y el CNA, en las cuales se solicita una reconsideración de ese acuerdo (CNA-Acta 427-2007). La asesoría legal, Gastón Baudrit, también se vincula con esta universidad al revisar la solicitud de reconsideración del acuerdo tomado por el CNA. Esta solicitud de reconsideración debe cumplir con el procedimiento señalado en el **Reglamento de reconsideración de los acuerdos tomados por el Consejo del SINAES en los procesos de acreditación**. El CNA convoca a las autoridades de la UNIBE para realizar una devolución de la solicitud de reconsideración que habían presentado. En esta reunión, el rector de la UNIBE indica que van a implementar mecanismos de mejora en los aspectos señalados por el CNA (CNA-Acta 440-2007).

Además, desde RIACES se participa en actividades que trabaja en criterios comunes para la región en la evaluación en el área de medicina (CNA-Acta 425-2007) y se otorga el certificado de reacreditación a la carrera de medicina de la UCR (CNA-Acta 427-2007).

En el año 2008, la red tiene una densidad de 0,00584 (0,58%), producto de 364 relaciones que conectan 250 nodos (Figura 18).

Tabla 13. Indicadores de centralidad 2008

Actor	Centralidad
CNA	1,0000
Farmacia	0,3705
Psicologia	0,3585
Odontologia	0,3475
Adm_Negocios	0,3469
Medicina	0,2776
Contaduria	0,2509
Ensen_Mate	0,2506
UCR	0,1917
Arquitectura	0,1797
Tecnologia_Alimentos	0,1795
Biologia	0,1741
Adm_Aduanera	0,1726
Derecho	0,1689
Proceso_68	0,1628
Proceso_35	0,1575
Adm_Publica	0,1575
Comunicacion_Collectiva	0,1143
Guido_Miranda	0,1036
CONEAU	0,0915

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

El tipo de vinculaciones que tienen las carreras de **Farmacia** y **Odontología** tienen que ver con la acreditación de la carrera de Farmacia en UCIMED y la reacreditación de esta misma carrera en la UCR (CNA-Acta 507-2008; CNA-Acta 522-2008). Para el caso de Odontología también se acreditó en la UCR (CNA-Acta 507-2008) y la revisión de modificaciones en el plan de estudios en la carrera de Odontología de la ULACIT (CNA-Acta 484-2008).

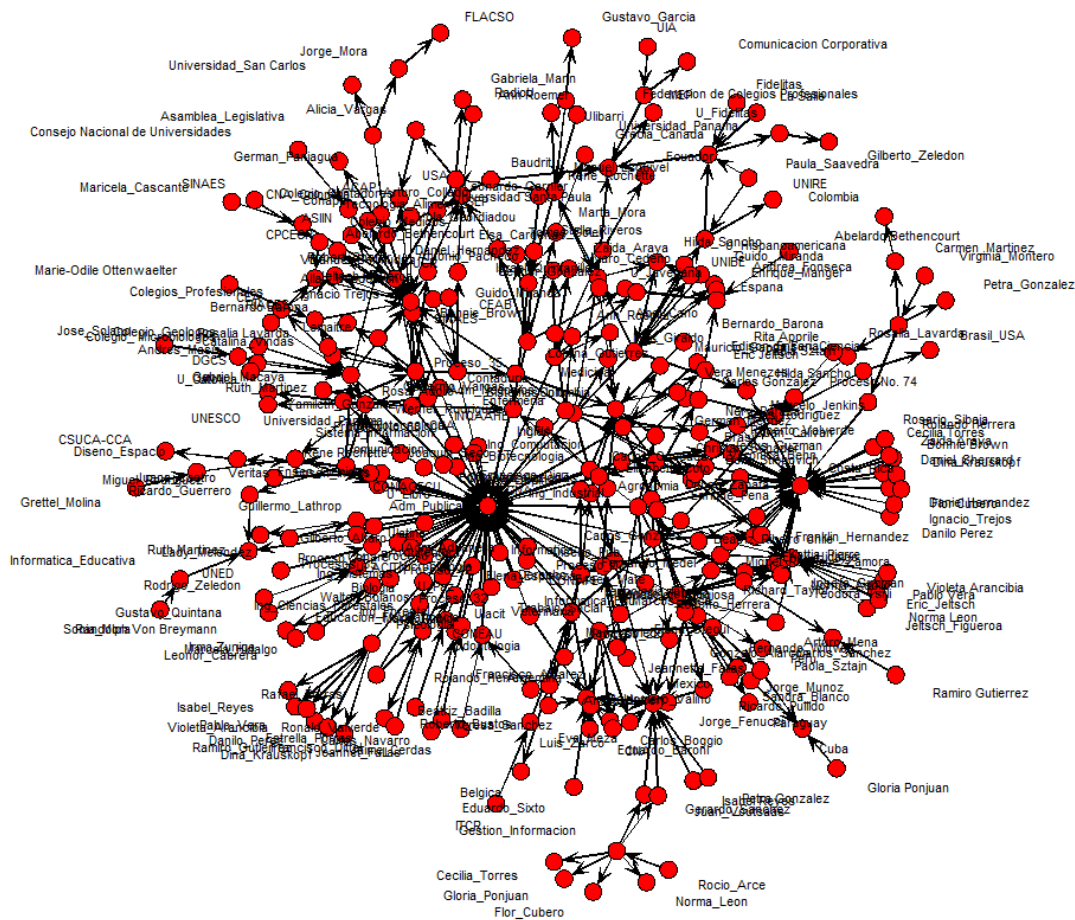
El obtener la acreditación para una carrera implica vincularse con el CNA, revisores de informes de autoevaluación y compromiso de mejoramiento, pares académicos, autoridades de cada una de las universidades. Para el CNA genera reuniones con pares académicos y recepción de informe de evaluación externa. Con la contratación de personal especialista en *curri-*

culum para revisar las modificaciones al plan de estudios. Por ejemplo, un experto en *curriculum* revisó para el caso de la carrera de Odontología de la ULACIT (CNA-Acta 484-2008) los siguientes aspectos:

- i. Que los cambios propuestos por la carrera no impliquen que la carrera modifique sustancialmente las condiciones con las que fue acreditada.
- ii. Que los cambios propuestos en el Plan de Estudios respondan a cambios establecidos en el Plan de Mejoramiento y en las recomendaciones de la persona que reviso el Informe de Autoevaluación.

En el año 2009, la red tiene una densidad de 0.004802 (0,48%), producto de 466 relaciones que conectan 312 nodos (Figura 19).

Figura 19. Red de actores CNA, 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son, CNA, Medicina, Enseñanza de la Matemática, Contaduría, Psicología, Enfermería, Educación Física. (Tabla 14).

Tabla 14. Red de actores CNA, 2009

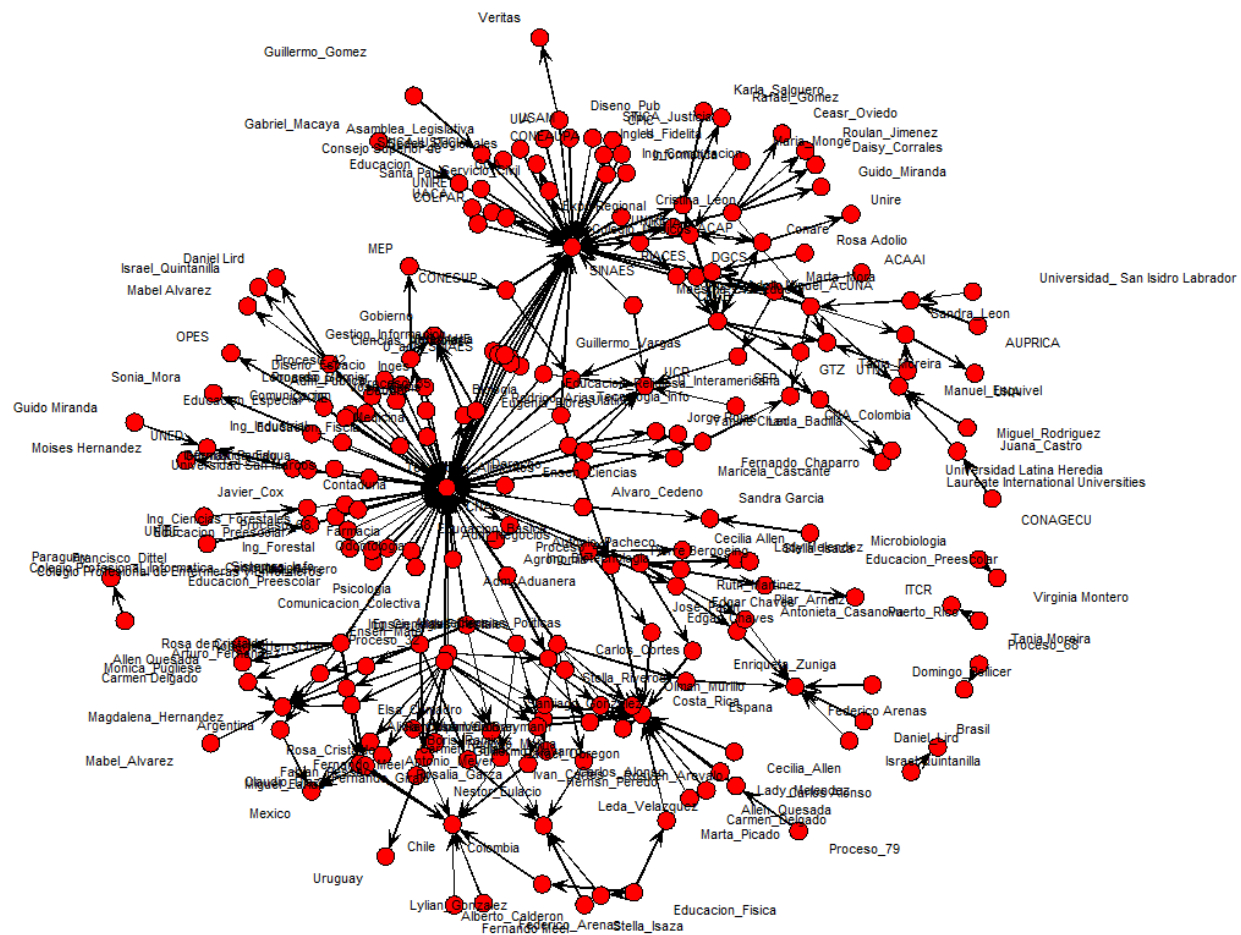
Actor	Centralidad
CNA	1,0000
Medicina	0,4468
Ensen_Mate	0,3896
Contaduría	0,2710
Psicologia	0,2695
Odontologia	0,2265
Enfermeria	0,2192
Educacion_Fisica	0,2125
ULACIT	0,1710
Adm_Negocios	0,1646
Ciencias_Agricolas	0,1619
Informatica_Edu	0,1590
comunicación	0,1590
Educacion_Religiosa	0,1075
Ing_Computacion	0,1072
Sistemas_Info	0,1072
Ingles	0,1069
Adm_Publica	0,1067
Agronomia	0,1066
Proceso_42	0,1066

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Para los años 2009, 2010 y 2011 el indicador de centralidad fue alto para el CNA. Esta instancia se constituye como un actor (como se esperaba) posee una posición favorable para realizar interacciones en el sistema y para las carreras que realizan las actividades que conllevan el proceso de evaluación para optar por la acreditación de carreras, donde interactúan con diversos actores (Cuadro 20, 21 y 22).

En el año 2010, la red tiene una densidad de 0,0062 (0,62%), producto de 321 relaciones que conectan 228 nodos (Figura 42).

Figura 20. Red de actores CNA, 2010



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Los nodos con mayor centralidad para este año son, CNA, Administración Negocios, Enseñanza de la Matemática, Arquitectura y Ciencias Políticas (Tabla 15).



Tabla 15. Indicadores de centralidad 2010

Actor	Centralidad
CNA	1,00000
Adm_Negocios	0,47041
Ensen_Mate	0,33940
Arquitectura	0,20169
Ciencias_Politicas	0,20074
Odontologia	0,19894
Farmacia	0,19894
Proceso_78	0,19807
Medicina	0,19807
Biologia	0,13785
Gestion_Informacion	0,13662
Veterinaria	0,13662
Educacion_Religiosa	0,13662
Proceso_42	0,13566
Comunicacion_Colectiva	0,13419
Leonardo_Garnier	0,13384
Proceso_35	0,13380
Contaduria	0,13351
Educacion_Basica	0,13263
Sistemas_Info	0,13205

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

En el año 2011, la red tiene una densidad de 0,0071 (0,71%), producto de 283 relaciones que conectan 200 nodos (Figura 21).

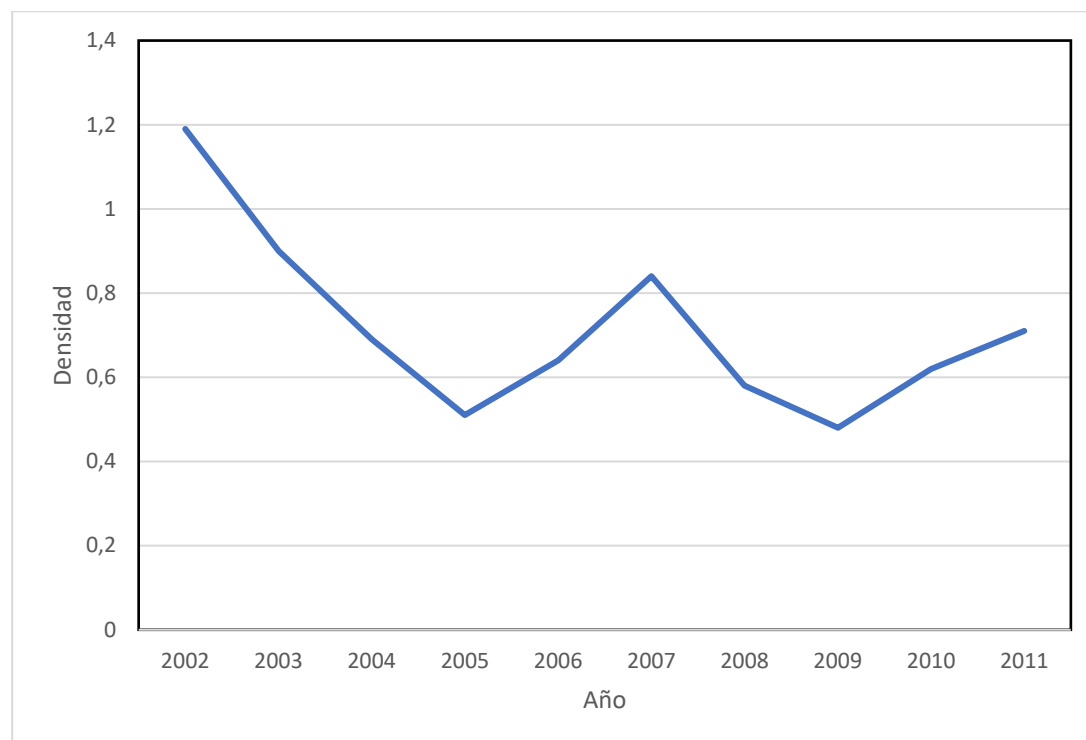
Tabla 16. Indicadores de centralidad 2011

Actor	Centralidad
CNA	1,0000
Odontologia	0,3306
Adm_Negocios	0,2556
Proceso_82	0,2507
Adm_Aduanera	0,2507
Ensen_Mate	0,2507
Adm_Publica	0,2507
Proceso_85	0,1927
Proceso_81	0,1919
Educacion_Especial	0,1919
Proceso_83	0,1919
Proceso_84	0,1904
Ensen_Ingles	0,1880
Derecho	0,1880
Proceso_42	0,1301
Proceso_78	0,1288
Educacion_Fisica	0,1263
Educacion_Religiosa	0,1259
Microbiologia	0,1254
Ing_Forestal	0,1254

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

Al observar la densidad a lo largo del periodo (2002-2011) posee una tendencia decreciente y baja de este indicador, tiene su punto máximo en el 2002 alrededor del 1% y en los años siguiente cae por debajo de 1%, lo cual indica que es una red muy débil en cuanto a las relaciones con los actores (Figura 22). En sentido es importante potenciar las relaciones entre los diferentes actores, ya que, no se está maximizando la capacidad de relacionarse de los actores involucrados.

Figura 22. Densidades de las redes de actores, 1999-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del CNA.

En cuanto a la medida de centralidad (nodos con más conexiones) se observa que hasta el 2006, el nodo que presenta el indicador más alto es el SINAES y después de este año el CNA supera al SINAES en este indicador. Este resultado es interesante porque indica que en los primeros años de la implementación de la acreditación esta instancia establece una mayor cantidad de relaciones institucionales y en los años posteriores se concentran en el órgano tomador de decisiones. Esto también indica una consolidación de esta instancia que no era evidente en los primeros años del periodo de estudio.

Los actores institucionales como las universidades, las carreras, el CONARE, el CFIA e instancias internacionales como ANECA, RIACES y el CCA presentan indicadores de centralidad altos. Estos nodos o actores con un indicador de centralidad alto pueden constituirse en entes facilitadores de colaboración en la implementación de cambios complejos, ya que son puntos que ofrecen oportunidades de intercambio de apoyo, conocimientos y otros tipos de recursos, así como, difundir información y estrategias que faciliten los cambios necesarios para mejorar ciertas problemáticas del sistema de educación superior costarricense.

5.3 Análisis Crítico del Discurso: Actas del CNA

En este apartado se realiza un análisis del discurso de las ceremonias donde se otorgó la acreditación a las carreras. El propósito fue establecer los discursos que relacionan las autoridades universitarias y miembros del CNA con acreditación y calidad universitaria. En total, se analizaron 44 actas que contienen los discursos⁸ emitidos para el periodo del 2001 al 2005.

Figura 23. Nube de palabras de todos los discursos de las ceremonias analizados.

2001-2005



Fuente: Elaboración propia a partir de información contenida en las actas.

Como puede observarse las palabras que resultaron más frecuentes fueron universidad, acreditación, proceso, calidad, carrera(s) y SINAES (Figura 23).

⁸ Estos discursos se refieren a las palabras emitidas en las ceremonias de acreditación



El segundo paso de análisis de los documentos fue extraer metáforas⁹ asociadas a la acreditación y calidad:

- i. La acreditación como búsqueda de excelencia.
- ii. La autoevaluación como búsqueda de excelencia.
- iii. Acreditación como el camino hacia la excelencia.
- iv. El SINAES como punto de anclaje de la excelencia universitaria.
- v. La acreditación como paso de gigante en la excelencia educativa
- vi. La acreditación es un proceso sin retorno
- vii. Acreditación como búsqueda de la excelencia y rendición de cuentas.
- viii. Acreditación como mejoramiento continuo.
- ix. El proceso de autoevaluación y calidad académica que definió como un conjuro estratégico de desarrollo.
- x. Acreditación: Corona de mirto a los esfuerzos por el mejoramiento integral de la Universidad.
- xi. Acreditación: Cortesía obligada con nuestros estudiantes, sus padres y por su medio
- xii. con la sociedad costarricense.
- xiii. Acreditación: Premio a los esfuerzos de muchas personas

A partir de las metáforas¹⁰ encontradas se construyen las siguientes categorías de análisis:

La calidad se asocia con **principios históricamente universitarios** como la excelencia, libertad de cátedra y elementos provenientes de la **NGP** como lo son la evaluación, eficiencia, eficacia y rendición de cuentas. La acreditación de la calidad **como mejoramiento continuo** y la acreditación como una **respuesta a la sociedad de conocimiento**. El análisis de estas categorías se realiza en los siguientes apartados.

¹⁰ Las categorías de análisis se construyen con las metáforas, ya que estas muestran las formas en que las personas contextualizan campos semánticos a partir de otros (Lakof y Jhonson, 2002)

5.3.1. Análisis del discurso: acreditación un mecanismo para alcanzar la excelencia universitaria

“La universidad no será buena, habrá de ser excelente”

Dr. Benjamín Núñez,
Primer rector de la Universidad Nacional

La excelencia se utiliza para posicionar y comprender la acreditación de la calidad. Se entiende por calidad la búsqueda, el camino o los senderos para avanzar hacia la excelencia académica por parte de las instituciones de educación superior públicas y privadas costarricenses. En los textos analizados esta asociación entre la acreditación de la calidad y la excelencia la señalan tanto las autoridades de las universidades como los miembros del CNA.

Por ejemplo, Arturo Jofré (2000-2001), expresidente del CNA, indica que la acreditación de la calidad es un paso significativo hacia la excelencia académica que se da en la educación superior costarricense (SINAES, Acta CNA106, 04 de setiembre del 2001).

Por parte del exrector de la Universidad de Costa Rica Gabriel Macaya (1996-2004), también se refiere a esta relación entre acreditación y excelencia:

“La acreditación como búsqueda de excelencia de las carreras universitarias y en particular me refiero a la búsqueda de excelencia en las carreras de la Universidad de Costa Rica. Al embarcarnos en este proceso de autoevaluación, de búsqueda de la excelencia” (Acta 106, 04 de setiembre del 2001)

Esto también fue manifestado por Jorge Mora, miembro del CNA:

“La acreditación es una clara expresión de voluntad de esta importante institución de educación superior, de continuar transitando por los senderos de la excelencia académica” (SINAES Acta CNA-150, Jorge Mora Alfaro)

La exrectora de la Universidad Latina de Costa Rica María Lorena Madrigal Rojas, también resalta la acreditación de la calidad como el camino de la excelencia, además indica que la excelencia es un deber que deben cumplir las universidades (SINAES, Acta CNA-119, 27 nov. 2001).



La rectora de la UNA Sonia Marta Mora enmarca la calidad como un incentivo para fortalecer la excelencia:

“De esta manera la acreditación recibida constituye un incentivo para continuar en la dura tarea de fortalecer la excelencia” ... “en el marco de una agenda institucional concertada encuentran en los procesos de acreditación de carreras, a la vez un norte y un estímulo, hoy renovamos ante ustedes el ineludible compromiso de la Universidad Nacional con la excelencia”. (SINAES, Acta CNA-148, Rectora de la Universidad Nacional, Dra. Sonia Marta Mora Escalante)

El exrector de la UCIMED Misael Chinchilla identifica la acreditación de carreras como un reconocimiento externo de la excelencia (Acta 191, Misael Chinchilla, Rector Ucimed). Se considera importante la acreditación de carreras porque permite identificar que las carreras cumplan con requisitos de calidad y así lograr mantener los niveles de excelencia (SINAES, Acta CNA-241, Rodolfo Herrera).

5.3.2. Ideas provenientes de los organismos internacionales

Por último, se combina en el discurso, el principio de excelencia académica con el propósito de introducir ideas provenientes de organismos internacionales. Indica, por ejemplo, que es mediante la evaluación que se logra asegurar la excelencia. A continuación, se presenta una cita del Dr. Gabriel Macaya, exrector de la UCR en el periodo 1996-2004:

“la primera fase, todo lo que significó, las evaluaciones de carreras y de instituciones en nuestras universidades, el ejemplo que recibimos todos al embarcarnos, como dicen algunos, en este barco que ha navegado en aguas tormentosas en algunos momentos, al embarcarnos en este proceso de autoevaluación, de búsqueda de la excelencia y la rendición de cuentas” Gabriel Macaya, Rector UCR). (Acta 106, 04 de setiembre del 2001, Gabriel Macaya, Acreditación de Trabajo Social y Medicina

Otra idea proveniente de organismos internacionales es el de la acreditación de la calidad como mejoramiento. Según esta idea, la acreditación es certificar el compromiso con el mejoramiento continuo. Este mejoramiento continuo es visto como perfeccionamiento institucional (Acta 106, 04 de setiembre del 2001, Gabriel Macaya, Acreditación de Trabajo Social y Medicina; Gabriel Macaya Acta 198; Acta 206 Gabriel Macaya.



“las carreras deben estarse examinando continuamente para demostrar la mejora, porque no basta tener los estándares, no basta quedarnos satisfechos; debemos mejorar, cambiar, ir hacia delante”

Las instituciones que se someten a la acreditación avanzan en el establecimiento de procesos de mejoramiento continuo en la calidad de la enseñanza (Acta, 183, Jorge Mora Alfaro). Además, se considera que este mejoramiento continuo debe estar en concordancia con los cambios del contexto, mediante la evaluación que conlleva la acreditación y permiten la detección de las acciones de mejora (SINAES, Acta CNA-191, Jorge Mora, miembro del CNA).

“Estos actos dejan constancia de la necesidad de que se den pasos seguros que lleven de la apología a la concreción de procesos orientados hacia el impulso del mejoramiento continuo y al aseguramiento de la calidad académica en el ámbito de la educación superior universitaria de Costa Rica. ... es precisamente el momento de la autoevaluación, esa posibilidad, que tiene cada carrera, que tienen las unidades académicas, de revisar sus acciones, de detectar sus fortalezas y sus debilidades, es la posibilidad de establecer mecanismos de mejoramiento continuo, la posibilidad de ver el desarrollo futuro de la carrera, esto adquiere muchísima relevancia, de ahí que establece, se siembra una semilla” (SINAES, Acta CNA-198, Jorge Mora)

El exrector de la UCIMED, Misael Chinchilla, manifiesta que su universidad, a partir de la acreditación, se ha propuesto el mejoramiento en aspectos relacionados con el personal docentes, elementos curriculares y planes para el fortalecimiento de la actividad de investigación (SINAES, Acta CNA-191, Misael Chinchilla, Rector UCIMED)

Con respecto, al área de conocimiento en Educación, se indica que se debe buscar el mejoramiento continuo para estas carreras, ya que:

“el desarrollo de los conocimientos, los valores y las actitudes de quienes concurren a las aulas en los más diversos centros educativos del país, encuentran en el educador una guía, un modelo, un facilitador. La formación del educador es un elemento esencial, por lo tanto, para alcanzar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de calidad; procesos de aprendizaje que llenen los requisitos exigidos por la sociedad, para contar con un recurso humano capaz de responder a las aspiraciones del desarrollo humano” (SINAES, Acta CNA-148, Jorge Mora, acreditación carreras de educación UNA, miembro del CNA).

Se indica que la autoevaluación les permite a las carreras e instituciones conocerse y tener las condiciones para realizar los cambios y correcciones necesarios para alcanzar sus metas, por lo que, se subraya la idea de que una vez obtenida la acreditación el proceso no finaliza pues se requieren planes de mejoramiento (SINAES Acta CNA-344, Rodolfo Herrera, miembro CNA).

5.3.3 La acreditación como respuesta a la sociedad de conocimiento

Se hace referencia a la importancia de velar por la calidad de la educación en la sociedad del conocimiento:

“es un momento histórico de expansión de la sociedad del conocimiento, es el surgimiento de nuevos sistemas de acreditación ... que garantice calidad en la formación de los profesionales, que garantice en las carreras que se encuentran en funcionamiento, que están siendo creadas en los sistemas universitarios”. (SINAES, Acta CNA-183, Jorge Mora Alfaro, miembro del CNA).

Se indica que la base de la sociedad del conocimiento es la formación de recursos humanos, lo cual va a tener consecuencia en el desarrollo de los países:

“formación de recursos humanos que cumplan con ciertos requisitos de calidad, eso cada vez va a ser más importante si nosotros sabemos la importancia que tiene, en países como en Costa Rica el que se haya invertido en educación a lo largo de muchos años, lo que nos ha permitido a nosotros contar con una condición básica que nos permite enfrentar de mejor manera las características del desarrollo contemporáneo; eso le ha permitido a Costa Rica atraer inversiones extranjeras y desarrollar su competitividad, eso le ha permitido a Costa Rica insertarse de mejor manera en las nuevas condiciones del desarrollo de nuestros días” (SINAES, Acta CNA-220, Jorge Mora, miembro del CNA).

Se recalca esta idea indicando que la creación del SINAES es parte del proceso de inserción a la sociedad del conocimiento. Surge a raíz de la preocupación de las universidades costarricenses por contar con un mecanismo que efectivamente le garantice a la sociedad la calidad de las carreras, la calidad del tipo de profesionales que se forma en las instituciones de educación superior nacional (Acta, 183, Jorge Mora Alfaro, miembro del CNA) y que los procesos que implican la acreditación de carreras contribuyen con el desarrollo del país al aportar un recurso humanos de calidad (SINAES, Acta CNA-256, Jorge Mora, miembro CNA).

Existen dos vías en los textos analizados donde se evidencia que la acreditación responde a la sociedad del conocimiento: la primera es mediante el desarrollo de capacidades como capital humano y una segunda donde está vinculada con los ajustes que se deben realizar en una economía basada en el conocimiento. Estas categorías se analizan a continuación.

5.3.3.1. Desarrollo de capacidades como capital humano

La formación de calidad incluye impulsar el desarrollo social y humano y, la búsqueda de una sociedad más equitativa. Por esto las instituciones requieren parámetros que le permitan cumplir estas funciones con una visión integral (SINAES, CNA-Acta 220, Jorge Mora)

Indica Mora, en este momento presidente del CNA, que el mundo del conocimiento nos plantea una gran cantidad de nuevos desafíos, esas nuevas tecnologías de la información. El Sr. Jorge Mora hace referencia a lo señalado por José Joaquín Brunner, quien considera que el conocimiento permiten hoy el acceso gran cantidad de información: “si a mediados del año 2000, 8 mil millones de páginas se encontraban en la red Internet y la suma de páginas de superficie alcanzaban 2 500 millones, según él, incluyendo las bases de datos conectadas y los sitios de intranet, se puede hablar hoy de la existencia de 550 mil millones de páginas, de las cuales el 95% son de acceso público”. Es decir, indica Mora, “estamos viviendo realmente en un mundo donde las tecnologías y la internacionalización de los procesos nos obliga a nosotros también a buscar la calidad, no solamente por los procesos que vivimos en nuestro país, sino también por estas nuevas condiciones en las cuales se desenvuelven nuestras instituciones, nuestras carreras y los profesionales egresados de nuestras instituciones”. (SINAES, Acta CNA-256, Jorge Mora)

En este sentido Xochilt, autoridad de la UCR, indica que cada vez es más evidente que los profesionales deben tener la capacidad de elaborar propuestas de comunicación global con la supuesta contradicción de preparar especialistas con habilidades y destrezas técnicas específicas para implementar cada paso y producto particular de dicha propuesta. Esto nos coloca frente al desafío de complementar la oferta académica con diversos cursos, talleres y otras



actividades académicas extracurriculares que les permita esa adquisición y desarrollo de destrezas específicas que les permita dinamizar su inserción laboral. (SINAES, Acta CNA-344, Ana Xochilt).

5.3.3.2. Economía Basada en el Conocimiento

Se considera que en el tiempo actual el conocimiento es un bien intangible. En los textos, en este sentido, se establece la necesidad de fortalecer la política de acreditación y la capacidad de análisis crítico de la educación superior, con el propósito de dar propuestas alternativas de desarrollo; esto se puede lograr si se toman en cuenta las metas y los propósitos internacionales.

La búsqueda permanente de la calidad en los diversos ámbitos de la vida productiva y comercial de la economía es un elemento esencial para la competitividad del país. Por esta razón es importante el establecimiento de requisitos de calidad en el ámbito de formación universitaria de recursos humanos como profesionales éticamente capacitados, con el propósito de llevar a cabo procesos de innovación y transformación empresarial para impulsar el desarrollo económico social y sostenible, lo cual es requerido por la sociedad para enfrentar las condiciones del mundo contemporáneo. (SINAES, Acta CNA-150, Jorge Mora Alfaro).

Se manifiesta que existen carreras con un papel significativo en los procesos de desarrollo del país. Se ejemplifica con las carreras del área de la salud, indicando que a formación de profesionales debe tener requisitos de calidad, los cuales deben estar en concordancia con las exigencias del desarrollo social de Costa Rica. Por ejemplo, las carreras en el campo de la administración, donde también las necesidades de un país cada vez más competitivo exige profesionales con una formación más rigurosa y que puedan responder a las nuevas exigencias del desarrollo empresarial, a las nuevas exigencias que plantea la economía en el mundo del conocimiento, en el mundo de la información; de tal manera, para nosotros es muy grato el poder compartir con ustedes esta actividad.

Según indica Rodolfo Herrera, miembro del CNA, “el país hace unos pocos años comprendió la necesidad de crear el SINAES como instrumento oficial para determinar la calidad de las carreras de la educación superior, cumpliéndose así con la intención y con la demanda de los

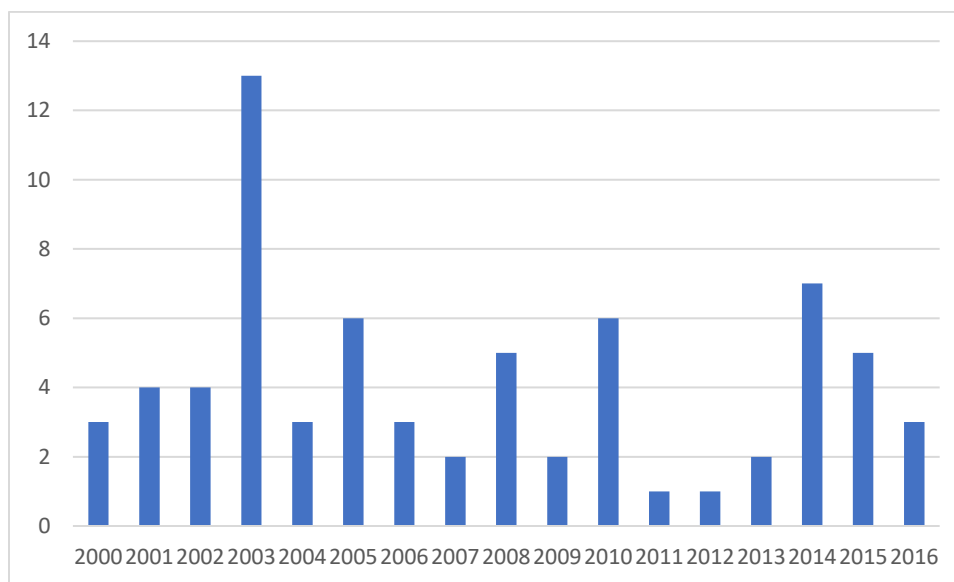
costarricenses por una mejoramiento de la enseñanza universitaria, para que los futuros graduados se integren al trabajo productivo como profesionales capacitados y con las bases necesarias para poderse desarrollar y mantenerse siempre en sus actividades en la frontera de la excelencia” (SINAES, Acta CNA-241, Rodolfo Herrera).

“Estaremos en condiciones de que, efectivamente, nuestras instituciones puedan garantizar que los profesionales que se forman en nuestras universidades reúnen los requisitos de calidad que exige el desarrollo del país. Y es que hoy, también, es muy importante tomar en cuenta las condiciones del entorno” (SINAES- Acta CNA-256, Jorge Mora).

5.4. Medios de Comunicación

Se identifican los actores y analizan los discursos para el periodo 2000-2016, de los artículos publicados en los periódicos: La Nación, La República y La Prensa Libre relacionados con calidad y acreditación universitaria. Como se puede observar en la serie histórica, el año con mayor número de publicaciones es el 2003, con 13 artículos (Figura 37). De manera general en los artículos periodísticos analizados se manifiesta un apoyo hacia la acreditación de carreras y al SINAES. Se observa un pico de incrementos en las publicaciones periodísticas, en el año 2003 (Figura 24), en estos momentos ocurren dos hechos contextuales que pueden explicar dicho incremento, se empezaron a acreditar las primeras carreras y el SINAES se siente amenazado por la creación de diversas agencias de acreditación como: la SUPRICORI y desde los Colegios Profesionales.

Figura 24. Número de artículos de periódico para el periodo 2000-2016



Fuente: Elaboración Propia

5.4.1. Actores e interacciones presentes en los medios de comunicación

6.1. Discursos de los actores de gobierno

Para analizar los discursos de actores de gobierno se toman las palabras por los ministros de Educación brindadas en ceremonias de acreditación en el periodo 2001-2005. Se ubican estos discursos en las categorías: **principios universitarios, ideas de organismos internacionales y respuesta a la sociedad de conocimiento**. La última categoría se subdivide en dos: en el desarrollo de capacidades humanas y en la economía basada en el conocimiento. A continuación, se presentan los resultados de este análisis.

La excelencia se utiliza recurrentemente para posicionar y comprender la acreditación de la calidad. Por ejemplo, es definida como una búsqueda, camino o sendero para avanzar a la excelencia académica por parte de las instituciones públicas y privadas costarricenses.

En el año 2001 el entonces Ministro de Educación, Guillermo Vargas, indica:

“para el Gobierno de la República, la inocultable satisfacción de quien ve como se fortalece, como se engrandece y como se ensancha el camino en la búsqueda de la excelencia universitaria costarricense pública y privada” (Acta 119, 27 nov. 2001. Luis Guillermo Vargas, Discurso ULatina).



En lo cual coincide en año 2002, la ministra de Educación, Astrid Fischel, en relación con la acreditación de carreras de educación de la UNA:

“con ello están dando muestras una vez más del ineludible compromiso con la excelencia académica, procurando en un servicio educativo de gran calidad para beneficio de todos los estudiantes y por ende, también de nuestro país” (Acta 148, Astrid Fischel, Ministra de Educación)

Según Guillermo Vargas, ministro de Educación Pública, la excelencia debe ser entendida:

“como la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber diario; como concepto obviamente muy tridimensional, íntimamente ligado a la pertinencia, que abarca todas sus funciones y actividades, cuya consecución debe asegurarse por medio de procesos continuos de evaluación tanto internos como externos, de su eficiencia, de su eficacia, de su relevancia, de los programas y servicios que ofrecen, todo ello, por supuesto, en el marco de la más amplia libertad académica” (Acta 119, 27 nov. 2001. Luis Guillermo Vargas, Discurso ULatina).

Como parte de respuesta a la sociedad del conocimiento se considera importante de la acreditación para fortalecer el desarrollo de capacidades como capital humano. Considera, Guillermo Vargas, de suma importancia la revisión y evaluación constante en el contexto de la sociedad del conocimiento porque la universidad costarricense tiene la tarea en estos momentos en ampliar el acceso y la permanencia, así como el éxito de los estudiantes, mediante acciones que replantean cambios curriculares que responda al mundo del trabajo, se debe robustecer la educación continua y permanente y enriquecer la investigación. (Acta 106, 04 de setiembre del 2001. Luis Guillermo Vargas, Ministro de Educación, Acreditación Medicina y Trabajo Social).

Agrega, Guillermo Vargas, que la meta fundamental es: “alcanzar la plenitud y el desarrollo pleno de la persona humana por encima de cualquier otro valor social” (Acta 119, 27 nov. 2001, Luis Guillermo Vargas, Discurso ULatina). Además, los cambios deben efectuarse realizando un ajuste con respecto al mercado de trabajo y enfocándose al desarrollo pleno de la persona humana en el marco de los principios de equidad y calidad (Acta 106, 04 de setiembre del 2001. Luis Guillermo Vargas, Ministro de Educación, Acreditación Medicina y Trabajo Social).

Se plantea como desafío de la calidad el promover en las instituciones las transformaciones necesarias para que se conviertan en un referente de cambio a la sociedad que lo reclama en tiempos de aceleración vertiginosa, ya que en esta se desarrollan valores culturales, para construir y reconstruir el tejido social y así contribuir en mejor calidad de vida para los costarricenses (Acta 119, 27 nov. 2001. Luis Guillermo Vargas, Discurso ULatina). Se considera la acreditación como un beneficio muy alto, ya que esto le permite prepararse para aportar al país los recursos humanos que necesita:

“toma muchachos y los vuelve altamente competitivos para el mundo tan complejo que vive la sociedad abierta y cada vez más de Costa Rica y además estamos también impulsando un proceso para que tengan también una idea muy clara del contexto que le toca vivir y un compromiso ético moral a la sociedad que sirven” (Acta 183, Ing. Luis Chaves Monge, Rector Interino de la Universidad Latina de Costa Rica)

Otra categoría encontrada fue la de economía basada en el conocimiento. Se considera que en el tiempo actual el conocimiento es un bien intangible. En este sentido se establece la necesidad de fortalecer la política de acreditación, la capacidad de análisis crítico de la educación superior con el propósito de dar propuestas alternativas de desarrollo y esto se puede lograr si se toman en cuenta las metas y los propósitos internacionales.

Se menciona que algunos han visto en la acreditación un mecanismo de competencia dentro de este mercado complejo de la enseñanza superior en Costa Rica (Acta 198, Gabriel Macaya) (Acta 106, 04 de setiembre del 2001. Luis Guillermo Vargas, Ministro de Educación, Acreditación Medicina y Trabajo Social).

La universidad debe ser creadora de conocimiento, por lo que están en la obligación de mantener investigación de alto nivel la cual contribuya de manera clara y creciente del desarrollo de la sociedad (Acta 119, 27 nov. 2001. Luis Guillermo Vargas, Discurso ULatina).

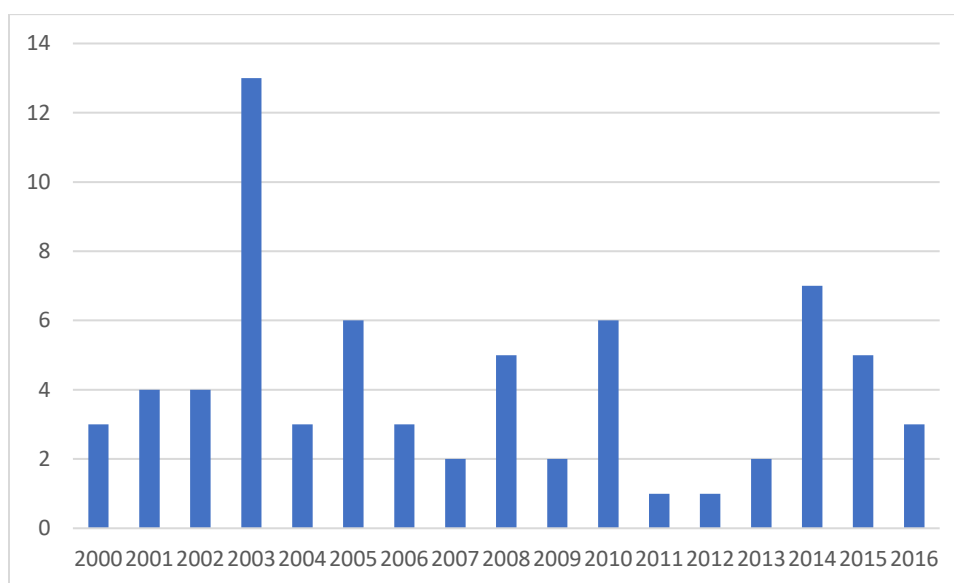
Un elemento interesante mencionado por Guillermo Vargas es el mantener una investigación de alto nivel, lo cual es contradictorio con el modelo para valorar la calidad, propuesto por SINAES, en el cual se incluyen pocos criterios que no identifican lograrían identificar si las universidades están realizando actividades de investigación de alto nivel.

En este mismo sentido la representante del Ministerio de Educación Pública, Marlen Gómez, realiza una alusión a un compromiso con un país competitivo al que todos aspiramos, el cual puede ser alcanzado mediante el mejoramiento continuo de la calidad. (Acta 206, Lic. Marlen Gómez, Representante del Ministro de Educación)

6.2. Interacciones presentes en los medios de comunicación

Se identifican los actores y analizan los discursos para el periodo 2000-2016 de los artículos publicados en los periódicos: *La Nación*, *La República* y *La Prensa Libre* relacionados con calidad y acreditación universitaria. Como se puede observar en la serie histórica, el año con mayor número de publicaciones es el 2003, con 13 artículos (Figura 25). De manera general en los artículos periodísticos analizados se manifiesta un apoyo hacia la acreditación de carreras y al SINAES, este aspecto se analiza más adelante. Se observa un pico de incrementos en las publicaciones periodísticas, en el año 2003 (Figura 61), en año ocurren dos hechos contextuales que pueden explicar dicho incremento, se empezaron a acreditar las primeras carreras y el SINAES se siente amenazado por la creación de diversas agencias de acreditación como: la SUPRICORI y desde los Colegios Profesionales.

Figura 25. Número de artículos de periódico para el periodo 2000-2016

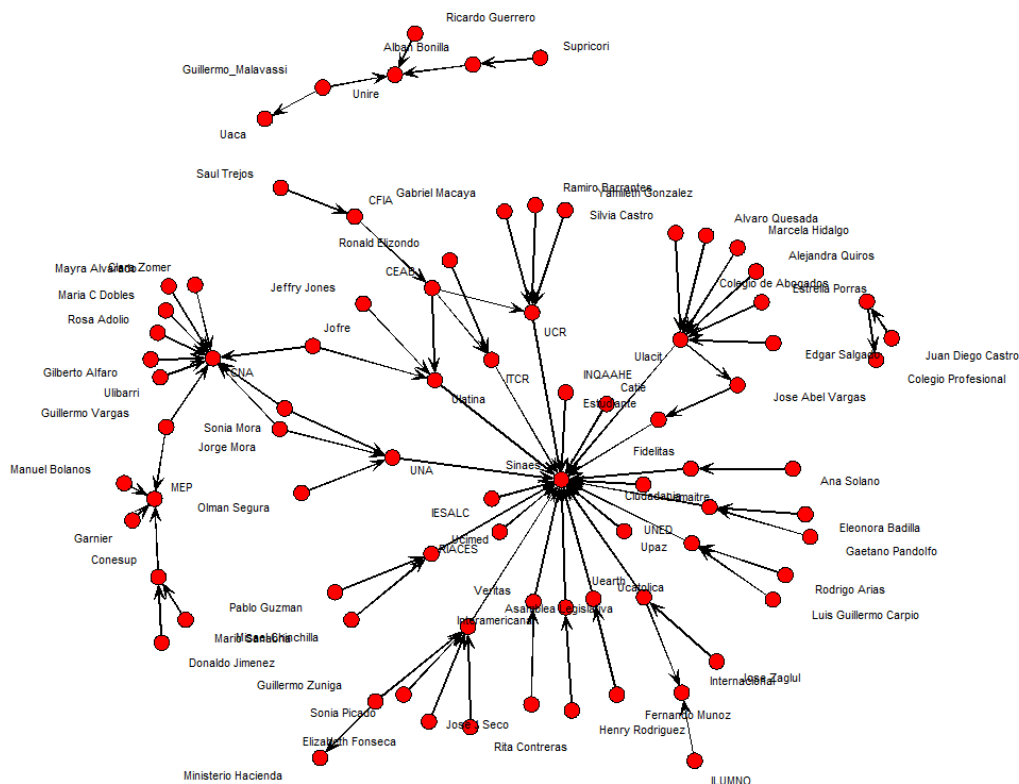


Fuente: Elaboración Propia.



Mediante un ARS se construye una red. En esta red los nodos están representados por personas e instituciones que realizaron alguna manifestaron con respecto al tema de calidad, acreditación o el SINAES. La relación está determinada por las instituciones de pertenencia de la persona y la relación de esta institución con el SINAES. La red construida a partir de estos nodos y relaciones tuvo una densidad de 0,01279 (1,3%), producto de 85 relaciones que conectan 82 nodos (Figura 62). La red (en la parte superior) presenta un conjunto de nodos desconectados de los demás. Estos nodos son UNIRE y SUPRICORI, que tiene una posición desfavorable con la manera en que el SINAES implementa la acreditación de carreas. No se establece relación con el SINAES, pues un conjunto de universidades privadas conformó su propio sistema de acreditación y lograron posicionar este tema en los medios. Es relevante mencionar que esta iniciativa no logró tener apoyo favorable para consolidarse. Otro conjunto de nodos que no se encuentran conectados se relaciona con los colegios profesionales un tema que se posicionó en estos medios de comunicación fue la acreditación de profesionales. Por ejemplo, el Colegio de Abogados (en ese momento liderado por Juan Diego Castro), inició con este mecanismo, pero sin una vinculación con el SINAES.

Figura 26. Red de actores presentes en los medios de comunicación



Fuente: Elaboración Propia, a partir de los artículos de periódico analizados.

Los nodos que presentan mayor centralidad en la red de actores en los artículos analizados son la SINAES, la ULACIT, el ITCR, la Ulatina y la UCR (Tabla 16).

Tabla 17. Indicador de centralidad de los actores presentes en la red

ID	Actor	Indicador Centralidad ^{1/}
1	SINAES	1
2	ULACIT	0,3731
3	ITCR	0,3419
4	Ulatina	0,3310
5	UCR	0,3266
6	UNA	0,2853
7	Fidelitas	0,2720
8	Ucatolica	0,2720
19	UNED	0,2679

ID	Actor	Indicador Centralidad ^{1/}
10	Asamblea Legislativa	0,2378
11	Uearth	0,2363
12	Upaz	0,2269
13	Catie	0,2269
14	Estudiante	0,2221
15	Ciudadanía	0,2156
16	CEAB	0,2074
17	Interamericana	0,2068
18	RIACES	0,1986

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: 1/ El indicador de centralidad se encuentra entre 0 y 1

2/ Se presenta los actores con las 20 centralidades más altas

Tanto las universidades públicas como privadas son los actores que presenta altos indicadores de centralidad. La ULACIT (0,3731). presenta un alto indicador de centralidad. Lo cual indica que esta universidad posee en una posición favorable con respecto a la cantidad de conexiones que menciona en estos medios.

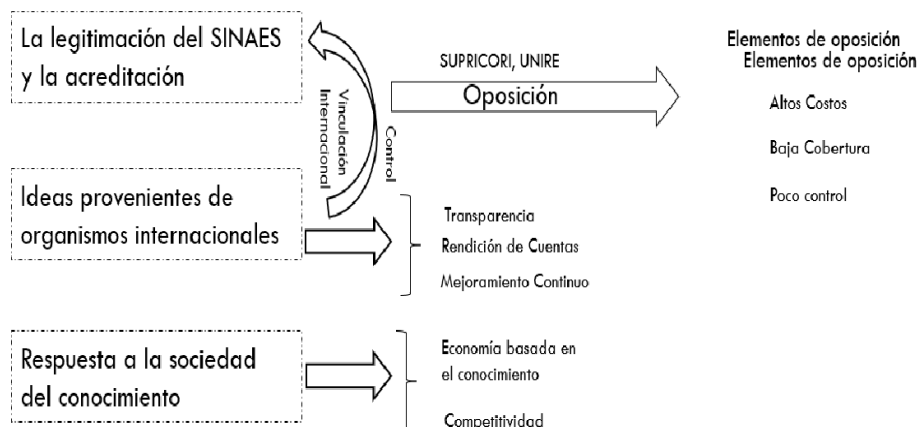
6.3. Análisis de los discursos relacionados con calidad y acreditación presentes en los periódicos: *La Nación*, *La Prensa Libre* y *La República* 1999-2016

Los artículos de los periódicos analizados coinciden en mencionar que la implementación de la acreditación presenta una baja cobertura y poca cantidad de personas graduadas provenientes de carreras acreditadas. Las posibles razones que se indican son los elevados costos que tienen estos procesos, además de ser desgastantes y engorrosos. Esta referencia se realiza a lo largo del periodo de estudio y en los tres periódicos analizados.

Los principales temas que se posicionan en el discurso de los medios se dividen en: la legitimación del SINAES y la acreditación. Los elementos provenientes de organismos internacionales como: mejoramiento continuo y la importancia de la calidad en para la economía basada en el conocimiento (Figura 27).

Figura 27. Categorías de análisis medios de comunicación

Medios de Comunicación



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se desarrollan las principales ideas alrededor de estas categorías.

6.3.1. La legitimación de la implementación

Se identifica en el discurso aspectos relacionados con legitimar la instancia acreditadora. La mayor cantidad de artículos con esta característica se identifican en el año 2003. Esto se puede deber a la aprobación de la ley N°8256, logra posicionar en la opinión pública un mayor apoyo hacia el SINAES, ya que ciertas universidades privadas crearon SUPRICORI, para acreditar carreras de universidades privadas, además de una preocupación relaciona con una posible proliferación de agencias de acreditación por parte de los Colegios Profesionales.

Existen hechos contextuales subrayados en los artículos, que legitiman la existencia del SINAES, como la proliferación de instituciones privadas, así como los pocos controles por parte de CONESUP, alta demanda por estudios superior y gran competencia.

“El CONESUP sabe que existen universidades buenas y malas. Se considera que el CONESUP debe de brindar más información con el propósito de poder analizar: permisos para operar, evaluaciones por desempeño, perfil de la universidad, tiempo que se tarda en cada una de las carreras, nivel de satisfacción de los empleadores” (Siu,2014A).

Esta legitimidad también se manifiesta al indicar que, aunque una carrera sepa que es de calidad, es mejor si una instancia como el SINAES lo certifica, ya que, una instancia de este tipo puede generar confianza y credibilidad a la población sobre la calidad de las instituciones de educación superior.

Además, se considera que la acreditación de carreras es un medio que brinda confianza a los estudiantes, a los padres de familia, empleadores y en general al país sobre la calidad de la oferta académica. Se da un crecimiento en el número de instituciones privadas que poseen poco control para garantizar la calidad. El SINAES vendría a ser un mecanismo para subsanar esta situación.

“significa que el estudiante cursará una profesión actualizada y con programas en constante revisión... "Estamos hablando del derecho de tener una educación de calidad, cuyo plan de estudios esté actualizado, en revisión permanente y que cuente con la infraestructura idónea. Que la universidad posea el personal académico necesario para atender a los alumnos en sus cursos”, detalló Gilberto Alfaro, director ejecutivo del SINAES. (Barquero, 2016)

Existen manifestaciones por parte de miembros del CNA, como Jorge Mora, sobre la rigurosidad que posee el SINAES como ente acreditador; y la acreditación contribuye a crear una cultura de calidad institucional lo cual genera beneficios en el largo plazo.

“Cuando los procesos de acreditación se desarrollan con rigurosidad, independencia, cuentan con instrumentos que generan confianza y credibilidad y efectivamente contribuyen a crear una cultura institucional de la calidad, se convierten en una inversión cuyos beneficios perduran a lo largo del tiempo” (Mora, 2003C).

Este discurso de legitimación también puede ser observado con mayor énfasis en el año 2012, sin embargo, en este momento se relaciona más con los vínculos internacionales que realiza el SINAES con organizaciones IQAAHE, RIACES y ANECA.

“A nivel mundial la acreditación es un mecanismo legitimado como estrategia, para elevar la cantidad de educación superior, así como asegurar a profesionales de primera línea que se encuentren al servicio de los países por medio del desarrollo y la innovación de los nuevos talentos” (Granados, 2014).



Es importante encontrar apoyo en ciertas áreas de acreditación internacional. Para que este cuente con el reconocimiento mundial, se hace referencia a las acreditaciones avaladas por Canadá en las áreas de ingeniería y arquitectura.

“De esta forma, se estará verificando que las carreras y las universidades en conjunto estén cumpliendo con las normas internacionales de la educación” (Zuñiga, 2003).

El Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA), trabaja la acreditación de carreras con el ente internacional CEAB. Consideran que la acreditación ante esta instancia es importante porque garantiza que los profesionales nacionales tengan una preparación altamente calificada (Zuñiga, 2003).

Por otra parte, existen manifestaciones que desfavorecen esta legitimación, la cual es constante a lo largo del periodo de implementación estudiado, fundamentado la baja cobertura en el número de carreras acreditadas en términos de población graduada que proviene de carreras acreditadas y altos costos. Estas son expresadas en los tres medios de prensa analizados:

En el periódico *La República* se indica:

“existen pocas carreras acreditadas porque es un proceso largo y engorroso. Y también son procesos costosos”... “Solo el 4% de las carreras se encuentran acreditadas” (Garita, 2009).

Con respecto a la población graduada en *La Prensa Libre* se menciona:

“el 99% de las graduaciones provienen de carreras sin acreditar. Al analizar la promoción anual de profesionales que salen a la calle, se nota un desequilibrio entre aquellos que provienen de una carrera acreditada, y quienes no, estos representan el grueso de las graduaciones” (Córdoba, 2012).

Y en *La Nación* se menciona sobre la baja cobertura de la acreditación:

“Solo 4% de las carreras universitarias tiene carreras acreditadas” (Villegas, 2006);

“poca cobertura de la acreditación, por ejemplo, para el 2008 se indica que solo el 4% de carreras universitarias públicas como privadas tienen certificado de calidad. (de las 1200 carreras solo 46 tienen acreditación) y solo 11 instituciones tiene al menos una carrera acreditada”

“Solo 4% de las carreras universitarias tiene carreras acreditadas” (Villegas, 2008).

Finalmente, a partir de ese análisis se identifica una posición de los medios de comunicación alineados con la idea de sociedad del conocimiento y la teoría del capital humano, la cual plantea que el conocimiento es una vía para el desarrollo. Por tal razón, es importante una educación superior que se preocupe por la calidad educativa de las universidades, la cual debe incluir una valoración de que tanto esta cumple con la sociedad del conocimiento, por otra parte, sino se cuentan con mecanismo para garantizar la calidad esta podría ser “maquila” mal pagada con respecto a los centros de producción de conocimiento.

6.3.2. Ideas provenientes de organismos internacionales: evaluación, transparencia, rendición de cuentas y mejoramiento continuo

Se identifican elementos provenientes de organismos internacionales como la transparencia, evaluación y rendición de cuentas. El argumento de más fuerza que posiciona estos elementos también se encuentra relacionado con el rol ineficiente del CONESUP considera que esta instancia debe fiscalizar a las instituciones de educación superior privadas, pero tiene poca normativa y mecanismos para realizarlo, incluso se considera una instancia con un funcionamiento obsoleto.

Un elemento recurrente que también da fuerza a estos elementos es el subrayar la responsabilidad que tienen las carreras e instituciones de educación superior con la sociedad. Lo siguiente es indicado por Edgar Salgado, Vicerrector de Investigación de la ULACIT:

“La carrera y la institución como un todo hacen una “promesa” a la sociedad: la formación de profesionales críticos, creativos y competentes para afrontar los retos actuales y futuros en su disciplina” (Salgado, 2010).

Según manifiesta Gabriel Macaya, rector del UCR, es por esta razón importante propiciar confianza en la sociedad en los centros de educación superior mediante la acreditación de la calidad, lo cual permite demostrar a la sociedad que se cumplen con estándares calidad.

“Este es un mecanismo de transparencia frente a la sociedad que se desarrolla como garantía de calidad. De esta forma un estudiante puede saber desde el principio que la carrera cumple con los estándares mínimos” (Núñez, 2002).

Se resalta en los artículos, cómo en el contexto actual la sociedad exige modernización y transformación de la educación superior. Siendo la acreditación parte de este cambio, que se constituye en una fuente de información el servicio educativo que las universidades brindan. Este argumento se sostiene como una manera de cautelar los recursos públicos y un tema de interés público, así como la transparencia del sistema. Según indica Jorge Mora, presidente del CNA, por ejemplo, estos procesos contribuyen a brindar información a la sociedad, a empleadores, estudiantes y padres de familia sobre las carreras y las instituciones de estudios superiores.

“Resulta muy saludable para el país la información y la discusión pública sobre el tema de la acreditación y de la calidad de la educación superior universitaria. Por su trascendencia social, esta es una cuestión de interés público. La formación de profesionales es una de las funciones esenciales de la institución universitaria y la calidad de los titulados, una preocupación de las propias universidades y de la sociedad: familias, comunidades, estudiantes empleadores públicos, privados y entidades gubernamentales”. (Mora, 2003)

La evaluación se utiliza como herramienta para la gestión, planificación y apertura al escrutinio. Por ejemplo, los pares externos realizan un escrutinio de la carrera con el propósito de enriquecer los planes de mejoramiento que orientan la gestión de la carrera. A continuación, se presenta una cita manifestada por el ML. Carlos Díaz Chavarría, profesor universitario:

“La evaluación y la acreditación no son una moda académica pasajera, sino que están constituyendo en una herramienta indispensable de política, planificación y gestión universitaria para verificar la calidad de la educación, garantizar la confiabilidad institucional ante la sociedad; otorga un reconocimiento social; y sustentar la correspondencia entre la misión, los propósitos y los resultados universitarios (Díaz, 2005)”.

Se presenta la acreditación de carreras como un elemento donde se promueve la competencia entre las universidades; la información que brinda a las personas interesadas se constituye en un criterio importante cuando se elige una carrera.

“carreras acreditadas ofrece un relevante criterio en el momento seleccionar una carrera o institución dónde cursar para la contratación de profesionales su procedencia De carreras acreditadas por un órgano socialmente reconocido, pero cumplimiento de esa función es un criterio cada vez más importante” (Mora, 2003B).

Una idea relevante planteada es considerar la acreditación como un compromiso con la mejora continua de la calidad, el cual es plasmado en un plan de mejoramiento elaborado a partir de un proceso de evaluación interna.

“Con la acreditación la universidad se compromete a un plan de mejoramiento continuo, es decir que debe ir revisando las áreas y someterlas a estándares más elevados. Es como un filtro de calidad” (Siu, 2014), agregó Sonia Marta Mora, presidente del CNA.

El proceso autoevaluación que con lleva a la acreditación permite a las carreras, identificar debilidades y fortalezas en los diversos aspectos de la carrera, con el fin de lograr una determinada calidad. Un ejemplo es lo expresado por el profesor, José Alberto Prado, de la Universidad de Costa Rica:

“Lo importante de una acreditación es que se hace una evaluación desde el nivel interno de las universidades, y de esta forma se mejoran los niveles de calidad y a la vez nos obliga a trabajar en otras áreas con el fin de perfeccionarse cada día más” (Núñez, 2003).

Se recalca la idea del mejoramiento en la calidad y la formación de profesionales, en concordancia con lo estipulado por la misma institución. Esta evaluación se define como procesos permanentes; en algunas ocasiones se considera como un ideal generar una cultura de calidad. La cultura de calidad se refiere a que la carrera constantemente se mire a sí misma desde criterios definidos que permita identificar debilidades y fortalezas.

La acreditación universitaria es relevante por cuanto potencia y garantiza la búsqueda constante de la mejora de la calidad, entendida esta como el cumplimiento de una intencionalidad plasmada en la misión, visión, perfil profesional y principios pedagógicos de las universidades y de sus unidades académicas (Salgado, 2010).

6.3.3. Economía Basada en el conocimiento

El discurso se fundamenta en que la acreditación es importante, ya que existe una dinámica global compleja que exige profesionales competitivos, multiculturales, interdisciplinarios, críticos, creativos, emprendedores, y con gran capacidad de adaptarse al entorno variante. Tanto los procesos de autoevaluación y acreditación representan importantes estrategias de gestión para el cambio y transformación educativa (Chavarría, 2005). Otro aspecto relevante señalado del contexto actual es la idea que las universidades inciden en el desarrollo de los países por medio de la producción y transferencia de conocimiento (Chavarría, 2005).

Es claro el señalamiento que se realiza sobre la responsabilidad del Estado de generar acciones para que la formación se encuentre en concordancia con el modelo de desarrollo país. Una acción es la fijación de estándares basados en referentes reconocidos internacionales, por lo que se considera la acreditación de carreras como un indicador importante a considerar para las empresas que se desean establecerse en el país.

Se concibe que la formación de calidad como un factor generador diferenciador de desarrollo, ya que, la educación cumple un rol como vehículo de ascenso social. Se considera que las actuales circunstancias exigen por parte de las instituciones educativas caracterizadas por una gestión eficaz formar individuos flexibles con una capacidad para adaptarse a un mundo cambiante, competitivo y complejo.

“La acreditación brinda esperanza para lograr una sociedad con mayor avance económico, político, cultural y social, que nos beneficie a todos”. (Chavarría, 2005).

El Tratado de Libre Comercio (TLC) es un elemento contextual, según Arturo Jofré, Rector de Ulatina, que apoya la importancia de acreditar carreras, además de fortalecer la idea de que la acreditación es una herramienta de respaldo frente a la globalización.

“En Latinoamérica estos procesos son nuevos, han tomado fuerza con la globalización y en el caso de Costa Rica, con la negociación del TLC entre Centroamérica y los Estados Unidos” (Barquero, 2003).

Esto refuerza la idea de la importancia de la acreditación en el TLC porque en estos están contenidos una serie de acuerdos en materia laboral y de facilidades para la movilización internacional de mano de obra especializadas con formación universitaria. En un artículo al referirse a la acreditación lo presenta como:

“un “escudo” para profesionales ticos cuando los de otros países se presten a ofrecer servicios”
(Barquero, 2003).

Los TLC abren oportunidades a muchos profesionales, pero es necesario que además del título universitario, exista un respaldo que compruebe la calidad de estudio que recibieron (Zuñiga, 2003).

Se menciona el papel que tiene las universidades en el marco del TLC para el caso de las ingenierías, el contar con una certificación internacional, facilitaría la inserción en el mercado laboral.

Se ejemplifica el caso de las carreras de ingeniería que se están acreditando con la agencia canadiense CEAB. Se señala que esta acreditación brindaría mayor facilidad a los profesionales de colocarse en el mercado norteamericano (Siu, 2003).

Es importante implementar las nuevas iniciativas que aseguren y mejoren la calidad de los sistemas nacionales de evaluación mediante convenios de cooperación internacionales, como por ejemplo ANECA. Además, de cómo la acreditación podría facilitar la movilidad estudiantil, lo cual es importante para las dinámicas del contexto actual complejas e interconectadas.

Se relaciona la acreditación, reacreditación y los procesos de autoevaluación con la inserción de egresados en el mercado, la opinión de empleadores sobre el desempeño laboral y la pertinencia de la formación recibida (Muñoz, 2010).

6.4. Posiciones favorables y desfavorables con respecto a la calidad de la educación superior

A continuación, se presentan las posiciones desfavorables y favorables indicadas en los artículos de periódico con respecto a la calidad en la educación superior universitaria y la implementación de la acreditación de carreras. En el periodo estudiado existieron una mayor cantidad de declaraciones favorables con respecto a las desfavorables.

6.4.1. Posición desfavorable en los artículos de periódico

Las posiciones desfavorables con respecto a la calidad en las instituciones universitarias presentes en los artículos de periódicos analizados se relacionan con poca regulación en las universidades privada, altos costos para acreditarse con el SINAES y un modelo engorroso y poco flexible al cambio.

La poca regulación en las IES privadas se menciona a lo largo de todo el periodo de estudios, esto se indica tanto en el *periódico La República* como en *La Prensa Libre* y para los años 2000, 2014 y 2015:

“La reglamentación que faculta al Consejo Nacional de Enseñanza Universitaria Privada (CONESUP) para velar por el correcto cumplimiento de sus normativas y fiscalizar a cada una de las casas superiores privadas, está completamente obsoleta, además de que carece de los mecanismos e instrumentos necesarios para garantizar una completa y real supervisión de la calidad educativa que brindan” (Morris, 2000).

“El CONESUP no fiscaliza, según lo establecido en la Ley. El CONESUP pretende administrar las instituciones, entonces solicita una serie de permisos a priori, pero hay muy poca fiscalización a posteriori”. (Siu, 2014C)

“Sin embargo, la mayoría de estas operan de manera poco seria e incluso a muchas se les llama “universidades de garaje”, porque ni siquiera reúnen las condiciones básicas para brindar lecciones. Ni qué decir de la carencia de infraestructura adecuada como laboratorios, bibliotecas, clínicas y otros. La educación amerita ser bien supervisada por un ente con plena capacidad institucional y legal. La actual ley del CONESUP data de 1981, reformada por última vez en 2001” (Gutiérrez, 2015).

Otro aspecto desfavorable considerado en los artículos de periódico analizados son los altos costos que representa la acreditación de carreras para las universidades. El elevado costo se menciona a lo largo del periodo de estudio; por ejemplo, esto se indica en los años 2001, 2003, 2004, 2008, 2009 y 2015. Algunas citas se presentan a continuación:

Ricardo Guerrero, presidente de UNIRE explicó: “que no apoyan el SINAES por el alto costo del proceso y por ser oficial y estar reconocido por una ley” (Gólcher, 2003).

Indica Guerrero: “Nosotros nos basamos en la libertad; por eso estamos desarrollando el SUPRICORI (órgano de acreditación de UNIRE)”. Además, Guerrero aseguró que los costos serían más baratos (no especificó montos) que los del SINAES. Incluso las IES privadas manifiestan que han creado el SUPRICORI para disminuir estos costos (Gólcher, 2003).

Se indica en el 2008 que las “instituciones se quejan por elevado costo de someterse a ese proceso”. Esta idea se contrasta con las siguientes estadísticas que evidencia una baja cobertura de la acreditación: “Pese a las ventajas pocos centros educativos optan por este proceso, pues de las 59 universidades (4 públicas, 50 privadas y 5 internacionales) solo 11 tienen al menos una carrera acreditada “(Villegas, 2008).

El rector de la Universidad Interamericana, Henry Rodríguez explicó en el año 2009 que: “El proceso de acreditación implica costos muy altos, no solo en cuanto a infraestructura o recursos técnicos, sino porque se requiere personal a tiempo completo, suficiente población, en ocasiones las carreras no son tan rentables como para financiar dicha certificación (Garita, 2009).

En el año 2015 con respecto a los costos se indica incluso la preferencia de agencias de acreditación internacional: “Algunos de los argumentos para no realizar el proceso son el alto costo, que ronda los \$7.200, así como un exceso de requisitos. Algunas universidades prefieren instituciones internacionales por encima del SINAES” (Prendas, 2015).

Además, hay una valoración desfavorable con el modelo de evaluación utilizado por el SINAES por parte de Arturo Jofré, rector de la ULATINA, quien manifiesta que la garantía que brinda el SINAES es mínima, dado esto considera importante:

“el hecho de exponer una carrera a criterios internacionales no solo procura mejorar en currículum, sino también en áreas como el profesorado, tecnología de avanzada y servicios educativos” (Nuñez, 2002).

Por último, se indica en los artículos analizados aspectos relacionados con el proceso de evaluación para optar por la acreditación, el cual, se define como largo, engorroso y poco flexible:



"La acreditación de carreras universitarias tiene buena aceptación, pero debido a que el proceso es largo y engorroso actualmente han sido pocas las que han recibido el certificado. No obstante, los reconocimientos otorgados por el SINAES han incentivado a muchas universidades a buscar la forma de certificarse" (Nuñez, 2002).

Además, se considera un proceso poco flexible a la actualización. ya que:

"El certificado de acreditación que algunas agencias ofrecen a las carreras dice textualmente que no se pueden hacer cambios durante el tiempo en que esté vigente la acreditación, so pena de perderla" (Badilla, 2008).

6.4.2. Posición favorable en los artículos de periódico

Las posiciones favorables con respecto a la implementación de la acreditación se argumentan con garantizar la calidad y con mejorarla hasta el año 2007. En los últimos años del periodo estudiando se relaciona con acreditar una formación que responde al contexto.

Por ejemplo, la acreditación puede garantizar una formación con un buen currículo:

"Gabriel Macaya, rector de esta casa educativa (UCR), explicó que profesiones como Ingeniería Civil, Industrial y Eléctrica ya fueron acreditadas ante organismos canadienses. Además, actualmente tres carreras más están bajo la lupa del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES) para garantizar su buen currículo." (Gólcher, 2001)

"Las acreditaciones tienen una fuerte demanda entre los centros de formación privados y públicos, en vista de que garantizan la calidad de la enseñanza en los programas académicos" (Siu, 2003).

Como una garantía del éxito institucional, según indica Eduardo Ulibarri, miembro del CNA:

"Creo que aquellas que van logrando acreditar carreras por el SINAES van considerando la calidad y el reconocimiento social, y por tanto es largo plazo van garantizando el éxito de la institución, y sobre todo el éxito de sus graduados en cuanto al manejo del conocimiento y, eventualmente, su posibilidad de ser empleados adecuadamente por los diferentes patrones" (Zuñiga, 2003).



Una garantía para la sociedad y pública. Indica Jorge Mora, presidente del CNA: "Se garantiza a la sociedad que las carreras reúnen estándares de calidad que se pueden comparar con los de otros países" (Villegas, 2006).

"La acreditación es el mejor instrumento para dar garantía pública de la calidad, es el que se ha definido. Lo que hace la acreditación es decirle al país, a través de un organismo legítimo, que una carrera acreditada cumple con criterio de calidad" (Villegas, 2007).

Con respecto a las implicaciones que tiene como mecanismo de mejoramiento se indica:

"En SINAES celebramos la decisión tomada por el Servicio Civil en el sentido de respaldar y brindar un reconocimiento a las carreras de educación superior (tanto públicas como privadas) que cuenten con el certificado otorgado por el órgano oficial de acreditación, ya que esto estimula el mejoramiento continuo y la calidad académica" (La República, 13/12/2005).

"Las carreras acreditadas por el SINAES han dado fe de experiencia positivas, de mejoras sustantivas y de empeño por continua" (Dobles, 2006).

Esta idea se fortalece al brindar datos las carreras que se comprometen con este mejoramiento:

"Más de 30 programas acreditados, de más de 50 que han pasado por el proceso, continúan avanzando en la consecución de más logros, abriendo caminos para sí y para otros programas que quieran aprender de la experiencia y de sumarse a la realización de actividades educativas con calidad" (Dobles, 2006).

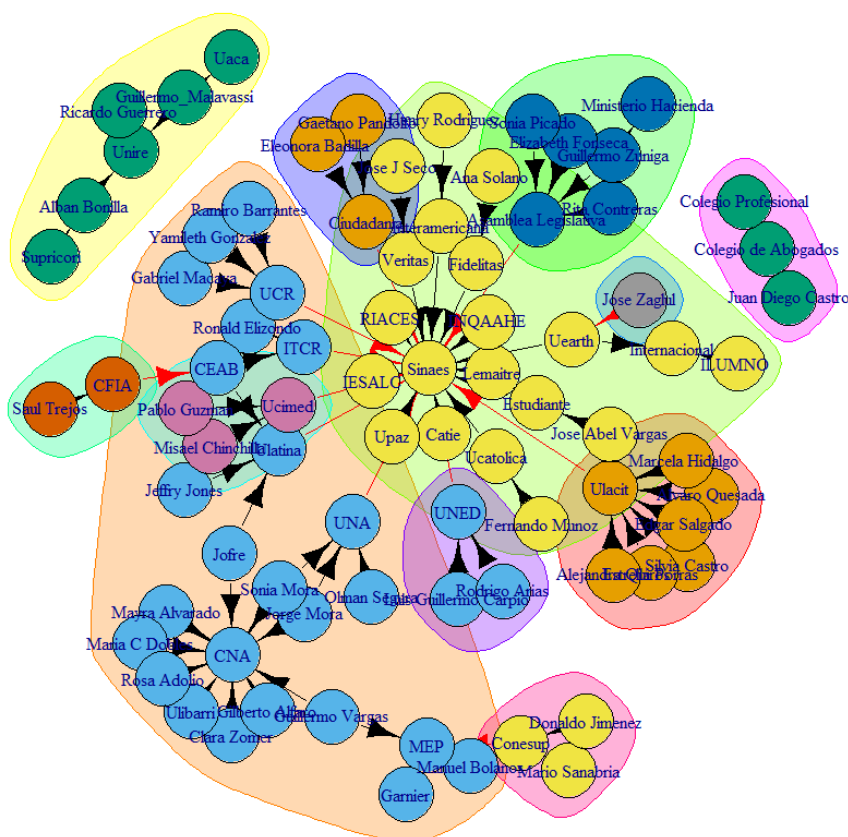
Entre las opiniones favorables se resalta que la acreditación es una certificación que el programa de estudios responde a la realidad nacional:

"Las carreras certificadas por SINAES han sido evaluadas por expertos invitados de otros países. Esa confrontación entre lo que creemos hacer bien y las consideraciones de alguien proveniente de otro contexto, es la clave para surgir en un mundo globalizado. Estudiar una carrera que normalmente se someta a estas evaluaciones nos da mayor seguridad de que los programas de estudios son más acordes a la realidad mundial" (Mora, 2015).

"Estamos hablando del derecho de tener una educación de calidad, cuyo plan de estudios esté actualizado, en revisión permanente y que cuente con la infraestructura idónea. Que la universidad posea el personal académico necesario para atender a los alumnos en sus cursos", detalló Gilberto Alfaro, director ejecutivo del SINAES" (Barquero, 2016).

Al realizar un análisis de conglomerados de actores presentes en los medios de comunicación se encontraron tres constelaciones de actores. Una conformada por Colegios Profesionales, la segunda se agrupan los actores aliados al SINAES y la tercera por actores opuestos a la implementación de la acreditación compuesta por la UNIRE, quienes tenían la idea de tener una agencia propia para las universidades privadas que tuvieran costos inferiores a los cobrados por el SINAES (Figura 28).

Figura 28. Conglomerados de actores presentes en la red medios de comunicación, 1999-2016



Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los artículos de periódico, los medios de comunicación se comportan como un actor filtro los cuales según Subirats y Dente (2014), no son actores, por no tener sus propios objetivos, pero son fundamentales para posicionar los temas relacionados con la política pública. Además, al analizar la interacción entre los actores se identificó con una mayor centralidad SINAES, algunas universidades privadas como ULACIT y Ulatina y a las universidades públicas. La mayor centralidad para el SINAES, lo ubica como un actor relevante e indica que temas relacionados con acreditación y calidad agrupan una serie de actores y relaciones entre estos.

Otro resultado interesante es el indicador de centralidad alto presentado por ULACIT, esta universidad privada presenta un apoyo favorable hacia el SINAES y utiliza estos medios de comunicación para posicionar el compromiso que tiene esta institución con la calidad, ante la opinión pública, lo cual la hace más competitiva con respecto a las demás universidades privadas.

En cuanto a la identificación de constelaciones de actores planteado por Scharpf (1997), mediante el análisis de conglomerados de ARS se identifican con fuerza tres constelaciones. La primera está relacionada con el SINAES y un apoyo a este actor, la segunda con un conjunto de actores individuales e institucionales que tienen una posición desfavorable hacia el SINAES, consideran que las universidades privadas deben tener su propia agencia -SUPRICORI- y con un costo más bajo. Y la constelación de los Colegios Profesionales cuyo interés radica en la acreditación de los y las profesionales con el propósito que estos sean más competitivos a nivel internacional. El CFIA si logra articularse con SINAES por una serie de convenios y a su vez logran vincularse con CEAB, reflejándose la importancia de que los y las estudiantes de ingeniería posean una formación avalada por una instancia internacional como CEAB.

Finalmente, lo indicado en los medios de comunicación resulta un elemento indispensable para el análisis de la implementación de acreditación. Aporta sobre los actores, las interacciones y la manera en que los diferentes actores comprenden la calidad y la acreditación. Se establece que el apoyo brindado por los medios de comunicación presenta posiciones favorables con respecto a que exista una instancia como SINAES que acredite la calidad educativa en el nivel universitario. En este mismo sentido se considera importante que la acreditación es una fuente



de información para la sociedad sobre el funcionamiento de las universidades y además, que contribuye a que las universidades respondan con una economía global que exigen ciertas competencias. Sin embargo, conforme la implementación avanza se cuestiona que esta instancia a logrado una baja cobertura. A continuación, se presenta la perspectiva y los principales resultados indicados en el Estado de la Educación.

5.5. El caso de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica: la implementación de la acreditación de carreras de educación

5.4.6. Nociones de calidad la UNA y la UCR

Se consultaron 11 personas directoras de unidades académicas (de las cuales cinco fueron de la UNA y seis de la UCR) sobre su noción de calidad académica, así como de los niveles de apoyos percibidos de los actores claves de estos procesos.

En resumen, las autoridades de las carreras en educación¹¹ de la UNA relacionan la noción de calidad con gestionar acciones que favorezcan la pertinencia de la oferta educativa, la cual debe ser innovadora y flexible. La oferta que se brinde debe estar en concordancia con las necesidades del entorno, es decir, debe tomar en cuenta el contexto. Además, consideran que debe estar direccionada hacia una clara referencia a procesos que debe buscar la mejora continua. La identificación de los elementos de mejora debe ser permanente. Un aspecto que les parece fundamental para lograr alcanzar la calidad educativa es el fortalecimiento continuo de los planes de estudios. Para lo cual consideran importante realizar procesos de investigación que involucren una mirada constante al contexto social y, de esta manera, brindar una respuesta educativa pertinente a todas las poblaciones. En el marco de la calidad educativa, se deben llevar a cabo un proceso educativo con rigurosidad académica, pertinencia sociocultural y afectivas con el propósito de desarrollar en el estudiantado habilidades necesarias para desempeñarse de forma exitosa en los diversos espacios escolares. Al observar la nube de palabras de la figura 29, podemos encontrar que las palabras más frecuentes en este grupo son gestionar, oferta, procesos, pertinencia y mejora.

¹¹ Se comprende como autoridades de las carreras a personas directoras y coordinadoras

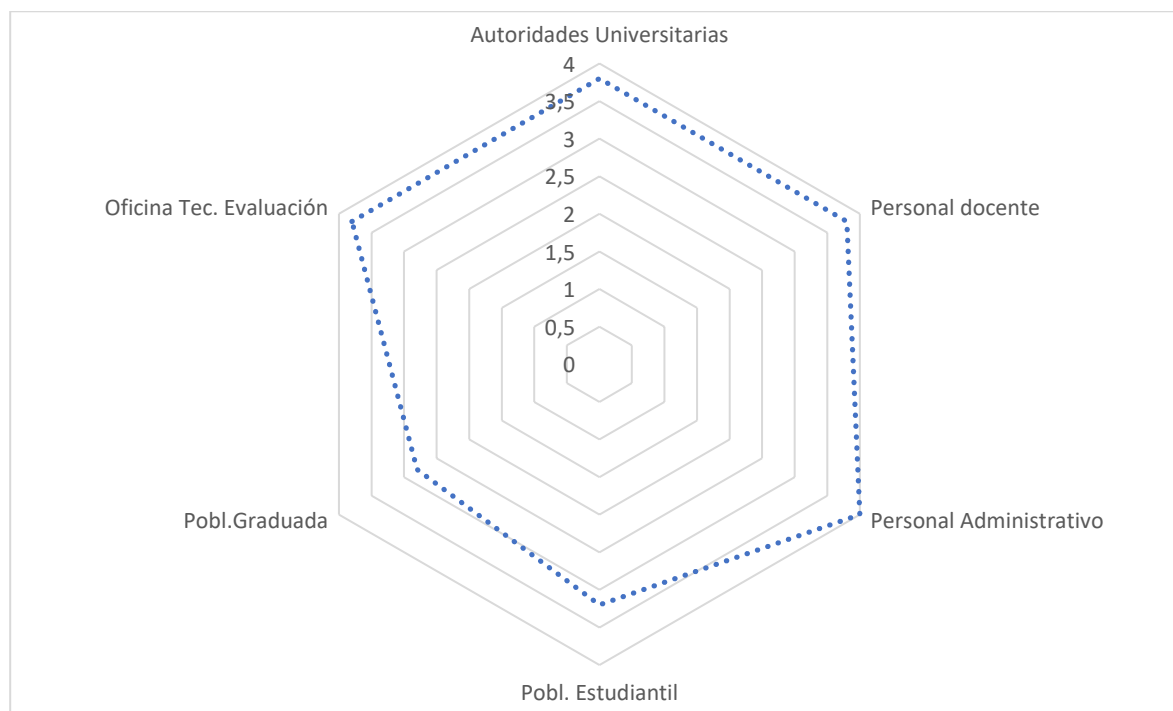
Figura 29. Noción de calidad brindada por autoridades de carrera UNA



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

En cuanto al apoyo brindado, se percibe por parte las directoras y directores un apoyo alto por parte de los actores institucionales como el personal administrativo, personal docente, autoridades Universitarias y Oficina Técnica de Evaluación un apoyo de bajo a medio por parte de la población graduada y de medio-alto el apoyo de la población estudiantil (Figura 30).

Figura 30. Percepción de directoras y directores UNA del apoyo brindado por los diferentes actores



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Para el caso de la UCR, las autoridades de las carreras de educación indicaron que a pesar de lo subjetivo que se considera el concepto calidad, está relacionado con ciertos criterios. La noción de calidad debe estar vinculada a procesos que logren formar buenos profesionales, para lo cual debe poseer profesores y profesoras con una buena formación académica. Es decir, el personal académico debe estar altamente calificado y preparado con un mínimo licenciatura (lo deseable sería doctorado), debe ser personal con experiencia en el campo, personas proactivas e involucradas en la investigación, en la acción social y en docencia y que tengan capacidad para trabajo en equipo, y piensen en el interés institucional

Además, es fundamental que el plan de estudios esté actualizado y sea pertinente. La pertinencia de la oferta educativa se considera que tiene que ver con la manera en que los planes de estudios responden a la agenda educativa del país. La pertinencia también es concebida, en el sentido si la formación que se brinda posee las herramientas para que las personas, que se educan en los diferentes niveles pueden responder al contexto actual. El plan de estudios debe tomar en cuenta la formación del personal profesional con una visión en el pasado, pues



no puedan sustraerse de sus raíces históricas y con visión prospectiva, que piense a mediano y largo plazo de la formación del personal profesional.

También en esta noción de calidad son importantes los mecanismos y las políticas relacionada con la producción de conocimiento dirigidas tanto al personal docente como al estudiantado. Se considera como parte de la calidad el poder poner el conocimiento en práctica en aquellas zonas, personas o grupos más necesitados de nuestra sociedad.

Otros aspectos importantes en la calidad son la infraestructura y los recursos con que cuente la carrera, como espacios que propicien el aprendizaje en sus nuevas formas, el recurso tecnológico que estén adaptados a las características de la carrera y favorezcan los procesos de aprendizaje de cada una de las áreas de la carrera.

La gestión es otro criterio de calidad. Se considera como ser ágil y horizontal. Debe estar apegada a la normativa en el sentido de gestión transparente y abierta a participación del estudiantado, al profesorado y que haya articulación entre todos. Un criterio importante es que debe ser consecuente con las políticas institucionales que están estipuladas en el estatuto orgánico y con la misión que la constitución política le ha otorgado. También debe de realizar una proyección a la comunidad nacional e internacional donde se trabaje acción social, la investigación, la docencia, para procurar la excelencia y que se aporte lo mejor a la sociedad.

Finalmente, se relaciona con la rendición de cuentas a nivel social y universitario, ya que los procesos de calidad deben estar en una constante revisión de los pros y contras, fortalezas y debilidades, oportunidades y retos que tiene una carrera dentro de un proceso donde primero se evalúa y, luego, se acredita, razón por la cual se ve como una rendición de cuentas. La nube de palabras de la figura 31 indica que las palabras más mencionadas fueron procesos, personal, carrera, social e investigación.

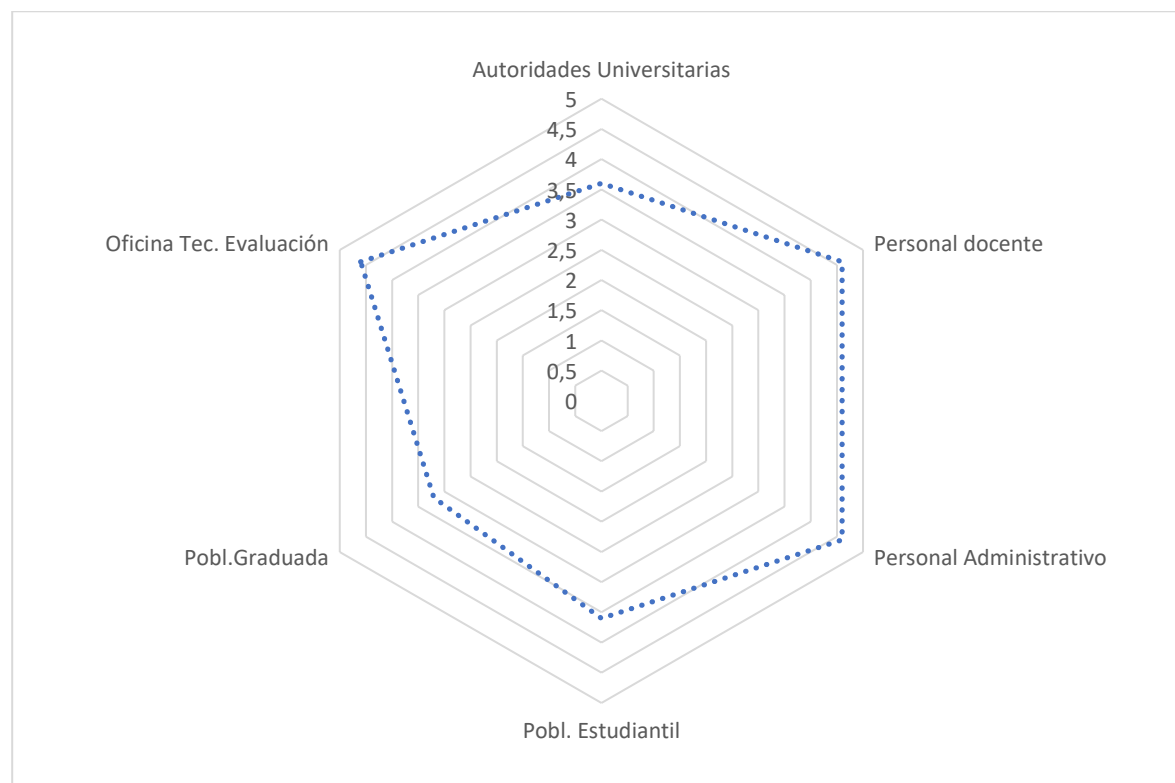
Figura 31. Noción de calidad brindada por autoridades de carrera UCR



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

En cuanto al apoyo brindado se percibe por parte las directoras y directores un apoyo alto por parte del personal administrativo, personal docente y Oficina Técnica de Evaluación, un apoyo de medio a alto por parte de la población graduada, autoridades universitarias y población estudiantil (Figura 32).

Figura 32. Percepción de directoras y directores UCR del apoyo brindado por los diferentes actores



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

5.4.7. Acreditación de la calidad educativa: desde las Comisiones de Autoevaluación de la Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional

Se entrevistaron a cuatro integrantes de Comisiones de Autoevaluación de carreras de educación de la Universidad de Nacional y seis de la Universidad de Costa Rica. Todas las personas entrevistadas son docentes. Las Comisiones de Autoevaluación a las que pertenecían a las siguientes carreras:

Bach. y Lic. Enseñanza del Inglés
Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial
Bachillerato en Ciencias del Movimiento Humano
Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
Bachillerato en la enseñanza del francés
Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar
Enseñanza de las Ciencias
Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la información
Orientación
Enseñanza de la Psicología

Al preguntarles a cada una de las personas qué comprende por calidad académica en sus carreras, las respuestas se asocian con el cumplimiento de los criterios establecidos por el SINAES, ya que entienden que la noción de calidad educativa considerada por esta instancia cubre las dimensiones y componentes necesarios para brindar una educación de calidad a la población estudiantil. Se mencionan como elementos de calidad, aspectos relacionados con el recurso humano que conforman la carrera (personal docente, estudiantado, gestores educativos, comunidad), con el currículo y la infraestructura en la que se desarrolla el proceso educativo en los distintos ámbitos de la educación. Se relacionan con un conjunto de indicadores en torno a la formación ofrecida por la carrera, el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la preparación y competencias didácticas del cuerpo docente y la proyección de la carrera hacia la sociedad

Se describe la calidad educativa como el desarrollo armónico y sostenido en el tiempo de los procesos académicos, administrativos, de gestión y de proyección de la carrera. (Figura 33). Otro aspecto mencionado es la calidad como la mejora continua, la cual debe estar en concordancia y responder a las necesidades del país:

“La calidad educativa en la carrera de Enseñanza de las Ciencias se refiere a la implementación y gestión de recursos que fomenten la calidad para el mejoramiento en la docencia, con el fin de formar profesionales según las necesidades país”.

Se identifica la calidad educativa como un proceso de autorregulación y reflexión sobre el ejercicio de la docencia y las instancias que la apoyan para la mejora continua. Así como garantía de que los procesos que intervienen en la formación de los futuros profesionales sean atendidos eficientemente por la carrera con el propósito de lograr una óptima preparación de la población estudiantil y su inserción en el mercado laboral.

La relacionan también con lograr asegurar una buena adquisición de los conocimientos para prepararlos para la vida adulta. Es interesante además que en esta preparación se incluyen elementos como la ética y procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y contextualizados.

Existe en la respuesta también la idea de calidad como un sinónimo de excelencia, comprendiendo por esta última la actualización, la entrega de la docencia, la responsabilidad en lo que se hace, coherencia entre lo que está escrito y lo que se dice y hace.

Figura 33. Nube de palabras noción de calidad educativa propio



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Con respecto al concepto de calidad que utiliza el SINAES, dos personas entrevistadas consideran poseer una noción similar a la que plantea esta institución, pero añaden que esta instancia tiene una visión política por enmarcar la calidad dentro de la acreditación. Además, comprenden la calidad como la coherencia o correspondencia entre plan de estudios y lo que se hace en la realidad, así como la opinión que tiene las personas de la comunidad educativa y las evidencias que lo respalden. Se añade que calidad es cumplimiento de estándares.

Se menciona que la noción de calidad va direccionada al mejoramiento de procesos académicos y administrativos dentro de las carreras que ayuden a formar futuros profesionales mejor preparados para el ámbito laboral (Figura 34).

“El SINAES mediante la generación de indicadores gestiona un proceso de autoevaluación en las carreras para que puedan verificar si con sus acciones están cumpliendo lo establecido en

dichos indicadores, si hay que mejorar, mantener o alcanzar dichos indicadores. Esto permite a las carreras contar con una guía que proporciona los lineamientos adecuados para buscar un mejoramiento continuo de calidad” (Personas entrevistada)

Figura 34. Nube de palabras noción de calidad educativa sobre SINAES



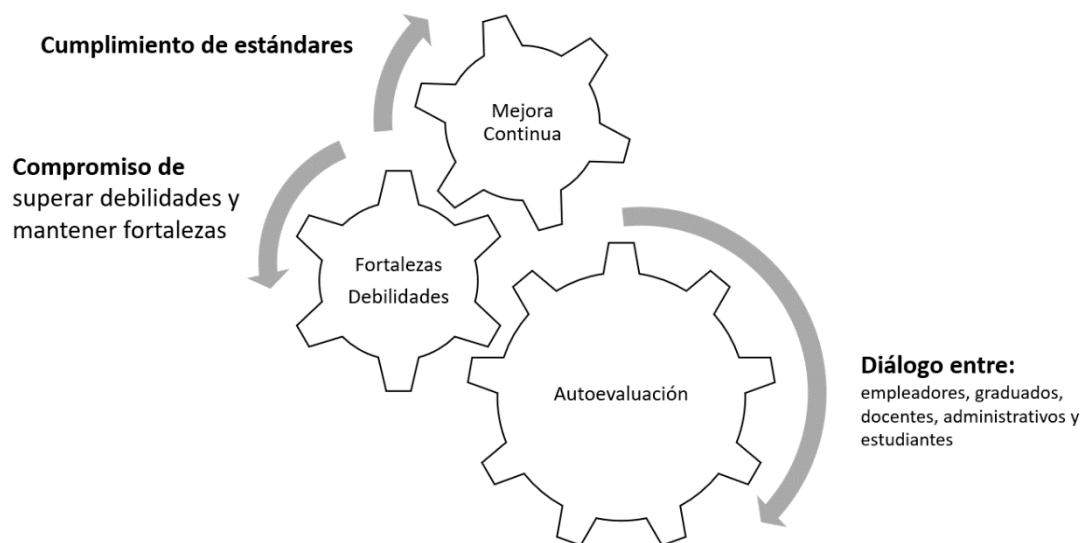
Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Todas las personas entrevistadas consideran que la acreditación de carreras es un mecanismo adecuado para garantizar la calidad en la educación superior (Figura 35). Una persona indica que no se atrevería a decir tan categóricamente que la garantiza. Aducen las siguientes razones por las que consideran que el SINAES garantiza la calidad:

- i. fomenta una cultura continua de autoevaluación en donde diversos actores se comprometen con las mejoras acordadas. Obliga de una manera muy crítica a la unidad académica a analizar los puntos de mejora y a efectuar un proceso de revisión interna de su funcionamiento y los elementos que debe mejorar.

- ii. es un proceso que permite a los diversos actores de una carrera (docentes, administrativos, empleadores, estudiantes, graduados) hacer un análisis que da la oportunidad de tomar una radiografía de dicha carrera, para así conocer sus fortalezas y debilidades, y buscar el mejoramiento continuo en pro de ofertar al mercado laboral lo que realmente necesita.
- iii. permite un dialogo más actualizado y fluido con empleadores, estudiantes, egresados, administrativos y los mismos docentes sobre aquellos aspectos que deben ser mejorados, es decir, los hace actores de cambios según las necesidades reportadas.
- iv. permite la sistematización de prácticas administrativas, docentes, de investigación y acción social que permite un mejor autoconocimiento.
- v. obliga a las carreras al cumplimiento de estándares mínimos de calidad, así como a sistematizar procesos, a desarrollar sistemas de gestión y a reflexionar sobre su labor, pues favorece y normaliza procesos en mejora de la enseñanza, la academia y la administración que cada carrera en relación con su plan de estudios.

Figura 35. Proceso mediante para garantiza la calidad según entrevistas



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Como puede observarse la visión brindada, a la acreditación como una herramienta para garantizar la calidad, corresponde más a una visión tecnocrática que crítica. Se concibe como un

proceso de mejora continua para responder a los criterios y estándares propuesto por el SI-NAES.

5.4.8. Motivaciones de las carreras para acreditarse

Dentro de las principales motivaciones para que sus carreras tomaran la decisión de optar por la acreditación se encuentran las siguientes:

- i. Alcanzar los estándares de calidad establecidos por la agencia acreditadora, con miras a buscar un mejoramiento continuo de la carrera en la búsqueda el mejoramiento del país.
- ii. Brindar una mejor preparación a los estudiantes, facilitarles el reconocimiento de carrera acreditada ante el registro civil, tener un mejor posicionamiento ante las instancias universitarias administrativas para efectuar negociaciones.
- iii. Confirmar la calidad educativa de las carreras.
- iv. Desdichadamente más que motivación hay una obligación social, si no se acredita se queda por fuera en relación con las carreras de las otras universidades públicas.
- v. El mejoramiento continuo y guiado de manera sostenible con el apoyo de autoridades universitarias.
- vi. La motivación de mi carrera va en dos vías: por un lado, mejorar el proceso de enseñanza de las ciencias, adquiriendo una mayor compenetración entre las unidades que conforman la carrera en pro del estudiantado, y por otro, garantizar un plus a los futuros profesionales al salir al mercado laboral, ya que un título acreditado da puntos a la hora de conseguir trabajo.
- vii. La solicitud de los estudiantes y necesidad de replantear diferentes aspectos, así como actualizar los contenidos y metodologías.
- viii. La motivación es la calidad. Aportar la diferencia en la formación docente.
- xi. Reflexionar sobre su quehacer, promover la asignación de recursos para la carrera y visibilizar de manera oficial la calidad académica de la carrera.

- ix. Ya la carrera de Orientación de la UNA está acreditada, pero la motivación fue "ordenar más la casa" y ser responsables del colectivo estudiantil a cargo y que han confiado a la UNA, pues confió a la UNA su formación académica.

5.4.9. Recursos humanos y materiales.

A las personas entrevistadas se le consultó sobre la percepción en cuanto al recurso humano en la UNA y UCR, para llevar a cabo procesos con fines de acreditación. Siete personas de las 10 entrevistadas indican que no cuenta con el recurso humano suficiente para realizar procesos con fines de acreditación.

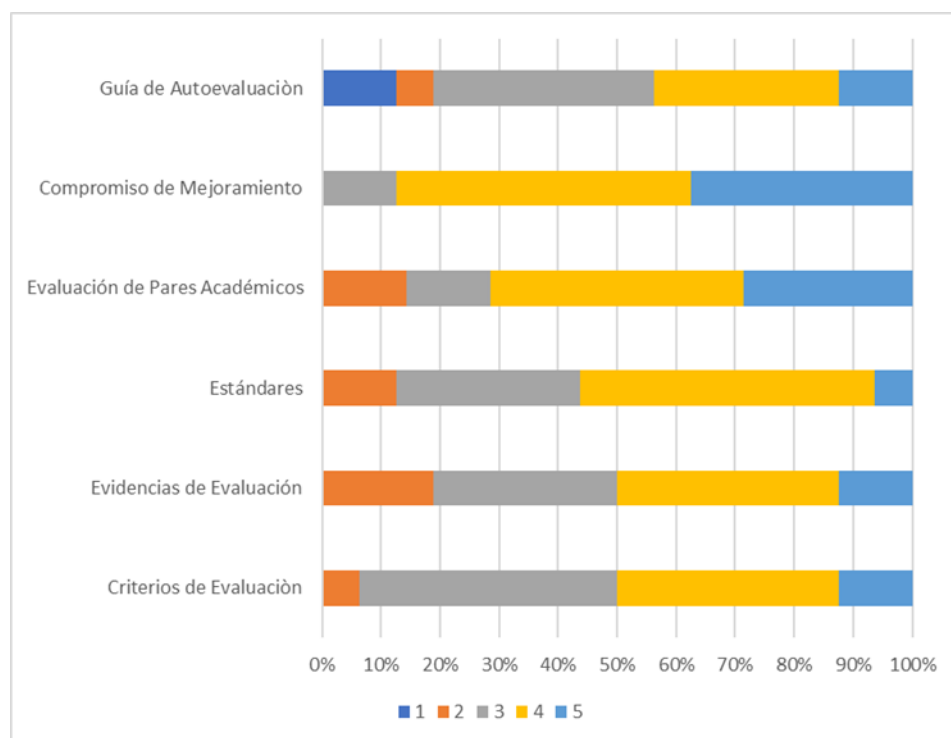
En algunas carreras se tiene la percepción de que se cuenta con el recurso humano necesario para acreditar la carrera, además se menciona que este es calificado. Indicaron que se tiene un cuerpo docente con las competencias necesarias para realizar un proceso de autoevaluación. Para el caso de la UCR, se considera que se cuenta una con oficina técnica en evaluación, la cual brinda acompañamiento y asesoría a las carreras que se encuentren en procesos de autoevaluación para la acreditación. Se considera que el CEA ha mejorado en la elaboración de herramientas para la recolección de información. Por otra parte, algunas carreras consideran que no existe suficiente carga académica para asumir las tareas que implican los procesos de autoevaluación. En los casos que no se cuenta con el recurso humano necesario, se indica que estos procesos se logran con la buena voluntad de todos y todas. Una persona entrevistada indica que las unidades académicas deben batallar para conseguir los tiempos laborales asociados a los procesos de acreditación en cada unidad académica. En el caso de la oficina que da seguimiento a las carreras acreditadas dentro de la UNA, se considera que existe muy poco personal para atender a todas las carreras que actualmente están acreditadas y las que están en proceso de autoevaluación. "Se logró con los recursos humanos que tenemos que considero que no son suficientes. Si bien es cierto en la UCR hay toda una plataforma de apoyo, el recurso humano tanto desde el Centro de Evaluación Académica, como de la Unidad Académica es insuficiente, desde mi experiencia he logrado vivir la tensión y el exceso de trabajo que viven quienes están a cargo del proceso para lograr alcanzarlo".



Algunas personas indicaron que, en cuanto a los recursos humanos, hay una diferencia abismal entre lo ideal y lo real. Los asesores del CEA tienen entre manos varios procesos de autoevaluación en distintos estadios de desarrollo y las personas que conforman la comisión de autoevaluación desempeñan otras labores como docencia, investigación, acción social, además de las tareas de elaboración del informe de autoevaluación. Así mismo, las políticas institucionales, que tienen un tope de horas para una comisión como la de autoevaluación, no ayudan en el desarrollo adecuado del proceso.

Se consultó tanto a autoridades como a las docentes que han desarrollado procesos con fines de acreditación valorar los siguientes aspectos: guía de autoevaluación, compromiso de mejoramiento, evaluación de pares académicos, estándares, evidencias de evaluación y criterios. Los aspectos mejor valorados fueron el compromiso de mejoramiento y la visita de los pares externos (Figura 36). En cuanto a la guía de autoevaluación se mencionó que es muy repetitiva en cuanto a los criterios de calidad y evidencias que se solicitan. Consideran que esto hace que el abordaje del informe de autoevaluación resulte demasiado desgastante y varias evidencias resultan repetitivas. Algunos de los estándares se consideran inadecuados, ya que, están planteados en término de percepciones. Un aspecto señalado es lo poco conveniente que resulta utilizar el mismo modelo de evaluación tanto para la acreditación como para la reacreditación.

Figura 36. Comisiones de Autoevaluación y Autoridades de carrera



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

5.4.10. Oficinas Técnicas de Evaluación UNA y UCR

Tanto en la UNA como en la UCR existen y se han fortalecido Oficinas Técnicas en Evaluación. En el caso de la UCR, el CEA es la instancia dependiente de la Vicerrectoría de Docencia que le corresponde la evaluación e investigación curricular de las diversas dimensiones del proceso educativo de la UCR, con el propósito de contribuir a su mejoramiento académico (Artículo 1, Centro de Evaluación Académica). Con la creación del SINAES se le brindaron funciones relacionadas con la evaluación de carreras. Se define como la instancia garante que velar por la calidad de los procesos evaluación, autoevaluación con fines de mejora para el reconocimiento interno de la calidad y de la excelencia, la acreditación y la reacreditación. Además de asesorar, acompañar, revisar, monitorear, validar y brindar el visto bueno para quienes cumplen con los criterios para someterse a los diversos tipos de certificación. Tanto la UNA como la UCR cuenta con documentos, protocolos y herramientas de apoyo para desarrollar los procesos de



autoevaluación para el mejoramiento, la certificación, la acreditación, la reacreditación y el seguimiento del compromiso de mejora (VD-R-9227-2015). En el caso de la UNA, dentro de la Vicerrectoría Académica existe también un equipo de trabajo en la Vicerrectoría de Docencia, para realizar seguimiento, evaluación y acreditación de carreras. El recurso humano especializado en ambas instituciones dedicado a la asesoría y acompañamiento de estos procesos ha aumentado. Un aspecto valorado e implementado por ambas instituciones es el seguimiento de los compromisos de mejora. Además, brindan capacitación a las carreras en temas relacionados con evaluación, mejora continua con el propósito de optar por la acreditación. Un aspecto que consideran importante en ambas son los procesos de evaluación para la mejora continua, y como estos además detectan aspectos a mejorar a nivel institucional, como por ejemplo bases de datos para generar indicadores de calidad, en este aspecto se encuentra trabajando ambas instituciones. Un aspecto valorado como buena práctica en la UNA es el Taller Inducción a la Autoevaluación de Carreras en el Marco de la Gestión de la Calidad. Este ofrece un marco conceptual y metodológico básico del proceso de autoevaluación, dirigido al personal de unidades académicas con interés en incursionar en la autoevaluación. Su diseño y facilitación está a cargo del equipo asesor de la Vicerrectoría de Docencia (Achía et al).



VI. Divulgación y difusión

Gallardo-Allen, E. (2019) Higher Education Systems and Institutions, Costa Rica. In: Teixeira P., Shin J. (eds) Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Springer, Dordrecht.

Gallardo-Allen E. (2019). Actores de la política de calidad en la educación superior costarricense. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance* 3 (4), 104-124.

Gallardo-Allen, E. (2019). Calidad de la Educación: Debates, investigaciones y prácticas. Rappoport, S y Rodríguez, M (Eds). Dykinson e-Book. Madrid.

VII. Conclusiones y Línea Futura de investigación

El proceso de implementación de la acreditación de carreras se examina a través de 15 años, se lleva a cabo como un proceso complejo donde interactúan una gran diversidad de actores provenientes del sector público, privado y del ámbito internacional. Adicionalmente estos actores poseen una diversidad de discursos e interpretaciones en el proceso de implementación.

Se considera que la arena política en la que se desarrolla el aseguramiento de la calidad en educación superior se enmarca como una política regulativa suave (Morgan, 2009). Es decir, se desea que las carreras se acrediten voluntariamente y percibirse como privilegiadas, al acceder a una certificación de calidad. Uno de los discursos que ha permeado este compromiso conlleva a la mejora continua mediante la evaluación permanente y la revisión de pares académicos. Un aspecto relevante es que el modelo de evaluación es un modo de legitimar la política de calidad de la educación superior al utilizar herramientas científicamente probadas.

En el proceso de implementación de la acreditación de carreras las reformas realizadas se pueden explicar mediante el enfoque incremental propuesto por Lindblom (1979), en el cual la toma de decisiones de la política pública, se realizan ajustes en función de alternativas reducidas, los compromisos entre los actores y las experiencias previa, con el propósito de generar un menor conflicto. Un ejemplo, es el tema del financiamiento estable de esta política el cual se deja de lado hasta que se encuentra un contexto adecuado para ingresarlo a la agenda gubernamental.

Se evidencia en esta investigación como el marco institucional y la gobernanza juegan un papel relevante para la implementación de esta política. El contar con una estructura con dos fuentes diversas de regulación: CONESUP y CONARE, hace que el gobierno de la educación superior y el control sea más complejo. El CONESUP, en el proceso de implementación, continua siendo una instancia con pocas herramientas para el control, uno de las principales limitantes está relacionada con el licenciamiento y creación de carreras de las universidades privadas,



esta función que le corresponde al CONESUP, carece de criterios de calidad, que posteriormente son valorados por SINAES que no se cumplen como por ejemplo, infraestructura deficiente, pocas acciones y políticas relacionadas con investigación académica.

La creación del SINAES y la implementación de la acreditación de carreras ha logrado establecer algunos acuerdos entre las universidades públicas y privadas, por ejemplo, en el año 2004, se logra que las universidades privadas acojan la Nomenclatura de grados y títulos. El Ministerio de Educación Pública realiza un acuerdo con el SINAES para que las modificaciones y actualizaciones del plan de estudios de carreras acreditadas, sean analizadas y aprobadas por el SINAES.

Al realizar un análisis crítico del discurso en los medios de comunicación escritos en el periodo de estudio, se identifican tres categorías dominantes: legitimar al SINAES, elementos de la NGP, y de la economía basada en el conocimiento. En los textos presente en las actas CNA se identifican las siguientes categorías dominantes: principios universitarios, economía basada en el conocimiento, elementos de la nueva gestión pública, transparencia y rendición de cuentas.

Existen diversas maneras de comprender la calidad educativa, en educación superior no es un concepto estático, está en constante redefinición, en el contexto costarricense, en un inicio la definición de calidad se trabaja a partir de la definición del organismo internacional, Unesco, se establecen criterios de calidad desde las universidades públicas. En el proceso de implementación estos criterios son aplicados tanto a universidades públicas como privadas, las privadas encuentran limitantes en los criterios de calidad relacionados con investigación y con la actualización curricular, porque la instancia que las debe aprobar CONESUP, no las aprueba de manera expedita.

Debe existir un papel más protagónico del Estado, el peso de la formación en el área de educación se encuentra en las universidades privadas. El empleador es el MEP cuyo sistema de reclutamientos es realizado por medio del Servicio Civil. Además, es importante establecer una política desde el CONESUP con respecto a la acreditación de carreras.



Una línea futura de investigación es el desarrollo de una metodología que permita evaluar la política de calidad en educación superior. Así como el impacto que tiene la acreditación de carreras en la educación superior costarricense.

VIII. Referencias

- Asamblea Legislativa (2002). Ley No. 8256 de 17 de mayo del 2002. Reconoce al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)
- Asamblea Legislativa (2010). Ley No. 8798 de 16 de abril del 2010. Ley de fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).
- CONARE (1993). Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior -SINAES-. En Compendio: Leyes, decretos y convenios de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica.
- Aguilar, M. (16 de junio del 2016). Entrevista sobre origen del SINAES. Ex-directora del Centro de Evaluación Académica y del Centro Centroamericano de Acreditación.
- Bonilla, A. (9 de febrero de 2008). SINAES y Supricori. La Nación, Artículo de opinión. Recuperado de http://www.nacion.com/lm_ee/2008/febrero/09/opinion1417480.html
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Revista de Educación, (355), 137-159. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re355.htm>.
- Brunner, J. y Villalobos, C (2014). Políticas de Educación Superior en Iberoamericana, 2009-2013. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Economía, Sociedad Cultura. Vol. I La sociedad red. Alianza Editorial, Barcelona.
- Cejudo, G. (2008). Discurso y políticas públicas: enfoque constructivista. Número 25, México D.F: Publicaciones CIDE.
- CINDA (1994) Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos. Santiago, Chile: Alfabeta Impresores.
- Clark, B.(1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- CONARE (1993). Acta 4. Consejo Nacional de Rectores.
- CONARE (1997). Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de educación superior.
- CONARE (2015). Proyecto de Mejoramiento de la Superior/CONARE/Banco Mundial. Recuperado de <http://www.CONARE.ac.cr/antecedentes>.
- Consejo Universitario (1993). Acta sesión 3951. Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario (1993). Acta sesión 3947, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario. (1993). Acta sesión 3948, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario.(1995). Acta sesión 4159, Universidad de Costa Rica



- Consejo Universitario.(1997). Acta sesión 4311, Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario.(1998). Acta sesión 4354, Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario.(2000). Acta sesión 4591, Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario.(2000). Acta sesión 4599, Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario.(2001). Acta sesión 4689, Universidad de Costa Rica
- Consejo Universitario.(2002). Acta sesión 4707, Universidad de Costa Rica
- Corti, A; Oliva, L; de la Cruz, S (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, 2 (174), 47-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a3.pdf>
- Cuervo, L. (2006). *Globalización y Territorio*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. Santiago, Chile: ILPES
- Estevez, A (2005). El modelo secuencial de políticas públicas treinta años más tarde. Recuperado de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/msecuencial%20estevez.PDF>
- Elmore, R (1976). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. En Villanueva, 1993. *La implementación de las Políticas*, México DF: Porrúa.
- Fontaine,G. (2015). *El análisis de política pública: Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona y Ecuador: Anthropos Editorial.
- Fairclough, (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. Recuperado de [http://www.dis-soc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dis-soc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf).
- Geoffroy, E. (2013). Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior análisis politológico de formulación de política pública. *Revistas Enfoques*, 19(XI), 139-166.
- Guido, E. (2005). Acreditación: ¿Calidad o Instrumento de Legitimación para la educación superior?. *Revista en Actualidades Investigativas en Educación*, Número Especial 5 (4), 1-20.
- Guido, E. Gallardo, E. y Calderón, L (2011). Aspectos priorizados en los PLANES de mejora de las carreras acreditadas y fomento de una cultura de evaluación en la Universidad de Costa Rica. *Revista en Actualizadas Investigativas en Educación* (11), 1-25
- Gutiérrez, J.M., Rojas, C (2013). Análisis comparativo de los criterios para la autoevaluación en las guías de SINAES Costa Rica. *Revista Calidad de la Educación Superior- UNED*, 4(1),1-25.
- González, Yamileth. 2006. *Educación y Universidad*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Hall, P. y Taylor,R. (1996). *Political Sciences and the Three New Institutionalisms*. MPIFG, Discussion Paper 96 (6): 1-32.



- Hanneman, R (2005). Introducción a los métodos de análisis de redes sociales, Departamento de Sociología de la Universidad de California, California. Recuperado de <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education* 51(4), 463-541.
- Lemaitre. (sin fecha). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4335-conae4-08042010&Itemid=30192
- Lemaitre (2011). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/69/cse_articulo938.pdf
- Levi-Faur, D. (2005). The global diffusion of regulatory capitalism. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 598, 12-32.
- Marrero, A. (2007). La Sociedad del Conocimiento: Una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *Arxius*, 17 (Diciembre), 63-73.
- Mateo, J. L. (2006) Sociedad del conocimiento. **Arbor**, [S.l.], v. 182, n. 718, p. 145-151,. ISSN 1988-303X. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/18/18>. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>.
- Meléndez, M., Solís, P., y Gómez, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 210 - 225.
- Molina (2016). La educación en Costa Rica de la época colonial al presente. Editoriales universidades públicas: San José.
- Mora, J (2015). Proceso de Internacionalización en la Educación Superior de Costa Rica. San José, Costa Rica: FLACSO
- Mora, R (2012). La transparencia, un bien escaso. En documento: INFOACES. Un Sistema Integral de Información para la Educación superior de América Latina. Universidad Politécnica de Valencia.
- Mora, J. y León, G. (2012). Efectos de la acreditación en carreras universitarias seleccionadas en la educación universitaria de Costa Rica en Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Morgan, C (2009) Transnational Governance: The Case of the OECD PISA. Unpublished Paper.
- Nohlen, D. (2004). Justicia Electoral y Consolidación Democrática . II Congreso Iberoamericano de Justicia Electoral, (págs. 133-145). Acapulco.
- Lindblom, C (1979). Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review* , 39 (6), 517-526.
- Olaskoaga, J., Marum-Espinosa, E. y Partida. M.I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la*



Educación Superior, xlv (173), 85-102. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/173/3/3/es/la-diversidad-semantic-y-el-caracter-politico-de-las-nociones-de>

Olavarria, M. (2007). Conceptos Básicos en el Análisis de Política Pública. Documentos de Trabajo, 11(Diciembre). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Políticas_Públicas.pdf?sequence=1

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). 2021 Metas Educativas la Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España.

Pallavicini, 2016b. Modelo Incrementalismo, Bote de Basura. Presentación del Curso Política Pública I 2016, UCR

Pierre y Peters (2000). Why the concern with governance now?, en Pierre y Peters, Governance, Politics a the State, London: MacMillan Press Ltd.

Pires, S y Lemaitre, M.J. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe, 297-318. IESAL- Unesco.

Programa Estado de la Nación. (2011). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/informe-iii-estado-educacion>.

Programa Estado de la Nación. (2013). Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/informe-iv-estado-educacion>.

Paulus, N. (2014). La constitución de actores de la calidad en educación superior desde el institucionalismo centrado en actores: El caso de AQU Cataluña y su evolución desde consorcio a agencia. Calidad en la educación, (40), 201-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100007>.

Rein, M y Rabinovitz, F (1978). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. En Villanueva, 1993. *La implementación de las Políticas*, México DF: Porrúa.

Rubaii, N. y Lima, M. (2016). Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Colombia and Ecuador. How is Political Ideology Design and Discourse?. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice DOI: 10.1080/13876988.2016.1199103.

Ruiz, A (2001). La Educación Superior en Costa Rica: Tendencia y retos en un nuevo escenario histórico. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Romero, C. (2014). Sistema de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: discurso político, percepciones y prácticas (Tesis doctoral). Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/13525?ln=es>.

Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? Estudios Políticos, 33,67-91 :Universidad de Antioquia.

Roth, A (2010). Enfoque para análisis de política pública. Universidad Nacional. Bogotá.



- Saarinen, T (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29 (2), 179-193.
- Sabatier, P (2010). Teorías del proceso de las políticas públicas. *Proyecto de Modernización del Estado*. Argentina.
- Sabatier, P. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences*, No 21: pp 129-168.
- Sabatier, P y Mazmanian, D (1981). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En Villanueva, 1993. *La implementación de las Políticas*, México DF: Porrúa.
- Scharpf, F (1997). *Games Real Actors play: Actor-Centered Institutionalism in Policy*. Westview Press. Boulder, Colorado
- Salazar, J.M. y Caillón, A. (2012). Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior - El aseguramiento externo de la calidad en la educación superior. Ril Editores. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/19206>
- Sassen, Saskia (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- SINAES (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Recuperado de http://www.SINAES.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_grado_09.pdf
- Skolnik, M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *High Education Management and Policy*, 22(1) , 2-20.
- Skolnik, M. (2015). How do quality assurance systems accommodate the differences between academic and applied higher education?. *Higher Education* ,71 (3), 361–378.
- Subirats,J; Knoepfel, P; Larrue, C y Varonne,F (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel
- Tarabini, A. y Bonal,S. (2011).Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355 (Mayo-Agosto), 235-255. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023.
- Tünnerman, C. y de Souza, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Sao Pulo, Brazil: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>.
- Unesco (1995). *Documento de Política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior*. Recuperado de: www.unescodoc.unesco.org.
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: la educación Superior del siglo XXI, Visión y Acción*: París. Recuperado de unesdoc.unesco.org.
- Falta Unesco (2005)
- Unesco (2007). *Educación para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Santiago.
- Van Dick, T.(1999). El análisis Crítico del Discurso. *Anthropos* 186 (septiembre



-octubre) , 23-36. Barcelona.

Van Meter, D. y Van Horn, C. (1975). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Villanueva, 1993. La implementación de las Políticas, México DF: Porrúa.

Van Vught, F. y Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. Higher Education, 28 (3), 355-371.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) (comp). Método de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa

Yin, R (1989). Investigación sobre estudio de casos diseño y métodos. Sage Publications

Zapata, G y Tejeda, I. (2009). Impactos del Aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación Superior. Consideraciones y proposiciones. Calidad en la Educación 31(diciembre), 191-209.

Zurbruggen, C (2006). El Institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. Revista de Ciencias Políticas, 26 (1), 67-83.

Zurbruggen, C. (2011). La utilidad del análisis de redes de políticas públicas. Argumentos (México, D.F.), 24(66), 181-209. Recuperado en 29 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000200008&lng=es&tlng=es.



XIX. Anexos

Anexo 1. Código R, utilizado para crear las redes

Red actores CNA

```
#Seleccionar espejo CRAN##  
##Instalar paquete igraph##  
##Llamar biblioteca igraph##  
  
library(igraph)  
  
library(network)  
  
## archivo de datos##  
  
edges <- read.delim("medios1.csv", encoding="UTF-8",header = TRUE, sep = ",")  
  
central.t<-list(1:13)  
  
for (i in 1999:2011)  
{  
temp<-edges[edges$A.f1.o==i,1:2]  
net.1<-network(temp)  
print(i)  
print(summary(net.1))  
plot(net.1, label = network.vertex.names(net.1), label.cex=.4)  
title(sub=i)  
  
}  
  
#PARA ESTADISTICAS DE LA RED CON IGRAPH  
  
Estadisticos.red<- matrix(NA,4,13, dimnames=list(c("densidad",  
"conectividad","centralidad","distancia" ), seq(1999,2011)))  
  
for (i in 2000:2000)  
{  
temp<-edges[edges$A.f1.o==i,1:2]  
n<-dim(temp)[1]  
edges.temp<-data.frame(rep(NA, n), rep(NA,n))  
  
for (k in 1:n)  
{  
as.character(temp[k,1])>-edges.temp[k,1]
```




```
as.character(temp[k,2])>edges.temp[k,2]
}

m<-as.character(rep(NA,2*n))
for (k in 0:(n-1))
{   j<-2*k
    m[j+1]<-edges.temp[k+1,1]
    m[j+2]<-edges.temp[k+1,2]
}

print(m)
print(i)
make_graph(m)->g2
print("Densidad")
print(edge_density(g2))
Estadisticos.red[1,(i-1998)]<-edge_density(g2)
print("conectividad")
print(edge_connectivity(g2))
Estadisticos.red[2,(i-1998)]<-edge_connectivity(g2)

print("Centralidad")
eigen_centrality(g2)->cent
print(cent)
Estadisticos.red[3,(i-1998)]<-cent$value
central.t[[1]][i-1998]<-list(cent$vector)

# estimate_betweenness(g2)
# edgee_betweenness(g2)
# betweenness(g2)->bet
# bet
print("Distancia")
distance_table(g2)->dist
print(dist)
print(i)
print(sort(cent$vector))
#Estadisticos.red[4,(i-1998)]<-dist
}

for (index in 1:13)
{ print(index)
  print(sort(central.t[[1]][index]))}
```




Red Medios

```
#Seleccionar espejo CRAN##  
##Instalar paquete igraph##  
##Llamar biblioteca igraph##  
library(igraph)  
library(network)  
## archivo de datos##  
edges <- read.delim("medios1.csv", encoding="UTF-8",header = TRUE, sep = ",")  
net.1<-network(temp)  
plot(net.1, label = network.vertex.names(net.1), label.cex=.4)  
  
#PARA ESTADISTICAS DE LA RED CON IGRAPH  
  
Estadisticos.red<- matrix(NA,4,13, dimnames=list(c("densidad",  
"conectividad","centralidad","distancia" ), seq(1999,2011)))  
  
for (i in 2000:2000)  
{  
temp<-edges[edges$A.f1.o==i,1:2]  
n<-dim(temp)[1]  
edges.temp<-data.frame(rep(NA, n), rep(NA,n))  
  
for (k in 1:n)  
{  
as.character(temp[k,1])>-edges.temp[k,1]  
as.character(temp[k,2])>-edges.temp[k,2]  
}  
  
m<-as.character(rep(NA,2*n))  
for (k in 0:(n-1))  
{ j<-2*k  
m[j+1]<-edges.temp[k+1,1]  
m[j+2]<-edges.temp[k+1,2]  
}  
  
print(m)  
print(i)  
make_graph(m)->g2  
print("Densidad")  
print(edge_density(g2))  
Estadisticos.red[1,(i-1998)]<-edge_density(g2)  
print("conectividad")
```



```
print(edge_connectivity(g2))  
Estadisticos.red[2,(i-1998)]<-edge_connectivity(g2)
```

```
print("Centralidad")  
eigen_centrality(g2)->cent  
print(cent)  
Estadisticos.red[3,(i-1998)]<-cent$value  
central.t[[1]][i-1998]<-list(cent$vector)
```

```
print("Distancia")  
distance_table(g2)->dist  
print(dist)  
print(i)  
print(sort(cent$vector))  
#Estadisticos.red[4,(i-1998)]<-dist  
}  
for (index in 1:13)  
{ print(index)  
  print(sort(central.t[[1]][index]))}
```

```
#Para generar el conglomerado  
ceb <- cluster_edge_betweenness(g2)  
dendPlot(ceb, mode="hclust")  
plot(ceb, g2)  
membership(ceb)
```

Anexo 2. Código R utilizado para crear las nubes de palabras de discursos en ceremonias de acreditación

```
#Se da la ubicación del lugar donde se encuentra el archivo  
setwd("~/Eugenia/Codigos_R")
```

```
# se instala paquete para lectura de archivos Excel  
install.packages("readxl")  
library(readxl) #Cargo el paquete para leer documentos de Excel  
discurso=read_excel("DiscursoR.xlsx", col_names = FALSE)  
discurso=discurso$..1 #Fijarse en los nombres de las columnas para escoger solo la primera  
#Estos nombres pueden cambiar de una computadora a otra, el nombre de la columna aparece cuando  
#escribo el comando noticias$
```

```
#Limpiar el Texto
```

```
install.packages("tm")  
library(tm) #Cargo la libreria tm de Text Mining (Mineria de Texto)
```



```
discurso_corpus <- Corpus(VectorSource(as.vector(discurso)))
#Cambio el formato del vector de texto a un formato especial para hacer transformaciones

discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, tolower) #todo a minuscula
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, removeWords, stopwords("spanish"))
#Con este comando estoy quitando las palabras irrelevantes.
#stopwords("spanish") Con este comando pueden revisar si todas las palabras son irrelevantes o no
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, removePunctuation)
#elimino los puntos, comas y demas
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, removeNumbers)
#Eliminar los numeros

#Se caracteres especiales como tildes porque R no los muestra de la manera correcta
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="á",replace="a")
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="é",replace="e")
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="í",replace="i")
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="ó",replace="o")
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="ú",replace="u")
discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, content_transformer(gsub), pattern="ñ",replace="n")

discurso_corpus <- tm_map(discurso_corpus, stripWhitespace) #elimino los espacios dobles que se
#elimino los espacios dobles que se hayan creado con
#eliminacion de palabras o simbolos

discurso_DTM <- DocumentTermMatrix(discurso_corpus, control = list(wordLengths = c(2, Inf)))
#acomoda todas las palabras en columnas
# cada fila va a ser una observacion. En este caso, cada fila es una oracion de las noticias. Se
# contabiliza la frecuencia con que
#se presenta cada palabra en la fila, formando una matriz o tabla.

freq = colSums(as.matrix(discurso_DTM)) # funcion que totaliza la frecuencia de cada palabra en el
# documento.

findFreqTerms(discurso_DTM, 50) #funcion que selecciona los terminos mas frecuentes, en este caso
# superior a 50.
#Pero puede usarse otro numero positivo.
```

Anexo 3. Guía de entrevista

1. Nombre: _____
2. Programa o carrera en la que labora: _____
3. Cargo que desempeña en la carrera o programa: _____



4. ¿Cómo definiría el concepto de calidad de la educación en la carrera o departamento de la cual forma parte?

5. El departamento al que usted pertenece tiene carreras acreditadas por SINAES:

☐ 1. Sí (**Pase Pregunta 7**)

☐ 2. No

6. ¿Cuáles son las razones por las que su carrera o programa no han optado por la acreditación?

7. ¿Cuál considera usted que es el concepto de calidad que utiliza el SINAES para efectos de la acreditación de carreras o programas?

8. Considera que la acreditación de carreras es un mecanismo adecuado para garantizar la calidad de las carreras en la educación superior

☐ 1. Sí

☐ 2. No

¿Por qué?

9. ¿Qué motivó a su Escuela o carrera a desarrollar procesos de acreditación?

10. Usted considera que su institución cuenta con los recursos humanos y materiales suficientes para realizar los procesos de acreditación de carreras.

☐ 1. Si ☐ 2. No

¿Por qué?

11. A continuación, se le presenta una tabla en la **primera columna**, indique ¿Cuáles considera que son los actores o instancias claves que participan en un proceso de acreditación? En las siguientes columnas, pensando en su carrera ¿cuál es la intensidad de la relación con estos actores para lograr la acreditación? donde cero es ninguna y 10 total. Finalmente, indique el tipo de relación con cada actor.

Actores o Instancia claves	Nivel de Intensidad de la relación											Tipo de relación
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
												☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
												☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
												☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
												☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica



											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica
											☐ Técnica ☐ Política ☐ Académica

Técnica: Se refiere a aspectos relacionados con los procesos administrativos, de asesoría y acompañamiento de personal especializados en procesos de acreditación.

Política: Se refiere a las vinculaciones necesarias para lograr alianzas o acuerdos.

Académica: Aspectos relacionados con la disciplina y que inciden en el desarrollo académico.

12. Pensando en su universidad ¿Cuál considera usted que es el nivel de apoyo dado a la acreditación de carreras por parte de los siguientes grupos?

Población	Muy Alto	Alto	Ni alto, ni Bajo	Bajo	Muy Bajo
Autoridades universitarias					
Personal docente e investigador					
Personal administrativo y de servicios					
Población Estudiantil					
Población Graduada					
Oficina Técnica de Evaluación de la Universidad					

13. En una escala de 1 a 5, donde 1 es nada adecuado y 5 muy adecuado, indique qué tan adecuados son los siguientes mecanismos y herramientas implementados por el SINAES para lograr garantiza (mejorar) la calidad de las carreras.



Mecanismos o Herramientas	¿Qué tan adecuados?					¿Por qué?
	1	2	3	4	5	
Criterios de Evaluación						
Evidencias de Evaluación						
Estándares						
Evaluación de Pares Académicos						
Compromiso de Mejoramiento						
Guía para la autoevaluación						