

**4** Evaluación de programas de doctorado e inserción laboral de sus graduados

**10** 60 Aniversario de la Fundación del CSUCA

**12** El sistema de garantía de calidad de ANECA: Un caso de estudio del sur de Europa

**16** La evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior dominicana: Experiencia de la ADAAC

**20** Intercambio de experiencias para favorecer el crecimiento conjunto: Pasantías en agencias de acreditación

**24** Gestión de la calidad: El caso del CCA

**28** Modelo para la acreditación de programas de posgrados en Centroamérica

**32** El modelo de acreditación del CCA

**38** El papel de la acreditación desde la perspectiva de la CRES 2008

# CCA reconoce la calidad del SINAES



Mariela Aguilar, Directora Ejecutiva del CCA; Gabriel Macaya, Presidente del CCA y Guillermo Vargas, Presidente del Consejo del SINAES, en la conferencia de prensa en que se hizo pública la resolución de acreditación del SINAES. (Ver nota en la contraportada)

Edición financiada por:



DAAD  
Servicio Alemán  
de Intercambio  
Académico



GUATEMALA



BELICE



HONDURAS



EL SALVADOR



NICARAGUA



COSTA RICA



PANAMÁ

# CCAlidad

**Publicación periódica  
del Consejo Centroamericano de  
Acreditación de la Educación Superior (CCA)**

**Comité Editorial:**

Gabriel Macaya Trejos  
Maribel Duriez González  
Marianela Aguilar Arce  
Carlos Tünnermann Bernheim

**Coordinación General:**

Everlyn Sanabria Rivera  
Área de Comunicación, CCA

**Fotografías:**

Biblioteca fotográfica del CCA

**Revisión filológica:**

Marcela Eugenia Hidalgo Solís

**Diseño y diagramación:**

Everlyn Sanabria Rivera

Para enviar sus comentarios,  
artículos o notas para publicar  
por favor diríjase al correo electrónico:  
[esanabria@cca.ucr.ac.cr](mailto:esanabria@cca.ucr.ac.cr)

**Teléfonos:** (506) 2224-3680 / 2202-6133

**Tel./Fax:** (506) 2224-6903

**Apartado:** 2060, San Pedro, Montes de Oca

**Dirección:** 100 m. norte, 75 m. este de Office Depot,  
Avenida Central, San Pedro, Montes de Oca,  
San José, Costa Rica

[cca@ucr.ac.cr](mailto:cca@ucr.ac.cr) • [www.cca.ucr.ac.cr](http://www.cca.ucr.ac.cr)

## CONSEJO DEL CCA

**Gabriel Macaya Trejos**

Presidente  
Representante de universidades públicas

**Maribel Duriez González**

Primera Vicepresidenta  
Representante de Nicaragua

**Lucas Ariel Rodríguez Valdés**

Segundo Vicepresidente  
Representante de Panamá

**Juan Alberto Martínez Figueroa**

Vocal  
Representante de Guatemala

**Ramón Ulises Salgado Peña**

Representante de Honduras

**Mario Fredy Hernández Rodríguez**

Representante de El Salvador

**Leda Badilla Chavarría**

Representante de Costa Rica

**Evelyn Jacir de Lovo**

Representante de universidades privadas

**Carlos Luis Rojas Porras**

Representante de colegios profesionales  
(CEPUCA)

**Orlando Morales Matamoros**

Representante de Ministerios de Educación

**Lourdes Santizo Sosa**

Representante estudiantil

**Marianela Aguilar Arce**

Directora ejecutiva

# PRESENTACIÓN

L

a reciente Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2008, al analizar los retos y las oportunidades que se plantean a la Educación Superior, propone la formulación de políticas públicas sustentadas en el compromiso social, la calidad, la pertinencia y la autonomía de las universidades como una alternativa para contribuir al desarrollo creativo y sustentable de nuestras sociedades.

La misión del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) es consecuente con esta propuesta, al promover el mejoramiento de la calidad del sector terciario y la integración centroamericana en el ámbito educativo mediante procesos de evaluación, acreditación, formación, capacitación y acompañamiento a los organismos de acreditación nacionales y regionales.

En esta labor de promoción de la calidad, el CCA ha dado un paso de gran trascendencia para la región al concluir satisfactoriamente el primer proceso de acreditación de un organismo nacional. La autoevaluación del organismo constituye el punto de partida y el proceso activador del mejoramiento de la calidad. La autoregulación es la fase en la cual la agencia define y concreta sus propuestas y compromisos de mejora, convirtiéndose en un proceso continuo en el cual la calidad constituye un elemento exponencial.

La acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica ante el CCA, implica para este



organismo una garantía de que sus procesos se llevan a cabo a partir de criterios y estándares de calidad reconocidos internacionalmente. Este reconocimiento genera confianza social en un momento en que la calidad de la educación superior se vuelve crucial ante las exigencias de la población sobre la oferta educativa.

El mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la regionalización constituyen temas de análisis y discusión en el VI Foro por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de Centroamérica, convocado por el CCA en este mes de setiembre, propicio para la reflexión sobre la situación y perspectivas de la región centroamericana.

A handwritten signature in black ink, reading "Gabriel Macaya Trejos". The signature is fluid and cursive.

Dr. Gabriel Macaya Trejos  
Presidente del CCA



# Evaluación de PROGRAMAS de doctorado e inserción laboral de sus graduados

Ernesto F. Villanueva\*  
Expresidente y miembro de CONEAU, Argentina

## 1 INTRODUCCIÓN

La formación superior avanzada de especialistas en los distintos ámbitos del ejercicio profesional, laboral y productivo, así como la formación de docentes e investigadores en los distintos campos del saber científico y tecnológico, es una prioridad clave.

La actividad de los postgrados demarcará el perfil catedrático del futuro, lo mismo que el bagaje de nuevos conocimientos, nuevas interpretaciones, nuevas explicaciones y, también, nuevos compromisos. Ello vincula el postgrado a una política enmarcada en el esfuerzo de las regiones por la resignificación permanente de su identidad, de sus ideas.

Por su esencia “internacionalizada”, son justamente los postgrados los que construyen los

canales más ágiles en relación con procesos de movilidad académica y de estudiantes, de especialización de las disciplinas y, muy vinculado a este último aspecto, de difusión mundial de las reglas de legitimación. Y, en este sentido, la política de internacionalización que asuma un país, una región siempre estará motorizada por el segmento más móvil, el del postgrado.

Asimismo, no es posible escindir la formación de postgrado del desarrollo que asume la política, científica, tecnológica y de innovación. Los desarrollos precompetitivos y la transferencia hacia el mundo de la innovación se reproducen a partir de la dinámica investigación, transferencia-formación de discípulos-postgrado-movilidad. El postgrado como espacio de formación de discípulos, como fuente de asistentes de la investigación y la innovación, constituye un eslabón esencial en el proceso de construcción del enfoque de desarrollo.

Es desde los espacios de formación de postgrado donde se gestan las nuevas disciplinas. Por una

\* Quiero agradecer a la doctora Claudia Boghosian su colaboración para este artículo, que es de mi entera responsabilidad.

parte, la especialización ya deja de estar regida solamente por el avance de la investigación disciplinaria. Los problemas del mundo de la producción llevaron a la gestación de nuevas disciplinas que provienen de un mix de especialidades: la “inteligencia artificial”, la “nanobiotecnología”, entre tantas. Por otra parte, los intereses encontrados a la luz de la extrema complejidad de la legitimación disciplinaria, transdisciplinaria e interdisciplinaria generan un permanente crecimiento de los espacios de reconocimiento del saber avanzado.

Identidad, movilidad, enfoque del desarrollo y de la ciencia y criterios de legitimación, constituyen, como mínimo, las cuatro vertientes de posiciones que convergen en una política de postgrado y, dentro de ella, en el instrumento de evaluación de su calidad. Y, así, desde las definiciones que se plasman respecto de estrategias de convergencia internacional para postgrados interinstitucionales hasta el registro de un grupo de evaluadores convocados para la acreditación de un programa, desde las prioridades que se fijan para una política de becas para la formación de científicos y tecnólogos hasta la fijación de las áreas a las que estará dirigido un subsidio, estarán regidos por estas cuatro vertientes de intereses.

## ORIGEN DE LA FORMACIÓN AVANZADA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA EL PRESENTE

La formación “postgradual” se formaliza con la aparición del “doctorado”.

Con sus raíces en la Europa medieval, en el siglo XIII, el doctorado se constituía para los académicos en una licencia para enseñar. Fue solo en el siglo XIX cuando comienza a constituirse en una instancia de la carrera de investigador

(Simson, 1983, pp 204<sup>2</sup>). En Alemania el doctorado llegó a adquirir el estado especial de título de investigación. Implicaba, como requisito insoslayable, la realización de una serie de prácticas: la asistencia permanente a seminarios, la realización de trabajos de carácter original y el énfasis sobre investigación original y creativa (Goodchild y Miller, 1997, pp 17-32<sup>3</sup>). Asimismo, aunque constituía una práctica habitual la movilización de académicos entre las universidades, la incorporación progresiva de estos principios en diversos grupos de académicos europeos y norteamericanos, generó una enorme movilización de jóvenes egresados hacia Alemania para realizar doctorados y adquirir prácticas y métodos de investigación (Simpson, 1983; Schatte, 1977, pp 75-81<sup>4</sup>). El destino laboral predominante era la universidad. De esta manera comienzan a incorporarse prácticas institucionales y formas organizacionales alrededor de este grupo particular de eruditos. En USA, por ejemplo, fue Yale la primera universidad en asumir el título de Doctor en 1861. Luego de pocos años, Harvard, Michigan y Pensilvania incluyeron este patrón (Buchanan y Herubel, 1995) y hacia finales del siglo XIX, la titulación doctoral se había convertido en un requisito insoslayable en la universidad estadounidense (Simpson, 1983). Desde Alemania y Estados Unidos, el doctorado, como grado de investigación, con sus reglas y prácticas identitarias de trayectoria académica, se extendió a otras universidades del mundo, en especial las de habla inglesa.

- 2 Simpson, R. (1983). How the PhD came to Britain: A century of struggle for postgraduate education. Guildford: Society for Research into Higher Education. p 204.
- 3 Goodchild, L., & Miller, M. M. (1997). The American doctorate and dissertation: Six developmental stages. *New Directions for Higher Education*, 25(3), 17-32.
- 4 Schatte, C. E. (1977). The persisting European heritage of the American Ph.D. *Improving College and University Teaching*, 25(2), 75-81.

Algunos espacios de Latinoamérica, como es el caso de Argentina, se integran de modo simultáneo a esta dinámica. Hacia 1900, en Argentina existían ocho doctorados (en curso). De la Universidad de Buenos Aires, los correspondientes a Ciencias Exactas y Naturales, Filosofía y Letras y Derecho; de la Universidad Nacional de Córdoba, Ciencias Biológicas, Geología y Medicina. A mediados de siglo XX, la cantidad de doctorados en el país se había más que triplicado y mostraba el efecto de la división disciplinaria, en tanto que ya se perfilaban doctorados especializados como el “Doctorado en Historia”, “Doctorado en Astronomía”, etc. (CONEAU, 2007<sup>5</sup>).

La situación actual muestra una América Latina con una tasa de incremento de la matrícula del postgrado del 31% interanual entre 1994 y 2000. Para 1994 alcanzaba una matrícula de 185393 estudiantes, que representaban el 2,5% del total de la matrícula terciaria de la Región. En 2000, la cantidad de estudiantes de postgrados se incrementó a 535198 alumnos, lo cual representó el 4,5% de los estudiantes universitarios.

Los beneficios obvios de la existencia de una comunidad activa de eruditos comprometidos con la investigación, el mejoramiento de la creatividad y la innovación, y la transferencia de capital intelectual, plantea el desafío de promover acciones y mecanismos para su desarrollo y crecimiento. Y, al respecto, las definiciones que se establezcan respecto de la evaluación de la calidad son capitales.

Si bien existen numerosas perspectivas desde donde abordar los criterios de calidad de la formación de postgrado, optaré por una: la trayectoria de los doctores.

En primer lugar, porque desde la Región es relevante cambiar el foco de observación de la eficacia terminal: Latinoamérica no debe observar la titulación en sí misma, sino en relación con evaluar la eficacia en la inserción de los recursos altamente calificados.

En segundo lugar, el nivel de doctorado es el que dinamiza gran parte de los sucesos más trascendentes en la actualidad, como la internacionalización de programas, la cooperación y las propuestas interinstitucionales.

## ACERCA DE LAS TRAYECTORIAS

La incorporación del criterio de evaluación de las trayectorias de los titulados conlleva nuevas exigencias.

Por una parte, deberán generarse capacidades para interpretar el ambiente de formación de estos profesionales y su relación con las futuras trayectorias: las plataformas organizacionales e institucionales de las universidades y los institutos de investigación y de las relaciones de estas con las empresas y otras unidades de investigación y académicas del país y del extranjero.

Al respecto, la Asociación de Universidades Europeas, que tiene una admisión de casi 700 universidades de todos los países europeos, describe a la universidad con plenos poderes en cuanto a los doctorados y las trayectorias posteriores de los doctores. Trabajos etnográficos recientes, sobre los estudiantes de doctorados y sus entrenadores, muestran cómo la estabilidad y la continuidad en las disciplinas científicas se mantienen mediante procesos de socialización de la investigación doctoral dentro de la estructura y organización del laboratorio o grupo de investigación.

Por otra parte, deberán generarse capacidades para evaluar los procesos de entrenamiento de

doctores y su posterior trayectoria, en particular, al momento del primer empleo. Diversos estudios muestran que la existencia de dificultades para el logro de un empleo de dedicación completa o interrupciones al respecto, constituye un obstáculo en la trayectoria de los doctores (Enders, 2002, pp 493-517<sup>6</sup>).

## ALGUNOS APORTES PARA EL PLANTEAMIENTO DE CRITERIOS

Si bien existen claras evidencias de que las estructuras, tradiciones, reglas y creencias transmitidas durante el proceso de entrenamiento de los doctores impactan sobre las trayectorias posteriores de estos, también es cierto que existen transformaciones que estarían condicionando y modificando dichas estructuras, reglas y tradiciones.

La expansión y diversificación de los estudiantes, la cada vez más estrecha relación de la investigación con la economía y la internacionalización de los doctorados y doctores diversifica el interior de los grupos de referencia, las formas organizativas y estructurales del desarrollo de la carrera académica, así como los espacios de legitimación. Por otra parte, se amplía la diversidad de alternativas de trayectorias de los doctores y la validación del conocimiento no se circunscribiría a los tradicionales ámbitos universitarios y de los institutos de investigación, en tanto que las empresas comenzarían a actuar como importantes ámbitos de legitimación (Enders, 2004, pp 419-429<sup>7</sup>).

En la actualidad existen ricos debates en torno de estas transformaciones y de los contextos

múltiples de desarrollo del postgraduado y de sus trayectorias.

Un primer debate se produce en torno del cambio de paradigma en el entrenamiento, desde el modelo tradicional humboldtiano hacia un modelo de corte profesional que cruza fronteras disciplinarias, organizativas e institucionales. Por ejemplo, desde muchas universidades europeas se señalan dificultades en la carrera académica por problemas para retener al personal más calificado, ante la creciente demanda desde el sector privado y el Estado. Ante ello, algunos enfatizan la necesidad de que las políticas revaloren la trayectoria de los doctores como, básicamente, un mecanismo para crear la próxima generación de eruditos de la academia. Otros propugnan la necesidad de colaborar con esos ámbitos anhelados por los doctores (Huisman, J, 2002, pp 141-160<sup>8</sup>). Los estudios muestran que los mayores o menores enlaces del doctor al mercado laboral por fuera de la academia devienen de las propias prácticas disciplinarias y del modo de entrenamiento de los doctores (Delamont, 1997, pp 319-331<sup>9</sup>; Enders, 2005, pp 119-133<sup>10</sup>).

Un segundo debate, muy relacionado con el tema anterior, incorpora la arista territorial. Al respecto, algunos primeros estudios muestran que las ventajas de desarrollo de varias regiones que devienen de entrenar personal experimentado se estarían afectando ante la creciente movilidad de

6 Enders, J. (2002) Serving Many Masters: The PhD on the Labour Market, the Everlasting Need of Inequality, and the Premature Death of Humboldt. *Higher Education*, v44 n3-4 p493-517 Oct-Dec 2002.

7 Enders, Jurgen (2004). Research Training and Careers in Transition: A European Perspective on the Many Faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, v26 n3 p419-429.

8 Huisman, Jeroen; de Weert, Egbert y Bartelse, Jeroen (2002) Academic Careers from a European Perspective. The Declining Desirability of the Faculty Position. *The Journal of Higher Education*, Vol. 73, No. 1 (January/February 2002).

9 Delamont, Sara; Atkinson, Paul; Parry, Odette (1997) Critical mass and doctoral research: Reflections on the Harris report. : *Studies in Higher Education*, Volume 22, Number 3, October 1997, pp. 319-331(13).

10 Enders, Jürgen (2005) Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, Volume 49, Numbers 1-2, January 2005, pp. 119-133(15).

doctores calificados hacia empresas ubicadas en otras regiones y países (Stephan, 2004, pp151-167<sup>11</sup>; Hall, 2007, pp107-123<sup>12</sup>).

Otra de las dimensiones de interés se basa en la relación del doctorado, la trayectoria de los doctores y la movilidad social. Distintos primeros estudios muestran una relación directa entre el origen social del estudiantado y la selección para la prosecución de estudios doctorales, mientras que esa diferenciación desaparece cuando se analiza el vínculo entre los graduados doctores y sus trayectorias posteriores (Enders, 2004, pp 419-429<sup>13</sup>).

Otra de las discusiones aborda el impacto que han tenido las políticas de ciencia y tecnología y las destinadas a las universidades sobre la organización para la formación doctoral y la trayectoria posterior de los doctores. En principio, existe una relación directa entre las prácticas de formación doctoral y la carrera de los doctores y las políticas contextuales. No obstante, por una parte, los estudios comparados permitirían conocer el peso relativo entre las reglas formales e informales presentes en este segmento erudito. Por otra, los estudios de casos permitirían determinar el impacto de las acciones individuales sobre el conjunto, en atención al entretreído social de los doctores, cada vez más transfronterizo (Kaulisch, 2005, pp130-144<sup>14</sup>).

- 
- 11 Stephan, Paula E; Sumell, Albert J; Black, Grant C. (2004) Doctoral Education and Economic Development: The Flow of New Ph.D.s to Industry. *Economic Development Quarterly*, Vol. 18, No. 2, 151-167.
  - 12 Hall, Jeremy L.(2007) Developing Historical 50-State Indices of Innovation Capacity and Commercialization Capacity. *Economic Development Quarterly*, Vol. 21, No. 2, 107-123.
  - 13 Enders, Jurgen (2004). Research Training and Careers in Transition: A European Perspective on the Many Faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, v26 n3 p419-429.
  - 14 Kaulisch, Marc; Enders, Jürgen (2005) Careers in overlapping institutional contexts: The case of academe. *Career Development International*. Mar 2005 Volume: 10 Issue: 2 Page: 130 – 144.

## ALGUNAS ACCIONES PARA ACERCARSE A ESTA ESTRATEGIA

### 1. Integración al Grupo de Expertos promovido desde la Unesco

Un grupo de expertos congregados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, la división de ciencia y tecnología de la OCDE y la oficina de estadística de la Unión Europea, lleva desde hace varios años un estudio sistemático sobre las trayectorias de los doctores. Argentina ha participado en el periodo 2005-2007.

Los primeros análisis de los resultados derivados de la encuesta a doctores residentes en Argentina, muestran diferencias y semejanzas con las transformaciones que se suceden en el plano internacional.

La relación entre las trayectorias de formación y laborales de los doctores muestra el predominio de una concepción académica y científica del doctorado. El destino laboral predominante es la universidad y la investigación. Probablemente esto deviene del carácter cíclico de la economía argentina y de su profundo impacto negativo sobre la creación de capacidades propias de innovación empresarial.

Con ello, no estarían presentes en el país las preocupaciones de otros respecto de la amplia diversidad de alternativas laborales para los doctores y de su impacto sobre el crecimiento de nuevos espacios de legitimación (extraacadémicos) y el desmembramiento de la academia de sus grupos más calificados. No obstante, cuando se indaga acerca de los principales obstáculos de las carreras de los doctores en el país, las falencias que se exponen (en plano comparativo entre los espacios laborales de Argentina respecto de los de otros espacios académicos y científicos del mundo), son las mismas que se señalan como causa



del pasaje del sector universitario al empresario de los doctores en los países desarrollados. Es lógico que, en atención a la nutrida red de relaciones formales e informales que mantienen los doctores residentes en el país con grupos del extranjero, si prosiguen las restricciones en el país y el desmembramiento en las áreas académicas de los países más desarrollados, el fenómeno de “fuga de cerebros” hacia estos espacios académicos se acentúe.

Una segunda conclusión a la que se arriba es que, aunque en el país se haya desarrollado una estructura paralela entre investigación y formación universitaria, la movilidad de los doctores entre estos sectores conlleva el intercambio de reglas y prácticas identitarias de la investigación disciplinaria hacia el interior de las universidades y la búsqueda de estabilidad y continuidad en las disciplinas científicas en la estructura y organización universitaria. Y en este sentido, más que la existencia de un fenómeno de cambio, se estaría produciendo un afianzamiento del modelo tradicional humboldtiano dentro de las universidades, en tanto que los segundos empleos entre la universidad y los institutos de investigación son habituales.

De todos modos, es posible observar la presencia de doctores con perfil profesional (en las ciencias médicas y el derecho, fundamentalmente) que provienen de la existencia de formación doctoral en las profesiones y no de una tensión entre los demandantes de doctores.

Una tercera conclusión se vincula con el impacto de los estudios doctorales sobre la movilidad social. Aunque en el país se hayan registrado fenómenos semejantes a los de otros países en cuanto a expansión y diversificación del estudiantado universitario, el perfil socioeconómico y el capital cultural familiar son los determinantes en la prosecución de estudios doctorales.

Más del 60% de los doctores poseen padres con estudios superiores; un 38% con nivel universitario completo; un 16% tiene al menos uno de los dos padres con estudios de postgrado, y de este último grupo, uno de cada diez los ha realizado en el exterior.

Una cuarta conclusión se asocia con la pérdida de ventajas de desarrollo que registrarían algunas regiones por el efecto de la movilidad de doctores calificados hacia otras regiones y países. Hacia el interior del país no se registra este cambio.

Sucede el fenómeno contrario: la ratificación de la heterogeneidad estructural argentina, donde las zonas con mayor desarrollo relativo histórico son las que cobijan las mayores tasas de radicación de doctores. Sí, en cambio, podría ser analizado el fenómeno si se analiza la trayectoria de los doctores residentes en el extranjero. Pero ese estudio corresponde a una segunda etapa del trabajo que está siendo realizado.

Por último, una primera aproximación evidencia el impacto que han tenido las políticas contextuales sobre las trayectorias de los doctores, señaladas por ellos mismos.

De este somero análisis surge con fuerza la necesidad de estudios sistemáticos que tiendan a comparar las características de la inserción laboral de los doctores en la región de América Latina y el Caribe, como elemento central al analizar y evaluar los programas académicos de los que provienen. Es de destacar el esfuerzo reciente de IESALC para avanzar en exploraciones de esta naturaleza que, seguramente, serán de muchísima utilidad al discutir con profundidad las características de los programas en vigencia y la pregunta más general acerca del perfil idóneo de estos egresados universitarios en relación con las necesidades regionales. ▲



# 60 aniversario

## de la fundación del CSUCA

Carlos Tünnermann Bernheim  
Presidente del CCA (2003-2007)  
Secretario General del CSUCA (1959-1964)

E

ste año, en septiembre, se cumple el Sexagésimo Aniversario de la fundación del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), organismo pionero en el campo de la promoción de la cooperación e integración interuniversitaria. La Confederación Universitaria Centroamericana y su autoridad máxima, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), fueron creados por resolución del Primer Congreso Universitario Centroamericano reunido en San Salvador, El Salvador, en septiembre de 1948.

Convocado por el entonces Rector de la Universidad de El Salvador, Dr. Carlos A. Llerena, al Congreso asistieron cuarenta y cinco delegados de las Universidades de Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras. Por Nicaragua asistió el Rector de la Universidad Libre, Dr. Salvador Mendieta, fundador del Partido Unionista Centroamericano. Esta Universidad Libre tuvo una efímera existencia y fue fundada a raíz de la clausura de la Universidad Central

de Managua, por el dictador Anastasio Somoza García, en 1946.

Este Congreso centroamericano ocupa un lugar sobresaliente en los anales de la vida universitaria de nuestra región. No solo fue el primer gran foro donde los universitarios del istmo debatieron los más importantes temas relacionados con la problemática de la Educación Superior, sino que sus resoluciones fueron más allá de los postulados de la Reforma de Córdoba (1918), que a Centroamérica llegaron con varios lustros de retraso. El acuerdo de mayor trascendencia adoptado por el Congreso fue el referente a la creación del CSUCA, que de esta manera es el organismo pionero de todo el proceso de integración centroamericana.

Es interesante señalar que en su sesión de clausura el Congreso decidió convocar al Primer Congreso Latinoamericano de Universidades, tarea que asumió la Universidad de San Carlos de Guatemala, bajo cuyos auspicios se celebró

este Congreso el año siguiente (1949). De él surgió el acuerdo creador de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

De esta suerte el CSUCA tiene también categoría pionera en el campo de la organización internacional de las Universidades, pues no solo es precursor de la UDUAL, sino también de la Asociación Internacional de Universidades, creada en 1950 bajo los auspicios de la UNESCO, así como de numerosas asociaciones nacionales y regionales de Universidades que hoy existen en el mundo, a todas las cuales se anticipó la iniciativa centroamericana.

A la Cuarta Reunión Ordinaria del CSUCA, celebrada en León de Nicaragua, en mayo de 1959, por iniciativa del Rector de la UNAN, Dr. Mariano Fiallos Gil, le correspondió aprobar la reestructuración del CSUCA.

De ella arranca realmente, con la creación de la Secretaría Permanente y la designación de un Secretario General de dedicación exclusiva, la segunda etapa de la existencia del CSUCA, caracterizada por un continuo y dinámico desenvolvimiento de sus programas y una amplia proyección de su labor en la vida universitaria de la Región. El autor de estas líneas fue electo, en esa ocasión, como primer Secretario General del CSUCA, cargo que desempeñó hasta noviembre de 1964, cuando fue electo Rector de la UNAN.

Sin duda, la más importante iniciativa de esta etapa fue el diseño y aprobación del **“Plan para la integración regional de la Educación Superior centroamericana”**, cuya discusión se inició en 1960 y culminó en 1963 con la ratificación

del Plan por todas las Universidades Nacionales del istmo.

El Plan comprendía varios convenios. En virtud de estos, las Universidades se comprometieron a promover la reorganización de sus estructuras académicas, introducir los Estudios Generales y departamentalizar la enseñanza de las disciplinas básicas.

El otro aspecto comprendido en el Plan fue el referente a la creación de Escuelas e Institutos de Investigaciones regionales.

Como resultado se establecieron las primeras Escuelas regionales: la Escuela Regional de Ingeniería Sanitaria, con sede en la Universidad de San Carlos, que fue la primera maestría ofrecida en Centroamérica; la Facultad de Medicina Veterinaria, en la misma Universidad; varias especialidades médicas en la Universidad de El Salvador y la elevación a rango regional de las Facultades de Microbiología y Geología de la Universidad de Costa Rica.

Hoy el CSUCA está integrado por las veinte universidades estatales de los siete países centroamericanos (de Belice a Panamá), más la adhesión de la Universidad Nacional Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.

El CSUCA, cuyos programas fueron calificados por la UNESCO como “un hito en la historia de la Educación Superior de América Latina”, es una de las empresas más interesantes que hasta ahora han emprendido los centroamericanos y quizás el paso más positivo hacia el reencuentro de la unidad de nuestros pueblos. ▲





# El sistema de garantía de calidad de ANECA: un caso de estudio del sur de Europa\*

Eduardo García,  
Coordinador del Área de Innovación, ANECA

Rafael Llavori,  
Jefe del Gabinete Técnico, ANECA

E

ste artículo pretende unir en un breve recorrido las dos visiones básicas que deben regir el establecimiento de un sistema de aseguramiento de calidad en una agencia de acreditación madura: el sistema interno de la institución y el sistema externo con el que debe contrastar su trabajo. Se trata de dos caras de una misma moneda en la que, tomando el ejemplo de la moneda común a 23 países de la Unión Europea —el euro—, el reverso incluiría un símbolo nacional del país que la acuña y el anverso el referente europeo bajo cuyos criterios económicos se acoge y, sobre todo, respalda, a modo de banco central. La existencia de una estrecha correspondencia entre ambos niveles, el externo y el interno —el anverso y el reverso— asegura no solo que la

organización cuenta con mecanismos de control y de aseguramiento de la calidad, sino también que estos son comparables y reconocidos en el entorno internacional en donde se desarrolla y en el que se pretende converger.

## EL SISTEMA EXTERNO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD. EL MARCO EUROPEO

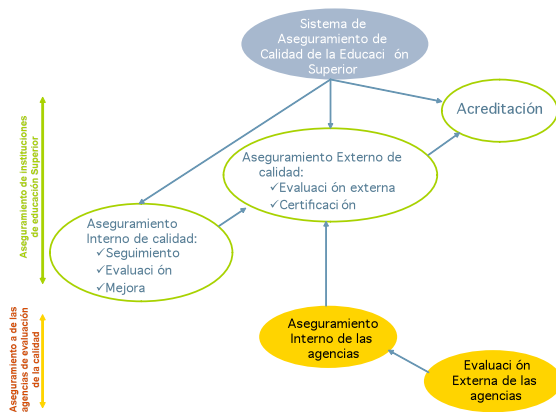
Unas breves líneas acerca del contexto supranacional donde se desarrolla la experiencia española: ANECA solicitó a la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad de la Educación Superior (ENQA) la evaluación externa de sus actividades contra los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad elaborados conjuntamente por dicha asociación y los representantes de las instituciones de Educación Superior y los de estudiantes europeos. Tal documento,<sup>1</sup> aprobado

\* El presente artículo trata de sintetizar las presentaciones sobre sistemas de aseguramiento de la calidad internos y externos de las agencias de acreditación, que fueron la base del reciente Curso de Capacitación para Técnicos de Agencias de Acreditación organizado por ANECA y que tuvo lugar el mes de abril de 2008 celebrado en la sede del CCA.

1 Este documento puede consultarse en su versión en castellano en la página web de ANECA: [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

por los ministros de educación europeos como referente para sus países en la reunión bienal de seguimiento de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de 2005, establece en sus 3 capítulos los criterios de calidad interna de las instituciones de Educación Superior, de las agencias de calidad y de la garantía externa de evaluación.

La evaluación externa de ANECA, a cargo de un panel internacional, llevada a cabo en junio de 2007, supuso el reconocimiento a escala europea de su labor técnica frente a esos criterios, verdaderas reglas del juego con las que se ha dotado el Espacio Europeo de Educación Superior, aparte de su aceptación como miembro de pleno derecho de ENQA.



El sistema europeo reproduce de alguna forma una lectura más a las que en otros contextos regionales y subregionales están experimentando en la búsqueda de niveles de comparabilidad y confianza dirigidos a escenarios de reconocimiento mutuo. Si se sustituyen las siglas concretas, queda un esfuerzo integrador común a diferentes partes del mundo.

El desarrollo de iniciativas de esta índole implica una definición clara de las bases para el desarrollo de mecanismos de garantía externa

de calidad en torno, al menos, a tres pilares: el enfoque a los grupos de interés (*stakeholders*), la definición de la política y los objetivos de calidad y el contexto en el que nos situamos y que determina el sistema universitario, el marco jurídico y el sistema de aseguramiento de calidad.

### Enfoque hacia los grupos de interés

La agencia debe tener presente a los agentes de interés, tanto como destinatarios de los procesos y resultados de las evaluaciones, como también en cuanto a su opinión en el diseño de estos, especialmente en la elaboración de los referentes que deben decidir el ser o no ser de un programa o institución.

Dichos agentes estarían formados por: los estudiantes, la universidad en sus diferentes niveles (investigadores, gestores, etc.), los empleadores, las administraciones públicas y la sociedad en su conjunto.

- La incorporación de estudiantes debe dirigirse a la definición de requisitos, a los procesos de evaluación de las agencias y a los órganos de evaluación, asesoramiento y, si procede, rectores.
- La universidad debe contribuir a la definición de los requisitos (p.ej. garantizar que los procesos definidos se ajustan a los propósitos del sistema de calidad); tener presencia en los órganos asesores y rectores y participación en los procesos de evaluación, así como participar en la revisión de la actuación de la agencia mediante la rendición de cuentas.
- Los empleadores como demandantes del conocimiento, las habilidades y los valores presentes en los egresados universitarios.

- Las administraciones públicas responsables deben definir los criterios de calidad para evaluar el trabajo de la agencia, orientados a la rendición de cuentas (*accountability*), así como estar presentes en los órganos rectores y asesores de la agencia.
- Por último, pero solo en orden de aparición, la sociedad en general será la encargada de determinar los requisitos, ejercer el control mediante los mecanismos definidos a tal efecto y participar en los procesos.

### Política y objetivos de calidad

Estarán marcados por la existencia o no de un marco legal definitorio, la presencia de redes u organismos de carácter supranacional, así como de los parámetros de calidad de la propia agencia. Estas tres variables serán las que definan la política y los objetivos de calidad de la agencia, o mejor, serán los que marquen los límites de su tarea.

El marco legal definirá los límites de actuación de la agencia, lo que puede y no puede hacer, su *raison d'être*, que podrá complementarse con un marco supranacional de acción que aunque no imponga normas, sí establezca referentes y criterios externos de contraste.

A la agencia le compete definir el alcance y la naturaleza de sus actividades y programas para que puedan establecerse los términos de referencia que guíen la evaluación externa.

### Contexto

El contexto viene determinado por el número y la tipología de instituciones de Educación Superior, la situación de monopolio o competencia entre agencias, así como el alcance de las actividades de la agencia. Es, en definitiva, el que fija los límites de la *realidad* sobre la que definirá la

agencia sus líneas de trabajo con el horizonte de la eficiencia de sus actuaciones. En cierto sentido, el contexto es un imponderable que termina por definir las reglas del juego y sus referentes más importantes: cuánto se invierte en la universidad, cuál es la participación estatal en esa inversión, qué nivel de responsabilidad se debe exigir a las universidades y cómo hacerlo, cuáles son las mejores prácticas internacionales que deben orientar la mejora, etc.

La figura siguiente muestra el “círculo virtuoso” de la calidad que nace en la sociedad que plantea las demandas que las universidades y las agencias de evaluación convierten en sus propios requisitos de calidad, pero que culmina también en la sociedad a la que universidades y agencias de evaluación deben rendir cuentas con transparencia: todos deben saber lo que la sociedad pone en juego y la calidad de la formación y la investigación que recibe a cambio.

Tanto universidades como agencias de evaluación participan de las actividades *ad intra* en el círculo virtuoso de la calidad: detectan necesidades y demandas sociales que convierten en requisitos, evalúan y son evaluadas en función de las actividades que realizan, ejercen y permiten que otros ejerzan su derecho a alegar sobre los resultados de la evaluación.



## EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Una vez fijados los elementos que componen el “círculo virtuoso” de la calidad de un sistema, el siguiente paso es analizar la forma en como interactúan y se articulan todos los actores y agentes que componen un cuadro tan complejo de relaciones.

Las actividades de evaluación responden a una demanda del sistema y sus agentes y se circunscriben a una serie de procesos que dan como resultado decisiones de acreditación o certificación que respalda la agencia.

Pero es el propio sistema interno de aseguramiento de la agencia el que debe hacer frente a las reclamaciones de sus decisiones, que refuerzan a su vez un sistema garantista para las instituciones que se someten a esos procesos.

Por otra parte, la propia agencia ha de generar mecanismos de revisión y mejora que le permitan afinar los instrumentos de evaluación y ajustarlos al propósito que los guía (*fit for purpose*) y

detectar nuevas demandas por parte de la sociedad a través de la consulta a sus *stakeholders*.

No importa cuál es el modelo de sistema interno de aseguramiento de la calidad que se escoge. Existen numerosos modelos desarrollados por organismos de referencia (ISO-9001, Malcolm Baldrige, EFQM, CINTAS-RIACES); cualquiera de ellos es susceptible de ser adaptado a la realidad de una agencia concreta.

Lo que sí es preciso es que se someta a procedimientos de evaluación externa que refuercen la transparencia de sus procesos y la rendición de cuentas de sus actividades, en términos de eficiencia tanto de utilización de recursos como de resultados.

## CONCLUSIÓN

La descripción, necesariamente breve debido a las lógicas limitaciones de espacio, de la interacción de los sistemas de aseguramiento externo e interno de la calidad, pretende hacer hincapié en la importancia de efectuar una lectura propia –nacional– de la tarea de nuestras agencias.

Todo ello sin perder de vista referentes de ámbito supranacional que alineen la lógica de la calidad de la Educación Superior de un país con la necesaria convergencia regional para no participar en inferioridad de condiciones en los nuevos escenarios globales que otras lógicas no estrictamente académicas están imponiendo.

No solo ha de guiarnos el justificado prurito de profesionalidad y del buen hacer, sino –sobre todo– el afán de servicio público a los ciudadanos que nos confían la sugestiva tarea de garantizarles la calidad de las instituciones y carreras que eligen para formarse. ▲





## La **EVALUACIÓN** y **ACREDITACIÓN** de la calidad de la **Educación Superior dominicana:** **Experiencia** de la **ADAAC**

Saturnino de los Santos S.  
Director Ejecutivo ADAAC

D

e conformidad con lo que dispone la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en el contexto dominicano operan de manera independiente dos componentes del Sistema de Evaluación de la Educación Superior en el nivel institucional y de carreras o programas, uno regulatorio (obligatorio) y el otro voluntario. El primero es el que se realiza para autorizar una institución o propuesta de programa de Educación Superior a operar y ofertar sus servicios a los destinatarios de estos, y es referido como la autorización o licenciamiento que aprueba el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), y que de acuerdo con la ley está supuesto a revalidarse cada cinco años mediante la Evaluación Quinquenal que ejecuta la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

El componente voluntario ha sido concebido para estimular y orientar un mejoramiento continuo y progresivo de la calidad educativa,

mediante el mecanismo estructural estratégico de la acreditación, tanto de las instituciones como de las carreras de formación profesional, a cargo de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC).

En el modelo que aplica la ADAAC, la acreditación se realiza por medio de la organización y puesta en marcha de un proceso que combina las etapas de autoevaluación, evaluación externa por pares expertos, y la revisión y valoración de los resultados de ambas evaluaciones, conjuntamente con cualquier otro antecedente específico estimado pertinente, de lo que se deriva la formulación de recomendaciones para el mejoramiento y, potencialmente, la acreditación.

La acreditación así concebida, tanto la referida a una institución como a una carrera (programa), es el certificado o sello de calidad que otorga una entidad o agencia externa autorizada legalmente, en el caso dominicano la ADAAC, mediante



el cual se da formal constancia a la sociedad de que la institución o carrera cumple con un conjunto establecido de características, criterios, indicadores y estándares de calidad, luego de haberse realizado el proceso de evaluación indicado. Las características, criterios, indicadores y estándares se refieren al establecimiento de los principios e ideales de fundamentos y prácticas de excelencia en el ámbito institucional o programático, y son los referentes a que se contrae la acreditación.

Convencionalmente, la acreditación ha sido concebida como el mecanismo idóneo para promover la entrada al espiral virtuoso del mejoramiento continuo y progresivo de la calidad, que no tiene un carácter permanente sino que se otorga por un período, luego de transcurrido el cual la institución o carrera acreditada debe someterse de nuevo a un proceso similar de evaluación y valoración, para decidir el mantenimiento o no de la acreditación otorgada.

Asimismo, la institución o carrera que haya recibido la acreditación se compromete a diseñar y poner en ejecución un plan de mejora al que la ADAAC da seguimiento en la perspectiva de mantener o retirar la acreditación otorgada.

Como agencia de acreditación del país, la ADAAC fue creada en 1987, siguiendo el modelo norteamericano y habiendo contado inicialmente con la asesoría técnica de la Middle States Commission on Higher Education.

Su membresía la conforman instituciones de Educación Superior del país que han decidido, voluntariamente, hacer un compromiso formal de integrarse a los esfuerzos e iniciativas concretas de búsqueda de la calidad progresiva, tanto en lo institucional como en lo programático, así como respecto a otros servicios que ofrecen estas instituciones a la sociedad. Asimismo, los organismos

normativos, de dirección y administración de esta organización, incluyen la Asamblea General de Socios, el Consejo de Directores, la Dirección Ejecutiva y los Comités de Trabajo.

En el cumplimiento de su misión sustantiva, la ADAAC ha elaborado y puesto en vigencia la Guía de Criterios e Indicadores para Evaluación de Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana, sus instrumentos y metodología operativos, y una normativa de aplicación, con base en los cuales se ha ido avanzando en la evaluación y acreditación de las instituciones universitarias del país que han decidido incorporarse al proceso de de acreditación organizado e impulsado por la ADAAC.

La Guía está estructurada en ocho (8) categorías, 27 áreas, 165 criterios y 740 indicadores, con referencia a fuentes, técnicas, instrumentos y evidencias garantizadores de validez y confiabilidad de los procesos evaluativos. En los actuales momentos se ha iniciado una revisión y ampliación de dicha guía, instrumentos, metodología y las normativas que rigen su aplicación.

Por otra parte, actualmente está en la fase final la redacción de una propuesta de Guía General de Evaluación de Carreras como marco general para elaborar instrumentos específicos para la evaluación de carreras de formación con fines de acreditación. La propuesta será sometida a discusión, mejoras y aprobación por la comunidad educativa del país, a partir de lo cual se impulsará un activo proceso de acreditación de carreras en la Educación Superior dominicana.

En términos de los recursos financieros con que opera la ADAAC, estos proceden en aproximadamente un 70% de la cuota de membresía que pagan sus doce (12) miembros activos, y el restante 30%, de aportes del Estado Dominicano, vía Presupuesto General de la Nación y recursos

que, ocasionalmente, donan organismos internacionales que tienen en su agenda temas asociados con el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

No obstante su creación en 1987, no fue sino hasta 1999 cuando la ADAAC comenzó un verdadero proceso de establecimiento institucional, programático, instrumental y normativo, que condujo al inicio de la acreditación en el país. Y luego, a partir de 2002 se puso en marcha un conjunto de acciones dirigidas a proveer orientación y seguimiento al proceso de autoevaluación institucional con fines de acreditación; esto llevó a que siete de las principales universidades del país comenzaran dicho proceso, lo que implicó la contratación de asesoría técnica internacional para asistir a las universidades, una gran cantidad de visitas a las instituciones inmersas en el proceso y diversas reuniones y talleres de trabajo para la planificación y desarrollo de la evaluación interna.

En esta primera etapa (2002 – 2006) cinco instituciones universitarias lograron completar el proceso de evaluación y acreditación y obtener su certificación institucional. Dichas instituciones acreditadas son: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Universidad APEC (UNAPEC), Universidad ISA (antes Instituto Superior de Agricultura), Universidad Católica Nordestana (UCNE) y Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI).

Como parte de su estrategia de trabajo, así como en búsqueda de una homologación de los procesos de acreditación, la ADAAC ha firmado y mantiene convenios de cooperación técnica e intercambio con organismos de acreditación

de otros países, tales como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, Comisión Nacional de Acreditación (CNAP – CINDA) de Chile, Comisión Nacional de Evaluación Acreditación Universitaria (CONEAU) y la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE-PR) de los Estados Unidos. Ello permitió que expertos evaluadores procedentes de cada una de estas organizaciones hayan acompañado a la ADAAC, tanto en la capacitación de los pares evaluadores dominicanos como en la realización de la evaluación externa y la valoración y recomendación para la decisión de acreditación de las instituciones universitarias.

Lo que sigue es una síntesis de los ocho pasos críticos del proceso que han seguido las instituciones universitarias acreditadas en República Dominicana:

1. La organización y realización del autoestudio institucional sobre la base de la *Guía de Criterios e Indicadores para Evaluación de Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana*. El autoestudio contó con la asesoría del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y sus resultados fueron sometidos a la ADAAC, conjuntamente con una propuesta de mejoramiento y una solicitud de revisión-verificación externa.
2. La organización y realización de la evaluación externa (por pares académicos expertos) bajo la dirección de la ADAAC, acompañada por la Middle States Commission on Higher Education- Puerto Rico (MSCHE-PR), la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) de Chile, y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de



Colombia, llevada a cabo de conformidad con las Normas y Procedimientos para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior Dominicanas, Criterios y Procedimientos para la Selección y Designación de Pares Evaluadores, y Guía para la Elaboración de Informes del Equipo de Pares Evaluadores.

3. Los equipos de pares evaluadores externos se integraron con cuatro miembros en representación de las cuatro agencias (MSCHE-PR, CNAP, CNA y ADAAC), presidiendo en cada caso un miembro procedente de una de las agencias extranjeras. Antes de la visita cada integrante de los equipos recibió el informe de autoevaluación de la institución asignada, junto con un formulario para “Revisión de Informes de Autoevaluación Institucional y Preparación de la Visita de Pares” y otros referentes contextuales.
4. Una vez realizada la visita de los equipos de pares evaluadores a las instituciones y rendido el informe correspondiente a la ADAAC, este es dado a conocer a la rectoría de la institución, respecto a lo cual esta debe reaccionar y comunicar esa reacción a la ADAAC dentro del plazo establecido.
5. Los informes (de autoestudio y evaluación externa), conjuntamente con las reacciones de rectores y otras informaciones complementarias fueron sometidos a revisión y valoración por parte del Comité de Acreditación. La ADAAC tomó la decisión de conformar el Comité de Acreditación con expertos de amplia experiencia y reconocimiento académico externos al país y a la propia ADAAC, procedentes de la MSCHE-PR, CNAP y CNA, que no hayan formado parte de los equipos de pares evaluadores. Este Comité formuló y sometió a

la ADAAC una recomendación respecto a cada institución evaluada.

6. El Consejo de Directores, en posesión de las recomendaciones del Comité de Acreditación, se reunió con el Comité Consultivo para recibir su opinión sobre el informe y las recomendaciones formuladas.
7. El Consejo de Directores estudió y ponderó las recomendaciones del Comité de Acreditación y la opinión del Comité Consultivo, teniendo como opciones las siguientes potenciales decisiones: a) acreditación inmediata con recomendaciones de mejora; b) acreditación por ser otorgada luego de la ejecución de mejoras recomendadas; y c) no acreditación con recomendaciones de mejoras con miras hacia una futura evaluación para fines de acreditación.
8. El Consejo de Directores decidió y dictaminó la acreditación por cinco (5) años a las universidades, luego de que cada una pusiera en ejecución un plan de mejora y se evaluara la superación de debilidades identificadas. Las cinco universidades cumplieron con dicha condición y recibieron individualmente su certificado de acreditación, entre noviembre de 2005 y junio de 2006.

Recientemente, cuatro instituciones universitarias del país completaron su proceso de autoevaluación institucional para fines de acreditación, y se espera que pronto sometan a la ADAAC el informe y plan de mejora, en conjunto con una solicitud de evaluación externa.

Estas son: Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad Central del Este, Universidad Iberoamericana y Universidad Abierta para Adultos. ▲



# INTERCAMBIO de experiencias para favorecer el crecimiento conjunto: **PASANTÍAS** en agencias de acreditación

Elsiana Guido Guido  
Coordinadora Área de Evaluación y Acreditación, CCA

## 1 INTRODUCCIÓN

El área de cooperación internacional de la Dirección Ejecutiva del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) ha diseñado y propuesto, a diversos organismos de cooperación internacionales, proyectos que pretenden el fortalecimiento de las agencias de acreditación establecidas en Centroamérica para, de esta manera, contribuir al mejoramiento de la calidad y a la integración de la Educación Superior en la región.

En este contexto, en agosto de 2007, el CCA presentó un proyecto de cooperación ante la *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior- RIACES*, con el objetivo de promover una serie de pasantías en agencias de acreditación para integrantes del Consejo del CCA y de las agencias de acreditación establecidas en Centroamérica. El monto

financiado para el desarrollo de este proyecto ascendió a \$27.665.42 y el proyecto fue planteado, ejecutado y evaluado, por personal de la Dirección Ejecutiva del CCA.

Entre noviembre de 2007 y febrero de 2008 se desarrollaron catorce pasantías a cinco agencias de acreditación.

Las pasantías permitieron visitar la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, *CONEAU*, en Argentina; la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *ANECA*, en España; el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, *COMEAA*, en México, y la Comisión Nacional de Acreditación, *CNA*, en Colombia. Además, se visitó la *AQU- Catalunya*, en España y cuatro universidades colombianas: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica, Fundación de la Universidad del Área Andina y Universidad Javeriana.

## OBJETIVOS

El proyecto pretendía favorecer dos aspectos: por un lado, el conocimiento de los procedimientos aplicados por la agencia a la cual se visita, en concreto lo referente al modelo de acreditación y al desarrollo de instrumentos técnicos; por otro lado, la generación de aprendizaje acerca de los procesos de toma de decisiones en casos

de aseguramiento de la calidad, lo que abarca el conocimiento acerca de la organización y gestión de una agencia de acreditación y sus buenas prácticas de calidad, y la gestión de los sistemas de información.

En la siguiente tabla se indican las pasantías desarrolladas, el nombre de la persona y la institución a la que representa:

### Pasantías programadas y desarrolladas

de noviembre 2007 a febrero 2008

Pasantías programadas	Nombre de la persona, puesto y fecha de realización de la pasantía
<b>6 pasantías a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU- Argentina</b>	
1 persona del CCA	Mario Fredy Hernández, Representante titular de El Salvador 25-29 de febrero, 2008
2 personas de CONEAUPA	María del Carmen T. de Benavides, Miembro del Consejo 26-30 de noviembre, 2007
2 personas de ACAP	Susan Francis Salazar Miembro de la Comisión Técnica de Evaluación 25-29 de febrero, 2008 Lucrecia Méndez, Miembro del Consejo 26-30 de noviembre, 2007
1 persona AUPRICA	Jenny María Velásquez Maúrtia Miembro de la Comisión de Acreditación 26- 30 de noviembre, 2007
<b>2 pasantías a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA-España</b>	
1 persona del CCA	Maribel Duriez, I Vicepresidenta 28 de enero al 1 de febrero, 2008
1 persona de CdA	Knut Walter, Presidente 28 de enero al 1 de febrero, 2008
<b>2 Pasantías a la Comisión Nacional de Acreditación CNA- Colombia</b>	
1 persona del CCA	Juan Alberto Martínez, Miembro de Junta Directiva 03-10 de diciembre, 2007
1 persona de SUPRICORI	Sandra García Pérez, Directora 03-07 de diciembre, 2007
<b>2 pasantías a CASEI- México:</b>	
2 personas de ACAA	
<b>2 pasantías al Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica COMEAA- México</b>	
2 personas de ACESAR	Marco Estrada Muy, Director Ejecutivo Carlos Him González, Presidente. 7-13 de diciembre, 2007

## PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

Las personas participantes presentaron a la Dirección Ejecutiva un informe en el cual detallaban y evaluaban las actividades desarrolladas durante las pasantías. Destaca la diversidad de actividades que fue posible efectuar: recorrido por las instalaciones de la agencia, presentación del personal de la agencia y explicación de sus funciones, participación en charlas ofrecidas por el personal de la agencia, ofrecimiento de charlas, participación en talleres, revisión documental, participación como observadores en *comités de pares*, visita a otras agencias y universidades y participación como pares observadores internacionales. De acuerdo con la opinión de quienes realizaron las pasantías, los **principales logros obtenidos** se pueden agrupar en cinco grandes grupos:

1. Intercambio de experiencias entre las agencias.
2. Intercambio tecnológico, de modelos de organización y de sistemas de información.
3. Participación en talleres.
4. Participación como observadores de procesos de la agencia.
5. Posibilidades de acuerdos de cooperación y convenios.

Tres son los principales **retos para el CCA**, según las personas participantes:

1. Apoyo a las agencias de acreditación (capacitaciones, bancos de datos, etc.).
2. Mejoramiento continuo (autoevaluación, discusión acerca de los estándares que requieren los programas de grado y postgrado).
3. Ampliación de las relaciones de cooperación y colaboración (cooperación e intercambio en el contexto europeo, definición del papel que desempeñará el CCA en el contexto de la integración centroamericana).

Entre los mayores retos para las agencias centroamericanas destacan los siguientes:

1. Consolidación de los aspectos técnicos, de las acreditaciones y de la agencia. En este rubro se incluye la reflexión acerca de los aspectos relacionados con la acreditación en Centroamérica (colaborar con el proceso de armonización de la Región a partir de la constitución de comisiones asesoras disciplinares; brindar aportes sobre la acreditación en el ámbito regional: necesidad de acuerdo político y de armonizar criterios de calidad).
2. Incentivo de otras funciones de las agencias de acreditación (difusión e investigación; estudios sobre diversos aspectos de la actividad universitaria y su relación con el medio laboral; acopio, análisis y difusión de sistemas de evaluación de profesores –actualmente utilizados y que podrían adaptarse–)
3. Capacitación y actualización.
4. Promoción del empleo de sistemas de información.

## BALANCE FINAL

Este proyecto facilitó a catorce personas de ocho agencias centroamericanas nacionales y regionales, participar en pasantías que les permitieron conocer estructuras organizativas y procedimientos de agencias consolidadas de América Latina y España. Los objetivos propuestos se alcanzaron plenamente, pues quienes realizaron las pasantías adecuaron sus intereses a los objetivos generales planteados, de manera que se logró el máximo provecho de tales oportunidades de intercambio. Las personas que realizaron las pasantías manifiestan que los objetivos planteados se cumplieron en su totalidad y califican de forma muy positiva este tipo de iniciativas. La valoración de los resultados de las pasantías brinda insumos importantes al CCA y a las agencias centroamericanas, a la vez que plantean una serie de retos y oportunidades que deberán concretarse en proyectos de cooperación y colaboración entre el CCA, las agencias y los organismos cooperantes. ▲

## Hacia el desarrollo y posicionamiento del Sistema de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria en Panamá: Plan Operativo Anual 2008

Nixa D. de Tirado  
Secretaria Ejecutiva CONEAUPA

En cumplimiento de la Ley 30 del 20 de julio de 2006, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá, su organismo rector, CONEAUPA, eligió a fines del año pasado, por concurso, a la Magtra. Nixa D. de Tirado, como su secretaria ejecutiva, quien ejerce el cargo desde el pasado abril.

El CONEAUPA ubicó sus oficinas, temporalmente, en las instalaciones donde opera el Consejo de Rectores de Panamá, y en estos momentos, el Estado, mediante el Ministerio de Educación, le ha asignado un presupuesto (Art.6, Ley 30) que deberá garantizar lo mínimo requerido para su funcionamiento, de abril a diciembre de 2008.

El Plan Operativo Anual que deberá ser discutido y aprobado en la VIª sesión del CONEAUPA, ha establecido como acciones estratégicas prioritarias para el desarrollo del Sistema:

- Reglamentación de la Ley 30 a través de decreto ejecutivo.
- Desarrollo de los lineamientos generales del Sistema, normas y procedimientos conceptuales y técnicos para su direccionalidad.
- Divulgación amplia del Sistema y sus componentes para el reconocimiento/ posicionamiento nacional.
- Vinculación internacional; participación en redes; integración al sistema regional.

- Desarrollo de las guías e instrumentos para la evaluación y acreditación institucional.
- Capacitación y divulgación: Desarrollo del Sistema con la apertura hacia la acreditación, dando paso a los procesos de autoevaluación institucional.
- Comisiones por áreas de especialidad para la definición de criterios, estándares e indicadores para la evaluación de programas o carreras.
- Organización de un sistema de información de la Educación Superior universitaria.
- “Operativización” de la Comisión Técnica de Fiscalización.
- Definición de las políticas, estrategias y programas para la administración financiera del Sistema.
- Reglamentación para articular la Educación Superior no universitaria y postmedia, con la universitaria.

Igualmente, se presentó el presupuesto 2009, con el Plan Operativo que lo sustenta, y que dará garantía de sostenibilidad al Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Educación Superior Universitaria, bajo la Rectoría del “...CONEAUPA, organismo independiente y descentralizado, con autonomía financiera, administrativa y reglamentaria...” Artículo 13, Ley 30 de julio de 2006. Se espera que el CONEAUPA se reúna pronto para aprobar su Plan de Trabajo y caminar al logro de sus objetivos. ▲



## Gestión de la CALIDAD: el caso del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior

Esteban Dávila Carmona  
Sugey Montoya Sandí  
Encargados del Sistema de Gestión de Calidad, CCA

*La creación de organismos de acreditación en la región Centroamericana tiene entre uno de sus propósitos el aseguramiento y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior; no obstante, la responsabilidad primaria de la calidad educativa reside en las propias instituciones universitarias.*  
(María José Lemaitre)

L

a preocupación y búsqueda de la excelencia académica ha sido una constante en la historia de las instituciones de

Educación Superior. Sin embargo, desde finales de los años 50 se ha venido dando una influencia de los modelos de calidad aplicados en el ámbito productivo, en el campo de la gestión académica y de los procesos educativos, entre otros.

El concepto de calidad ha evolucionado, ha ampliado su cobertura y ha pasado de ser el control que se hace al final del proceso de producción, a todas aquellas actividades de planificación, control y evaluación que deben existir a lo largo de estos procesos (Flaig, Gert, 2006). Tales acciones aplicadas de forma sistemática y planificada

conforman lo que se conoce como aseguramiento de la calidad.

En el plano académico también se ha producido una evolución de los mecanismos de aseguramiento de la calidad mediante el tránsito de una evaluación docente centrada en el control, a procesos flexibles y participativos de autoestudio y reflexión del quehacer académico para el mejoramiento de su calidad.

Entre los mecanismos novedosos de aseguramiento de la calidad académica, en el ámbito mundial, exceptuando la experiencia de los Estados Unidos que data desde finales siglo XIX, surgen diversos organismos de acreditación o garantía de calidad. Estos estructuran su funcionamiento a partir de sistemas internos y externos de garantía y gestión de calidad.

Algunos de estos sistemas se han basado en modelos tales como las Normas ISO (Organización Internacional de Normalización), el modelo europeo EFQM (European Foundation for Quality



Management), o modelos de garantía de calidad, como por ejemplo el elaborado por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) de España, entre otros.

Algunos de los elementos de estos modelos pueden constituirse en referentes para el diseño de los sistemas de gestión de calidad de las agencias, debido a que comparten principios para el abordaje del tema de la gestión de calidad en los organismos, tales como la orientación hacia los resultados y los usuarios, el liderazgo, la gestión por procesos, y la participación del personal para generar una cultura de calidad así como promover la innovación, la mejora continua, las relaciones con los grupos de interés y la responsabilidad social.

## EL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD DEL CCA

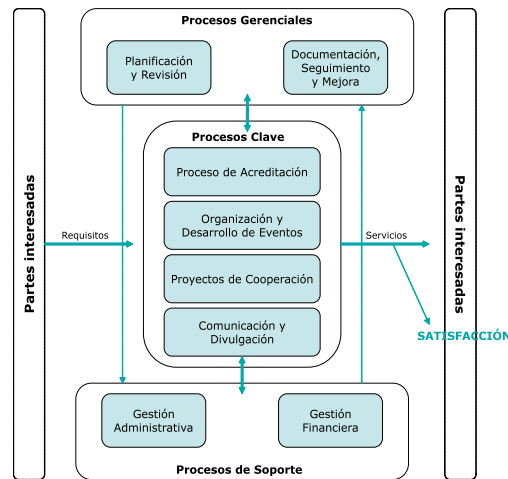
Frente a la responsabilidad que tiene un organismo de segundo piso respecto al tema del aseguramiento de la calidad, es decir, un organismo que acredita a las agencias acreditadoras de Centroamérica y El Caribe, el CCA debe garantizar con transparencia la calidad de su quehacer. Desde la perspectiva del Consejo Centroamericano de Acreditación, el aseguramiento de la calidad se define como “los mecanismos de control y seguimiento al desempeño que realizan las agencias de acreditación en la búsqueda del mejoramiento continuo de su calidad, o a las acciones específicas que llevan a cabo las instituciones o programas académicos con el fin de garantizar la eficaz gestión de la calidad”<sup>1</sup>.

El modelo de gestión de calidad del CCA parte de una primera fase, el diseño y desarrollo de un sistema de gestión de calidad interno desde su

Dirección Ejecutiva. En una segunda fase el modelo se ampliaría a todas las estructuras que conforman el CCA (Consejo, Comisiones, entre otros) y sus procesos externos, para llegar a conformar un sistema integral de garantía de calidad.

Es desde 2005, cuando surge en el CCA la inquietud de incorporar directrices de calidad para planificar, ejecutar y evaluar los procesos llevados a cabo por este organismo.

**FIGURA 1**  
**Mape de los procesos de la Dirección Ejecutiva<sup>2</sup>**



El CCA es consistente con los criterios de calidad que promueve, sustentados en las guías de buenas prácticas y enfoques internacionales que han sido exitosos, de manera que no solo se busca la evaluación y acreditación de las agencias, sino que el CCA también se compromete a autoevaluarse y a mejorar continuamente. Con estas orientaciones, a partir de 2006 se inicia el diseño del sistema de gestión de calidad del CCA, que en su primera etapa se basa en la familia de

1 Definición de “calidad (aseguramiento de la)” del Glosario para la Evaluación y Acreditación de Organismos Acreditadores. Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, 2006.

2 Manual de Calidad, Sistema de Gestión de Calidad, Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, 2006.

normas ISO 9000 (Organización Internacional de Normalización). Se partió de la formulación de la política y los objetivos de calidad, que reflejan el compromiso de este Consejo de fomentar una cultura de calidad, a través de la mejora continua de sus procesos.

Con base en la política, los objetivos y procesos se llevó a cabo la documentación del sistema de gestión de calidad. Esta documentación se encuentra disponible para la consulta de cualquier organismo educativo de la Región.

## CONCLUSIONES

El sistema de gestión de calidad ha sido sujeto de validación por diferentes vías: a través de la implementación de los procesos, por medio de sesiones de trabajo con usuarios internos y externos, y mediante indicadores monitoreados de forma periódica. Con estos resultados se han identificado oportunidades de mejora y se han realizado ajustes a los instrumentos, de manera que se mejore continuamente el sistema y se replique de esta forma el ciclo de calidad. Así, la Dirección Ejecutiva se prepara para una auditoría interna al sistema de gestión de calidad, con el fin de dar paso a la siguiente etapa: la conformación de un sistema integral de garantía de calidad para todo el Consejo Centroamericano de Acreditación.

El diseño y ejecución de un sistema de garantía de calidad es un requisito indispensable para el funcionamiento de todo organismo de acreditación que se proponga promover el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. Los mecanismos internos y externos de aseguramiento de calidad de un organismo de acreditación, brindan credibilidad y consistencia a la labor de las agencias acreditadoras, frente a los sectores vinculados con el tema del mejoramiento de la calidad educativa en la Región. ▲

## ADAAC actualiza su página web

Saturnino de los Santos  
Director Ejecutivo ADAAC

Durante las últimas semanas la ADAAC ha estado inmersa en la revisión y actualización de su página Web, como parte de un esfuerzo por ampliar las posibilidades de contactos con la comunidad educativa y los actores interesados en los temas relativos a la acreditación y la calidad educativa, tanto nacionales como extranjeros.

Dicha página es, asimismo, un excelente instrumento que contribuye a propiciar una mayor visibilidad y transparencia institucional de esta agencia, como el organismo dominicano responsable de promover, orientar e impulsar los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior del país.

Dentro de las actualizaciones e inclusiones de la página están las informaciones referentes a organizaciones de acreditación de otros países, así como organismos regionales con las cuales la ADAAC mantiene vínculos directos, incluyendo los enlaces “*links*” mediante los cuales se pueda acceder a los sitios webs (WEBSITES) de las respectivas organizaciones.

Por otra parte, cuatro de las principales instituciones universitarias del país, incluyendo la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), estuvieron inmersas en su autoevaluación con fines de acreditación (institucional), durante un período que abarcó los últimos doce meses (aproximadamente). Dicho proceso evaluativo interno contó con asesoría de expertos internacionales seleccionados y contratados mediante el CINDA,

gestionada por la ADAAC. Todas estas instituciones han confirmado la finalización de la autoevaluación y sus aprestos para someter el informe, en conjunto con una solicitud de verificación y valoración externa a cargo de la ADAAC, conducente a la acreditación. Se espera que todo este proceso pueda completarse en los próximos meses, alcanzándose con ello una meta más en la historia de la acreditación de la Educación Superior en República Dominicana. ▲

### **AUPRICA inicia el tercer proceso de acreditación institucional y el primero por programas**

Gilberto Bergman Padilla  
Presidente de AUPRICA

La Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá, AUPRICA, es la única instancia de carácter legal que agrupa bajo su seno a treinta y un universidades privadas en el área centroamericana.

Uno de los fines de AUPRICA es organizar y validar los procesos de acreditación, de orden institucional y por programas, para impulsar la mejora continua de las universidades asociadas.

Dentro de AUPRICA existe la “Comisión de Acreditación”, integrada por un miembro de cada país, que no puede ser ni el rector ni el representante permanente de la universidad ante AUPRICA. Esta comisión es autónoma en sus funciones y resoluciones.

Con el apoyo y la asesoría técnica del Consejo de Universidades Independientes de los Estados

Unidos de América (CICC), se diseñó, planificó y desarrolló el “Sistema Centroamericano de Acreditación Universitaria” (SICAU), bajo la supervisión personal de la experta de la Universidad de Pittsburg, Dra. Marylouise Fennell, durante el período de 1991-1996, y mediante un proceso que comprende la autoevaluación, la verificación por pares académicos y el informe final, constituyéndose en el primer proceso de acreditación de AUPRICA.

Con la coordinación técnica del maestro Alberto Pérez Cota, de nacionalidad mexicana, la Junta Directiva convocó a la segunda fase del proceso de acreditación; se impartieron tres talleres de capacitación, con base en un documento que comprende: marco referencial, criterios de evaluación, procedimiento y etapas del sistema, informe de pares, dictamen y resolución final.

En 2008 todas las universidades acreditadas deberán completar de nuevo su acreditación institucional y por programas. Es importante señalar que una universidad que ya experimentó dos procesos continuos de acreditación institucional, puede iniciar su acreditación por programas; se han elaborado el “Sistema de Acreditación por Programas” y la “Guía de Evaluación de Programas de Ingeniería de la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica”.

Para ese efecto se ha convocado a la Comisión de Acreditación con el fin de que tome las acciones necesarias para iniciar el tercer proceso de acreditación institucional y el primero de acreditación por programas, bajo la dirección del Lic. Mario Rodríguez Abud; este tercer proceso empieza en 2008 y finaliza en 2012. ▲



# MODELO para la ACREDITACIÓN de Programas de Posgrados en Centroamérica

Rafael Antonio Gómez Escoto  
Presidente ACAP

## 1 INTRODUCCIÓN

El interés por el tema de la calidad de la Educación Superior, la evaluación y los procesos de acreditación, forman ya parte sustancial del debate internacional asociado con las políticas de desarrollo humano y la contribución que puede ofrecer la Educación Superior al mejoramiento y transformación de la sociedad. Esta preocupación creciente por la calidad de la Educación Superior responde en buena medida a la profundización de los procesos de globalización (económica y cultural), y los requerimientos de la competitividad internacional.

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, ACAP, creada en agosto de 2006, con la firma de su convenio constitutivo por parte de 43 instituciones relacionadas con la Educación Superior en Centroamérica, entre universidades públicas, universidades privadas, organismos nacionales de ciencia y tecnología, academias de ciencias y asociaciones profesionales, asume desde su creación el compromiso fundamental

de desarrollar los instrumentos y procedimientos necesarios para dar fe pública de la calidad de los programas de postgrado de instituciones de Educación Superior en Centroamérica.

La ACAP reconoce que en la región centroamericana las instituciones universitarias se desarrollan en general bajo una dinámica tradicional de bajos indicadores de productividad científica, con escasos niveles de impacto en la solución de problemas críticos de la sociedad. Por lo tanto, ACAP visualiza la necesidad de participar activa y decididamente en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, a través de los procesos de evaluación y acreditación de los programas de postgrado, propiciando la superación de sus deficiencias y posicionando la universidad centroamericana, a la altura que exige la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

La ACAP pretende orientar sus esfuerzos al mejoramiento continuo de los programas y sus instituciones, y en términos generales, al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior

en Centroamérica, proponiendo un modelo de acreditación basado en la autoevaluación como proceso reflexivo y estratégico para la transformación. También concibe la acreditación como medio para reconocer y dar fe pública sobre la calidad de los postgrados y su responsabilidad de contribuir de manera relevante al desarrollo nacional y regional.

## MARCO CONCEPTUAL

La ACAP concentra su actividad en el mejoramiento de la calidad del nivel académico superior de maestría y doctorado. Se reconoce, además, que la relación entre postgrado y pregrado no es de carácter fragmentario, sino procesual y gradual, lo que implica continuidad y profundización.

Evaluar la calidad de los postgrados es un proceso mediante el cual se verifica el cumplimiento de los requerimientos de calidad de un programa educativo de este nivel. Tal reconocimiento inicia con una autoevaluación, según los criterios previamente establecidos por la Agencia.

### El postgrado

El postgrado es el nivel de estudios universitarios que desarrolla la especialización y profundización de un área del conocimiento; se caracteriza por su carácter interdisciplinario; fomenta el intercambio y la reflexión multidisciplinaria en equipo, trabajando en la frontera del conocimiento o de sus aplicaciones a problemas críticos de la realidad.

Los estudiantes de postgrado son profesionales que buscan la actualización, generación y creación de conocimientos innovadores, pertinentes y con responsabilidad social, pero, además, con el rigor científico y humanístico que dicha formación reclama. Se considera que la investigación es

su eje fundamental y se desarrolla mediante una formación teórica, conceptual y metodológica en las diversas disciplinas, fortalecida con sistemas tutoriales. El concepto de postgrado implica tres niveles de formación: especialización, maestría y doctorado, cada uno con sus características y modalidades.

La ACAP fundamenta su accionar en las demandas que el contexto nacional e internacional exige a los postgrados en el desarrollo social, económico, político y cultural de la Región, y formula el modelo de acreditación en procura del mejoramiento continuo, a partir de criterios de calidad que se proyectan como deseables por alcanzar en Centroamérica.

## EL MODELO PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE POSTGRADO

La ACAP busca promover un modelo de evaluación para la transformación de la Educación Superior, orientado hacia el mejoramiento continuo, que considera la promoción del carácter formativo y, al mismo tiempo, la capacidad para evidenciar públicamente la calidad académica alcanzada por los programas de postgrado que aspiren a la acreditación.

El modelo propuesto por ACAP para la evaluación de programas articula los elementos del enfoque sistémico con los aportes del Modelo Capacidad y Madurez (CMM) (Capability Maturity Model), de la Universidad de Carnegie-Mellon. Se incorpora el concepto de sistema como un todo unitario organizado y compuesto por elementos interrelacionados, integrados, que interactúan entre sí.

El modelo CMM permite valorar la importancia de una serie de prácticas o procesos claves en el desarrollo de un sistema, así como la necesidad de incorporar dichas prácticas en los

programas de postgrado, pero también en el nivel institucional, de manera que cada postgrado pueda ir avanzado por diferentes niveles hasta lograr un estado óptimo de madurez.

La ACAP propone evaluar las categorías que comprende un programa de postgrado, desde las acciones de previsión definidas en el modelo como **Planificación**, su desarrollo o **Proceso** y sus productos o **Resultados**, en congruencia con diferentes niveles de madurez. Este proceso ha sido definido en la ACAP como modelo por momentos de Planificación, Proceso y Resultados (PPR).

En el modelo por momentos PPR se asume que los programas de postgrado son sistemas complejos y dinámicos que basan su quehacer en la definición de intenciones propósitos y metas, que orientan sus acciones y se manifiestan en sus productos, los cuales al mismo tiempo realimentan la propuesta de nuevas metas.

## ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La propuesta de ACAP acerca de la evaluación como proceso de transformación de la Educación Superior, particularmente de los postgrados, parte de dos estrategias para la evaluación: por ponderación y por niveles de madurez, ambas necesarias y complementarias. Su análisis permite obtener información valiosa para construir el juicio de valor que servirá como base para el dictamen de acreditación que otorga la ACAP.

### a) Evaluación por ponderación

La estrategia de evaluación por ponderación se utiliza en el momento cuando cada programa de postgrado realiza su proceso de autoevaluación. Ofrece una primera valoración obtenida de las puntuaciones resultantes del análisis de

las categorías, componentes e indicadores definidos por la Agencia. De esta manera, el programa consigue una valoración global de su estado, comparando las puntuaciones alcanzadas con los niveles de madurez definidos.

### b) Evaluación por nivel de madurez

Para evaluar los niveles de madurez se requiere analizar las categorías que componen cada programa de postgrado y sus interrelaciones con el modelo de momentos PPR, con e fin de estimar el nivel donde se encuentra el programa y proyectar la imagen-objetivo que orientará su proceso hacia la transformación del programa hasta la madurez. Estos niveles suponen un grado de alcance y de dinamismo en cada programa de postgrado, que permitirán prever, desarrollar y obtener resultados acordes con las demandas en los niveles disciplinario, profesional, académico y social.

La estrategia de evaluación por niveles de madurez debe entenderse como el momento cuando el postgrado correspondiente, con base en los resultados del análisis reflexivo de su autoevaluación, identifica el nivel de madurez de su programa. Esta situación es luego corroborada por la



evaluación externa y permite construir el juicio de valor en procura de realizar la recomendación correspondiente al Consejo de Acreditación de ACAP para su dictamen final.

La ACAP particularizó los niveles de madurez propuestos en el modelo CMM, de la siguiente manera:

1. **Inicial.** Los programas de postgrado **no disponen** de un ambiente que promueva el desarrollo y mejoramiento. Aunque posiblemente se atienden los procesos y políticas institucionales, no se evidencia una planificación sistemática.
2. **Gestionado.** Los programas de postgrado además de tener un buen desarrollo de proyectos, disponen de procesos de autoevaluación definidos e implementados, y de un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos para estimar su calidad.
3. **Optimizado.** Los programas de postgrado implementan procesos de mejora continua, como parte de su cultura organizacional. Se hace uso intensivo de los indicadores de calidad y se gestiona el proceso de innovación en todo momento.

La evaluación de programas universitarios de postgrado constituye un proceso valioso que posibilita la revisión interna de diferentes aspectos relacionados con la planificación, el desarrollo y los resultados de la formación universitaria. Esta revisión incorpora también los contextos nacional e internacional, en donde se ubican los diferentes postgrados.

Sin lugar a dudas, el verdadero desafío radica precisamente en lograr que los programas de postgrado de las universidades centroamericanas, introduzcan mejoras significativas en la

calidad, pertinencia y transparencia de sus procesos académicos, en beneficio de la Educación Superior de la Región.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1 Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado (2006). *Convenio de Constitución de la ACAP*.
- 2 Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado (2008). *Manual de Acreditación de ACAP*, Aprobado por el Consejo de Acreditación de ACAP, en su V Reunión, celebrada en Tegucigalpa, Honduras 7 de marzo de 2008.
- 3 AUIP (2004) *Guía de Autoevaluación*. Asociación Universitaria de Postgrado. Salamanca, España: Ediciones AUIP, 2004. Cuarta edición revisada.
- 4 Consejo Superior Universitario Centroamericano (2002). *Guía de autoevaluación de la calidad de carreras y postgrados regionales centroamericanos*. San José, Costa Rica: Documentos del CSUCA/SICAR No. 9.
- 5 Carnegie-Mellon University. (sf) CMM -Modelo de Capacidad y Madurez. Recuperado el 1 de junio 2007. [http://es.wikipedia.org/wiki/Modelo\\_de\\_Capacidad\\_y\\_Madurez](http://es.wikipedia.org/wiki/Modelo_de_Capacidad_y_Madurez).
- 6 Consejo Centroamericano de Acreditación (2006). *Guía para la Evaluación de los Organismos y Agencias de Acreditación de la Educación Superior en el Marco del CCA*. San José, Costa Rica: Impreso en la Universidad de Costa Rica.
- 7 Yarzabal, Luis, Vila, Ana y Ruiz, Roberto (Editores) (1999). *Evaluar para transformar*. Caracas: UNESCO/IESALC. Colección Respuestas, No. 10. ▲



# EL MODELO de ACREDITACIÓN del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior

Rocío Arce Durán  
Evaluadora del CCA

L

a reflexión y análisis del modelo evaluativo del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) nos obliga necesariamente a remitirnos a sus propósitos y alcances: *“promover el mejoramiento de la calidad y la integración de la educación centroamericana a través de agencias nacionales o regionales de acreditación...de manera que estas puedan trabajar con eficiencia, equidad y transparencia en sus procesos de acreditación de la calidad”* (CCA, 2005. P. xii). De esta manera, el modelo evaluativo orientado a garantizar la calidad de la gestión y los procesos de acreditación de las agencias u organismos nacionales y regionales, reconocerá la importancia de definir con claridad los requisitos y pautas de evaluación consistentes a su propuesta evaluativa.

Desde esta perspectiva, la discusión del qué, para qué y para quién en el modelo de evaluación del CCA, cobra real importancia al visualizarse como el marco de acción para una agencia de segundo nivel cuyo enfoque se centre en la “garantía de la calidad”, más que en el control

o la promoción de esta. Es aquí donde damos inicio a la discusión.

## 1. EL ENFOQUE EVALUATIVO DEL CCA: LA GARANTÍA DE LA CALIDAD

Comprender el enfoque evaluativo es responder al qué y porqué de los procesos de acreditación que llevamos a cabo, representa el marco de acción que se traducirá posteriormente en los requisitos y pautas así como en las herramientas que completan el modelo de acreditación del CCA.

La discusión del modelo obliga a comprender la lógica de estos procesos, considerando tres etapas necesarias y complementarias:

1. Control de la calidad: el modelo se orienta hacia el cumplimiento y verificación de una serie de elementos y condiciones para la calidad.
2. Garantía de la calidad: relacionada con la autoevaluación y acreditación conlleva la valoración exhaustiva de una serie de componentes y elementos por evaluadores (as)



- externos (as) que den fe de la calidad de la agencia u organismo de acreditación.
3. Promoción de la calidad: involucra los dos conceptos anteriores, pero los esfuerzos se orientan hacia el desarrollo de acciones tendientes a promover la calidad de la Educación Superior.

El predominio de una sobre otra representa el enfoque central de un modelo así como el desarrollo evolutivo de la agencia. Esto significa que un modelo orientado hacia el control establecerá criterios y pautas dirigidas al cumplimiento de uno u otro requisito; en el caso de la garantía de la calidad, el modelo contendrá elementos de control, pero orientados hacia el cómo los desarrolla y, finalmente, como un estado ideal, la promoción de la calidad centrada ya no tanto en la eficiencia y eficacia del modelo, sino en el impacto para la calidad y, por ende, la sociedad.

Del análisis cuantitativo de los principios, valores, requisitos y pautas que se presentará a continuación, se deriva que el enfoque evaluativo predominante en el CCA es la “garantía de la calidad”, el cual no excluye elementos de control, pero sobre todo, de promoción de la calidad.

Si bien no se esperaba que el modelo del CCA incluyera elementos de promoción de la calidad, es fundamental destacar los principios de mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la Educación Superior en América Central (presentes en la misión del CCA); el proceso de acreditación considera cuatro aspectos por resaltar:

- El mejoramiento de la calidad de la Educación Superior se percibe a partir de autoevaluaciones y acreditaciones periódicas de agencias que promuevan la calidad de la institución, programa o carrera, y las certifiquen desde estos aspectos.

- La observancia de las buenas prácticas, lo cual conlleva el desarrollo de un marco teórico y normativo, la rigurosidad de los procesos de evaluación y acreditación, así como la garantía de procesos voluntarios, imparciales, transparentes y profesionales.
- La promoción de la acreditación orientada en la creación de organismos y agencias de acreditación nacionales y regionales acreditables, y la promoción de modelos de gestión sostenibles, participativos y equivalentes entre sí y, finalmente, en
- La vinculación e integración regional, promoción de programas de cooperación e intercambio entre los organismos y agencias de acreditación.

Estos cuatro aspectos denotan una orientación clara del modelo evaluativo del CCA hacia la garantía de la calidad y la inclusión de aspectos relacionados ya con la promoción de la calidad mediante un proceso de acreditación orientado hacia la autoevaluación periódica, y procesos sostenibles de las agencias u organismos nacionales y regionales. Sin embargo, es importante tener claro que actualmente el modelo evaluativo del CCA se orienta hacia un equilibrio de criterios y pautas evaluativas de control, pero también de consistencia en cuanto a la ejecución, lo que es característico de un enfoque de la garantía de la calidad. Esto implica basar la calidad en la consistencia interna y externa (lo que se declara y lo que se ejecuta) de la estructura organizativa y normativa de la agencia, en procesos evaluativos rigurosos y confiables y en criterios que garanticen la calidad de las instituciones, programas y carreras.

A continuación se detalla el análisis cuantitativo de los criterios evaluativos y pautas del modelo evaluativo del CCA, a la luz de los tres enfoques señalados, con el fin de establecer los pesos y prevalencia de un enfoque sobre el otro (Tabla 1), según lo descrito.

**TABLA 1**  
**Distribución por requisitos generales y pautas, según los enfoques evaluativos**

Requisitos generales/ componentes	Propósitos evaluativos						
	Control de calidad	%	Garantía de calidad	%	Promoción de la calidad	%	Total
1. Marco constitutivo	1.1/1.2/1.5/1.6/1.8	45,4	1.3/1.4/1.7/1.9/1.10/1.11	54,4			100
2. Marco conceptual y metodológico	2.1/2.2/2.4/2.10	36,3	2.3/2.5/2.7/2.8/2.9/2.11	54,5	2.6	9	100
3. Marco organizativo y operacional	3.4/3.5/3.6/3.7	30,7	3.1/3.2/3.3/3.8/3.10/3.12 /3.13	53,8	3.9/3.11	15,3	100
4. Recursos humanos	4.1/4.2	25	4.3/4.4/4.5/4.6/4.7/4.8	75			100
5. Recursos materiales e infraestructura	5.1/5.2/5.3/5.4	80	5.5	20			100
6. Recursos financieros	6.1	25	6.2/6.3/6.4	75			100
7. Resultados	7.1/7.2/7.4	30	7.5/7.6/7.7/7.8/7.9	50	7.3/7.10	20	100

**Nota:** La enumeración de las pautas fue establecida por la autora, considerando la numeración de los requisitos del documento de “Instrumentos para la evaluación externa”.

El 37% del modelo está compuesto por pautas orientadas hacia el control, concentradas principalmente en los requisitos de “recursos” (80%), “marco constitutivo” (45.4%) y “marco conceptual y metodológico” (36.3%), lo cual es necesario si lo que se espera del modelo evaluativo es emitir una valoración sobre la congruencia entre lo que se planifica y lo que se ejecuta, especialmente en los requisitos de recursos humanos y físicos, así como en cuanto a la normativa, procedimientos y, por supuesto, un modelo evaluativo consistente y riguroso.

En este caso, las pautas ubicadas como de control de la calidad constituyen el soporte para aquellas orientadas hacia la garantía de la calidad, dado que estas evalúan la consistencia interna, desde una perspectiva externa.

Las pautas y criterios evaluativos orientados hacia la garantía de la calidad ocupan un 55% del modelo del CCA. Los requisitos generales que más cuentan con esta característica son: el

marco organizativo, conceptual-metodológico y el constitutivo, ya no solo se establece lo que se tiene, sino también cómo se lleva a cabo o se ejecuta. Desde esta perspectiva, la garantía de la calidad permite valorar la coherencia y consistencia entre lo formulado y la acción, así como la rigurosidad y transparencia, vale decir, criterios centrales del modelo evaluativo del CCA.

El enfoque de la promoción de la calidad, más que en las pautas se refleja en la misión y principios del modelo en forma integral. Aun así, en los tres requisitos generales fundamentales del proceso “marco conceptual y metodológico, marco organizativo y operativo y resultados” hay una tendencia a la promoción de la autovaloración y mejoramiento de los propósitos de la agencia y organismos para el fortalecimiento de la calidad de las instituciones de Educación Superior (IES), asociada con las condiciones de autorregulación de la misma agencia y el impacto de los procesos de acreditación que se realizan en la gestión académica de los programas y carreras universitarias.

## 2. ESTRUCTURA DEL MODELO EVALUATIVO DEL CCA

El modelo evaluativo del CCA, orientado hacia la garantía de la calidad, definirá la estructura y características de este. Iniciemos, por tanto, en el objeto de evaluación del modelo que será la agencia u organismo de acreditación regional o nacional, en cuanto a que posea un diseño adecuado (proyecto o modelo evaluativo) y, además, “opere de modo apropiado velando por la calidad de la educación superior...” (gestión organizativa y operativa).

El objeto evaluativo se valorará desde dos ópticas no excluyentes: la propuesta evaluativa y la gestión normativa, organizativa y evaluativa de los organismos y agencias de acreditación, proporcionando las evidencias de que estas funcionan de acuerdo con lo declarado.

Coherente con su objeto evaluativo, se aprecia que los requisitos de mayor peso en el manual son: el marco normativo, el marco organizativo y el marco conceptual y metodológico. Sin embargo, es importante destacar cómo la estructura organizativa y operacional ocupa un porcentaje significativo en todo el modelo (21%), lo cual evidencia el equilibrio entre la propuesta o modelo evaluativo y la gestión de la agencia u organismo.

El modelo evaluativo del CCA desde el enfoque de la garantía de la calidad considera dos aspectos:

1. *“...la organización y gestión que lleva a cabo el organismo o agencia en su función de acreditación de instituciones, carreras y programas.*
2. *(si...) contempla en sus documentos técnicos y procedimientos para la acreditación, los principios de buenas prácticas reconocidos internacionalmente, así como estándares, criterios y requisitos que certifiquen la calidad académica de las instituciones, carreras y programas”.*

El modelo propone entender de forma articulada el objeto evaluativo, sus diferentes componentes (requisitos generales), desde una perspectiva sistémica, es decir, su interacción.

Por otra parte, se reconoce que las agencias y organismos de acreditación –como el CCA– actúan e interactúan en un contexto concreto, definen sus propósitos y acciones a partir de este, siendo un eje transversal que se manifiesta en cada uno de sus componentes o requisitos generales. Las valoraciones en relación con la calidad de la agencias estarán permeadas por este contexto educativo, político, económico y cultural.

Asimismo, las agencias y organismos de acreditación proponen modelos de calidad que influyen directamente en el proyecto educativo de las instituciones, programas y carreras. Estos modelos deberán ser coherentes con las políticas educativas de los países, condiciones culturales y políticas económicas de un contexto específico.

De tal forma, el modelo evaluativo se caracteriza por considerar múltiples componentes de la agencia u organismo de acreditación, así como su desarrollo, reconociendo el carácter dinámico, particular y práctico de estos. El modelo sugiere un enfoque sistémico, integral y holístico, evaluando a la agencia u organismos de acreditación en tres momentos: planificación, procesos y resultados, condicionados por su contexto, pero por su modelo o proyecto de acreditación.

Así, el modelo evaluativo del CCA entiende la agencia u organismo como una organización dinámica, que como se indicó, se compone de tres momentos que interactúan: estructura, procesos y resultados. Esta visión sistémica de las agencias u organismos lleva a reconocer la importancia para el modelo de evaluación del CCA de la garantía de la calidad, porque nuevamente se resalta la necesidad de que esta no solo contenga una serie

de aspectos, sino que estos sean coherentes en su ejecución con el proyecto o modelo mismo.

Si bien se indicó que el modelo evaluativo del CCA es sistémico, integral y holístico, este entiende que la valoración de la agencia u organismo no solo se comprende por un contexto particular, sino también por la importancia de valorar sus partes en función del todo.

Desde el enfoque de garantía de la calidad, el CCA valorará la calidad de las agencias u organismos de acreditación a partir de una serie de criterios de calidad, los cuales se indican en los diferentes documentos del CCA.

La garantía del cumplimiento de los criterios de calidad estará en función de la valoración exhaustiva y rigurosa de cinco elementos que deben estar presentes en todo modelo y gestión de acreditación, para lo cual se identifican como requisitos generales:

1. Marco constitutivo
2. Marco conceptual y metodológico
3. Marco organizativo
4. Recursos (humanos, materiales e infraestructura y financiero)
5. Resultados.

Cada uno de estos contiene una serie de pautas o requisitos específicos de cumplimiento que permitirán apreciar las condiciones de la agencia u organismo de acreditación, en función de lo que es propio del modelo: “lo que se declara y lo que se ejecuta”.

Serán las pautas las que den el peso definitivo al dictamen de acreditación, al establecer que toda agencia y organismo de acreditación deberá cumplir con la totalidad de pautas obligatorias establecidas previamente por el CCA y un

mínimo de 11 pautas complementarias, lo que significa que deberá cumplir con un 77% de las pautas contenidas en el modelo evaluativo.

### **3. LAS PAUTAS OBLIGATORIAS Y COMPLEMENTARIAS EN EL MODELO**

Dado que son las pautas las que apoyan el dictamen de acreditación a partir del cumplimiento de un porcentaje específico, y por supuesto, de la totalidad de las obligatorias, la identificación de estas se estableció con base en un análisis cuantitativo de los criterios de calidad, del modelo evaluativo y de su importancia.

Se cuantificó para cada requisito general el criterio evaluativo de mayor peso y, por ende, la orientación en la selección de las pautas obligatorias por requisito.

De este análisis, se desprendieron los siguientes resultados:

- El modelo evaluativo del CCA se centra fundamentalmente en cuatro principales criterios de evaluación: congruencia, pertinencia, responsabilidad y suficiencia, siendo este último el más significativo.
- Para el modelo del CCA, la suficiencia deberá entenderse como "La capacidad y competencia para garantizar la calidad de los procesos que realiza" (Manual de Acreditación CCA).

Esto implica no solo que la agencia y organismo de acreditación cuente con la estructura organizativa y su marco metodológico y conceptual sino también que lo ejecute efectiva y eficientemente, lo cual es coherente con el enfoque de la garantía de la calidad.

La selección de cada pauta obligatoria obedeció a la revisión exhaustiva de los criterios y, por tanto, de los siguientes aspectos:

- En el marco normativo, el criterio de calidad predominante es la responsabilidad: implica cómo este "cumple con la obligación que contrae el organismo o agencia ante las instituciones y carreras para el aseguramiento de la calidad en la ES".
  - En el marco organizativo, el criterio predominante es la pertinencia: la misión, fines y principios que se propone el organismo o agencia responden a los requerimientos de calidad - sociedad y sociedad - sistema educativo superior", capacidad de lectura de su entorno y mejoramiento permanente de su quehacer organizativo y evaluativo.
  - El marco conceptual y metodológico, considera como ejes valorativos la congruencia y científicidad. De manera que el modelo y sus procedimientos deben ser coherentes con la misión y propósitos de la agencia y garantizar que se apliquen con rigor científico.
  - En el requisito general "recursos humanos" los criterios predominantes son congruencia y suficiencia, entendiendo estos como la garantía de seleccionar el personal (técnico, profesional, evaluadores) idóneo para garantizar el cumplimiento de la misión y propósitos de la agencia, lo que requiere no solo garantizar procedimientos de selección, sino también el desempeño de estos.
  - En los recursos materiales e infraestructura, los criterios son la congruencia y suficiencia, por lo que se sugiere que no solo se cuente con oficinas y equipo, sino también que se haga un uso racional de estos.
  - En el recurso financiero, el criterio predominante es la responsabilidad, enfocada principalmente en la solvencia que garantice la sostenibilidad de la agencia y su control.
- En el requisito de resultados, el criterio predominante es la pertinencia. Se señalan dos líneas:
    - los cambios o impactos que la agencia u organismo ha generado en la calidad de la Educación Superior (seguimiento a graduados, cambios internos de los programas, instituciones y carreras).
    - las acciones de mejoramiento permanente de la agencia y organismo de acreditación (en lo organizativo y en su modelo evaluativo).
- Coherentes con el enfoque de aseguramiento y garantía de la calidad, así como de la identificación de los puntos medulares del modelo evaluativo, a partir de sus criterios de evaluación, se formulan las pautas obligatorias y complementarias, las cuales deberán ser de consulta y revisión permanente para el evaluador (a) externo (a), durante el proceso de evaluación, dado que son determinantes en el dictamen por parte del Consejo Centroamericano de Acreditación.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

La revisión cuantitativa de la estructura de sus requisitos y pautas permitió al Consejo Centroamericano de Acreditación reconocer la importancia para una agencia de segundo o primer nivel, de contar con un modelo evaluativo coherente y consistente que defina con claridad la intencionalidad de los procesos que se llevan a cabo.

El modelo evaluativo constituye el sello institucional que definirá el proceso de acreditación desde una óptica operativa y organizativa, de la forma en como se valorará la agencia, y de lo que se espera de ella en sus diferentes contextos educativos. ▲



# EL PAPEL de la ACREDITACIÓN desde la perspectiva de la CRES 2008

Marianela Aguilar Arce  
Directora Ejecutiva, CCA

U

na forma de orientar la lectura acerca del papel de la acreditación y su función en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas es a través del lente que nos presenta la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2008), realizada el pasado junio en Cartagena de Indias.

Su importancia radica en la construcción de una posición regional sobre Educación Superior, cristalizada en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Este documento constituye una brújula que orientará la posición regional ante la Conferencia Mundial de Educación Superior por realizarse en julio de 2009 y a su vez, es en sí mismo un instrumento de política regional que goza de la legitimidad que le confiere el haber sido consensuado por un grupo representativo, de aproximadamente tres mil académicos de la Región.

La Educación Superior de calidad desempeña un papel crucial como eje dinamizador de las transformaciones que requiere el construir sociedades

democráticas y sustentables. En este reto se circunscribe, entre otros elementos, el rol de la evaluación y la acreditación.

El tema de la calidad de la Educación Superior no solo se vincula con el de pertinencia, sino que esta relación debe analizarse en el marco de la responsabilidad con el desarrollo social sostenible. Por tal motivo, la calidad de la Educación Superior no es ajena ni debe verse como contrapuesta tampoco al tema de equidad, a fin de garantizar un mayor acceso y cobertura a este bien público y social.

Para ello, la Declaración considera que “los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición del servicio público”. Este documento también manifiesta necesaria la existencia de mecanismos que regulen la oferta académica, “en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad”, principalmente la oferta transnacional, con el fin de asegurar que los principios de pertinencia y equidad no sean desplazados.

Durante la Conferencia, en la mesa temática que analizó el papel de la acreditación, se planteó la importancia de los procesos y prácticas evaluativas y de acreditación como instrumentos estratégicos para: a) el fortalecimiento de la formulación e implementación de políticas públicas en Educación Superior en el ámbito nacional, b) la promoción de procesos incrementales de calidad de los sistemas de Educación Superior nacionales y su respectivo reconocimiento por sus comunidades internas, pero también por las de otros países, c) la formulación de políticas que promuevan la producción científica, d) creación de parámetros de legibilidad mutua entre los sistemas nacionales y e) la ejecución de programas de movilidad académica, estudiantil y profesional (Pires, S. y Lemaitre, M.J, 2008).

Pero también se evidenciaron los riesgos y fragilidades para los sistemas y los organismos de acreditación, entre los que se mencionaron: a) la problemática frente a estándares muy prescriptivos, formales y excesivamente rígidos, lo cual puede atentar contra el cambio y la innovación, b) la proliferación o “invasión” de proveedores transfronterizos, y c) la “dificultad de diálogo y armonización de políticas y criterios en función de un contexto enmarcado por la diversidad y complejidad de intereses y modelos de evaluación y acreditación (Pires, S. y Lemaitre, M.J, 2008).

Frente a las expectativas y retos generados en torno a los sistemas y organismos de acreditación, es fundamental el fortalecimiento de sistemas integrales de garantía de calidad internos y externos, la búsqueda de legitimidad ante las comunidades académicas y sectores vinculados con la Educación Superior y el apoyo de políticas estatales o de las entidades rectoras de la Educación Superior para mejorar los mecanismos de aseguramiento y promoción de la calidad. ▲

### **Taller de Capacitación de Técnicos de Agencias de Evaluación y Acreditación**

Gracias al apoyo brindado por la Unión Europea, el Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA) y el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), el pasado abril se llevó a cabo en las instalaciones del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), ubicadas en San José, Costa Rica, el Taller de Capacitación de Técnicos de Agencias de Evaluación y Acreditación. Este Taller estuvo a cargo de los señores Rafael Llavori y Eduardo García, representantes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con sede en España.

Los principales temas fueron el análisis y discusión de los modelos de aseguramiento de la calidad interna y externa de organismos de acreditación. Se compartieron experiencias y se analizaron casos particulares sobre mecanismos de aseguramiento de la calidad. También se abrió la posibilidad, a las agencias de reciente creación, de visualizar aportes para el diseño de sistemas de garantía de calidad.

Al curso asistieron representantes de los siguientes organismos de acreditación nacionales: CdA, de El Salvador; ADAAC, de República Dominicana; SINAES, de Costa Rica, y CONEAUPA, de Panamá. También se contó con representantes de los organismos regionales: ACESAR, del Área Agroalimentaria y Forestal; ACAAI, del Área de Arquitectura e Ingeniería; ACAP, del Nivel de Postgrados, y AUPRICA, organismo de las universidades particulares de Centroamérica. Con este Taller se han sentado las bases para el diseño o fortalecimiento de los sistemas de garantía de calidad que sustentan la labor de los organismos de acreditación. ▲



## CCA reconoce la calidad del SINAES

Como un hecho histórico en el campo de la calidad de la educación superior y la integración centroamericana, el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) acreditó a la primera agencia que se sometió, de manera voluntaria al proceso.

Este reconocimiento se otorga por cumplir con los estándares y criterios de calidad solicitados en el marco evaluativo del CCA para la acreditación de una agencia. El modelo de acreditación del CCA está basado en estándares, criterios de calidad y orientaciones de buenas prácticas reconocidos internacionalmente.

El pasado 14 de agosto, el Consejo en pleno confirió la acreditación por un periodo de 5 años, al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, después de un riguroso proceso de autoevaluación de la agencia y de evaluación externa, a cargo del CCA por connotados académicos del ámbito latinoamericano.

El reconocimiento de calidad al SINAES constituye un paso más en el aseguramiento de la calidad institucional y a la vez una renovación de su compromiso con la calidad de la educación superior costarricense.

Como un incentivo a la primera acreditación realizada con el CCA, el Programa PAIRCA-UE-SICA otorgó el financiamiento para su realización, como una muestra de colaboración con los procesos de garantía de la calidad de la educación superior en la región.

Este proceso es parte del cumplimiento de la misión del CCA que busca “promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior centroamericana, por intermedio de agencias nacionales o regionales de acreditación debidamente reconocidas por el CCA”.

**Publicación periódica del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)**  
**Teléfonos:** (506) 2224-3680 / 2202-6133 • **Tel./Fax:** (506) 2224-6903 • **Apartado:** 2060, San Pedro, Montes de Oca  
**Dirección:** 100 m. norte, 75 m. este de Office Depot, Avenida Central, San Pedro, Montes de Oca, San José, Costa Rica  
**cca@ucr.ac.cr • www.cca.ucr.ac.cr**