



El papel de las agencias y organismos de evaluación, acreditación de la Educación Superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4



El papel de las agencias y organismos de evaluación, acreditación de la Educación Superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Diagramación e impresión:

Ediloja Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418.

San Cayetano Alto s/n.

www.ediloja.com.ec

edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

ISBN digital - 978-9942-47-025-6

Abril, 2024

Instituciones Organizadoras

El **Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)** (www.caled-ead.org) se constituyó el 19 de octubre del 2005 en el marco del Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia, teniendo como misión principal, contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de educación, asesorando en los procesos propios de la educación a distancia y específicamente en la autoevaluación de los programas que lo requieran.

La **Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES)** (<http://riaces.org/>) es una asociación que integra a 45 miembros representados por 37 agencias acreditadoras públicas o privadas con presencia en 18 países de Centroamérica, América Latina, El Caribe y Europa, y 8 organismos regionales e internacionales. Sus objetivos son: promover entre las agencias, organismos e instituciones que la constituyen, la cooperación, el intercambio y la armonización de criterios de calidad para la educación superior; contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación superior en los países miembros y otros que así lo soliciten; y, fortalecer la visualización internacional de la RIACES a partir de su posicionamiento como referente en temas relativos a la calidad de la educación superior.

Representantes de Instituciones Organizadoras

Dr. Santiago Acosta Aide

**Director Ejecutivo del Instituto Latinoamericano y del Caribe de
Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)
Rector de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)**

Dr. Iván Ramos Calderón

**Presidente de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la
Calidad en la Educación Superior (RIACES)**

Director del equipo editorial

Mary Elizabeth Morocho Quezada

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación

Superior a Distancia (CALED)

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Coordinadores editoriales

Corina del Rocío Valdivieso Ramón

Martha Albania Camacho Condo

Idania Jackeline Alejandro Maza

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación

Superior a Distancia (CALED)

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Pares revisores

Diego Alvarado Astudillo

María Angélica Dávila

Cristhian Labanda Jumbo

Luis Moncada Mora

Ruth Minga Vallejo

Iliana Ramírez Asanza

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Esperanza Martínez Cano

Claudia M. Neisa C

María Pérez Rodríguez

**RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En un momento en que la calidad de la educación superior y los desafíos de sostenibilidad global se entrelazan estrechamente, el papel de las agencias y organismos de evaluación y acreditación se vuelve esencial y por demás fundamental. Fruto de la colaboración entre el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED-Ecuador) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación a Distancia (RIACES), el libro ofrece una visión profunda sobre la relación entre la educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con un enfoque especial en el ODS 4. Con 14 artículos de instituciones de diversos países de Latinoamérica y el Caribe, el libro se destaca como un ejemplo excepcional de colaboración internacional. Cada artículo proporciona una perspectiva única, resaltando la importancia de la cooperación y el intercambio de experiencias para superar los desafíos en la evaluación y acreditación de la educación superior.

Esta compilación de artículos refleja la riqueza de enfoques y experiencias, demostrando cómo la colaboración transfronteriza puede enriquecer nuestro entendimiento y prácticas en la educación superior. La publicación, no solo subraya el estado del arte en la evaluación y acreditación frente a los ODS 4, sino que también evidencia cómo la unión de esfuerzos y conocimientos puede catalizar el progreso hacia la Agenda 2030 (creo que se esta hablando del 2050 porque los avances no son significativos en los 17 ODS).

Este libro es un recurso valioso para académicos, profesionales y responsables de políticas educativas, proporcionando una comprensión amplia de cómo la educación superior contribuye a un desarrollo sostenible. A través de sus páginas, invita a la reflexión sobre el rol crítico de las agencias de evaluación y acreditación en este proceso. Con su lectura, aspiramos a inspirar y desafiar a todos los

comprometidos con la educación de calidad y el futuro sostenible de nuestra sociedad global, reafirmando la importancia de una educación superior como pilar fundamental para un mundo más justo y sostenible.

Índice

Iván Ramos Calderón
Presidente de RIACES

Prólogo	7
El Consejo Nacional de Educación y su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile.....	12
Consuelo Lorena Pacheco	
Anely Gabriela Ramírez Sánchez	
Alex Omar Valladares Pérez	
SINAES: Educación de calidad y equidad de género: binomio para el desarrollo de la sociedad. El caso de la agencia nacional de acreditación en Costa Rica	41
Laura Ramírez Saborío	
Prácticas transformadoras del SINAES de Costa Rica para contribuir a asegurar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas	64
Sugey Montoya Sandí	
El aporte del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior a los procesos de calidad en la región centroamericana	91
Ivy Lou Green Arrechavala	
Mercedes Tinoco Espinoza	
El perfeccionamiento del modelo de evaluación y acreditación de la educación superior cubana para el desarrollo y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4	109
Marcia Esther Noda Hernández	
Esther María Suros Reyes	
Silvia María Morales	
Adalys Gricel Palomo Alemán	
Orietta María Martínez Chacón	

La cooperación, instrumento para una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad	130
---	------------

Ana Capilla Casco

Esther Lence Tallón

Acreditación de programas de psicología y su impacto en los ODS 4. El caso del CA-CNEIP	148
--	------------

Verónica Boeta Madera

María Elena Urdiales Ibarra

María de la Luz Aviña Jiménez

Principales resultados de los procesos de evaluación y acreditación institucional desarrollados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, en el marco de la consecución de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4)	175
---	------------

Maribel del Socorro Duriez González

Julio César Orozco Alvarado

Reina Isabel Téllez Obando

Nicaragua: promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad	198
--	------------

Ramona Rodríguez Pérez

Isaías Javier Hernández Sánchez

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) y su contribución a la concreción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4	225
--	------------

Rebeca Bieberach Melgar

María del Carmen T. de Benavides

Audrey Tapia

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay ante los ODS 4. Desafíos y oportunidades	246
---	------------

María Bernarda Cuellar Garay

Zulma Edelira Mariuci

Los procesos de evaluación y acreditación que desarrollan las agencias para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. El caso Paraguay.....	265
--	------------

Carmen María Aguilera Vda. de Jiménez

Norma Dalila Marecos Cáceres

Evaluación y acreditación en Uruguay: el camino recorrido hacia la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior	289
---	------------

Carla G. Brufau

Leticia Ramírez Pintos

Procesos de evaluación en el ámbito de la educación terciaria privada uruguaya desde una realidad nacional sin agencia de acreditación.....	313
--	------------

Andrea López Cardelo

Gonzalo Galvete Amondarain

Natalia Dutra Zárate

El Consejo Nacional de Educación y su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile

Índice

Consuelo Lorena Pacheco

Consejo Nacional de Educación
Chile
cpacheco@cned.cl

Anely Gabriela Ramírez Sánchez

Consejo Nacional de Educación
Chile
aramirez@cned.cl

Alex Omar Valladares Pérez

Consejo Nacional de Educación
Chile
avalladares@cned.cl

Introducción

El presente documento expone brevemente cómo el despliegue de las funciones del Consejo Nacional de Educación, en tanto organismo público parte del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, contribuye en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile.

Dicho despliegue se realiza en un escenario marcado por importantes cambios desde fines del siglo XX, y principalmente, a inicios del siglo XXI. Por una parte, se han desarrollado en un entorno de creciente expansión de cobertura unida a una contracción del número de instituciones de educación superior; y por otra, se han dado lugar en un escenario de recomposiciones y nuevos marcos normativos,

con mayores exigencias y que requieren una mirada que resitúe los enfoques tradicionales vinculados al control burocrático.

Para responder a ello, amparado en los principios del sistema -la calidad y su aseguramiento, autonomía y diversidad- el Consejo Nacional de Educación ha sido pionero en incorporar un enfoque de acompañamiento en sus procesos (especialmente los vinculados a las carreras de pedagogía), buscando que la retroalimentación y la mejora continua se incorporen como genuinas prácticas institucionales y no aparezcan como el mero cumplimiento externo de exigencias heterónomas, de manera de potenciar prácticas formativas de calidad.

Sin desconocer los avances que ha experimentado el sistema de educación superior chileno, continúa siendo una tarea la construcción incremental y compartida de nociones estimulantes de calidad (que sea sensible a diversas realidades institucionales) así como el fortalecimiento de la equidad y la inclusión. El Consejo -reconociendo que la equidad de género es un elemento insoslayable de una educación de calidad- ha trabajado en ello, incluso desde antes de la publicación de la ley que obliga a las instituciones de educación superior a adoptar estrategias para prevenir y sancionar la violencia de género (publicada en septiembre de 2021).

Con esos focos, la labor del Consejo Nacional de Educación aporta al conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, promoviendo una educación de calidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, así como el acceso igualitario a la educación y la eliminación de disparidades de género.

Palabras claves: Calidad, Aseguramiento de la Calidad, Acompañamiento, Diversidad, Equidad, Inclusión, Educación Superior.

El sistema de Educación Superior chileno ha experimentado cambios significativos en las últimas tres décadas, caracterizados por la expansión del número de estudiantes, de Instituciones de Educación Superior (IES) y programas. Esto fue provocado, en parte, por una creciente demanda de estudiantes provenientes de una clase media nueva y en desarrollo, por la importante privatización de las instituciones y por las continuas políticas nacionales para aumentar el acceso, especialmente para los grupos desfavorecidos. La diversificación de la oferta condujo al establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad, que inicialmente atendió solo a las nuevas instituciones de Educación Superior privadas y luego a todo el sistema (Lemaitre et al., 2021).

Entre 2014 y 2018 se realizaron una serie de modificaciones legales que han significado una recomposición del escenario institucional del sistema de educación superior y reacomodación de los pilares de control, provisión de información y promoción de la mejora, que constituyen el marco del sistema de aseguramiento de la calidad formalizado en el sistema chileno el 2006. Las nuevas modificaciones legales han dotado al sistema de una nueva lógica de gobernanza, de nuevas instituciones del Estado y de un nuevo sistema de financiamiento estudiantil -conocido como la Política de Gratuidad- para aquellos estudiantes que provienen del 60% de menores ingresos del país. En 2023, el 37,7% de los estudiantes del sistema se encuentran acogidos a la política de gratuidad.

Actualmente el sistema está conformado por 138 Instituciones de Educación Superior (58 universidades, 33 Institutos Profesionales y 47 Centros de Formación Técnica). La matrícula total es de 1.341.439 estudiantes: 93,1% en pregrado; 3,9% en posgrado y 3,0% en postítulo. Las universidades son las instituciones que registran la participación más alta del sistema, con un 58,5%, seguido de los Institutos

Profesionales (31,3%) y Centros de Formación Técnica (10,2%). Las áreas del conocimiento con mayor participación son Tecnología (26,5%), Salud (19,4%) y Administración y Comercio (18,4%), las que, en conjunto, representan el 64,3% de la matrícula total de pregrado. Los programas diurnos son los que presentan la mayor participación de la matrícula total, alcanzando un 70,2%; los programas vespertinos un 17,5% de la matrícula total, mientras que la matrícula a distancia alcanza este año un 11,2%, modalidad que ha experimentado un fuerte crecimiento en los últimos años.

Por otro lado, el sistema cuenta con 139.380 estudiantes que declaran pertenecer a una etnia (que representan el 10,4% del total de los matriculados), siendo el pueblo mapuche el que muestra mayor participación, con 106.038 estudiantes; seguido del Aymara con 13.949 y el Diaguita con 11.618. Asimismo, la presencia de las mujeres en el sistema de educación chileno se ha ido incrementado sostenidamente en la última década. En la actualidad, el porcentaje de mujeres en Educación Superior alcanza al 53,5% de la matrícula total, correspondiente a 717.893 estudiantes, aumentando en 2,5% respecto del año anterior. Sin embargo, se observa una sobre representación en algunas áreas de estudio y una baja participación en otras que, de alguna manera, evidencian que sigue operando una división sexual del trabajo. Las mujeres participan mayoritariamente en las áreas de Salud (76,2%) y Educación (75,4%); y los hombres mayoritariamente en las áreas asociadas a Tecnología (79,1%) y Ciencias (54,3%).

En este sentido, cabe tener presente el ODS 4, referido a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y que especifica que busca metas como “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (4.3) y “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario

a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (4.5). Por su parte, la Estrategia Nacional de Implementación de la Agenda 2030, si bien no considera objetivos más específicos en Educación Superior, sí considera mejorar el acceso a la educación de calidad y la formación para el desarrollo sostenible.

Por ello, sin desconocer todos los avances, en el sistema educativo es fundamental seguir profundizando en estrategias que sitúen a los estudiantes y sus aprendizajes en el centro del sistema educativo, para que todos ellos, sin excepción, desarrollen al máximo las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

Rol del CNED en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

El Consejo Nacional de Educación (CNED) es un organismo de Estado, legalmente autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Creado en 2009, sucede en funciones a su antecesor legal, el Consejo Superior de Educación (CSE) creado en 1990, asumiendo nuevas funciones tanto en educación escolar como en Educación Superior.

El Consejo integra el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (creado en 2006 y modificado en 2018), en el que también participan la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación Superior (SES) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Dicho sistema abarca el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las Instituciones de Educación Superior, en el marco de las funciones que le

son propias a cada institución. Cuenta con un Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), el cual es presidido por el Subsecretario de Educación Superior y en el que participan el Presidente de la CNA, el Superintendente de Educación Superior y la Presidenta del CNED. Su principal función es aportar a la mejora del sistema a través el diseño y la implementación de políticas públicas y de procesos de promoción, supervisión, evaluación y fiscalización de la calidad. Asimismo, busca promover una adecuada coordinación del sistema de Educación Superior, incentivando la vinculación de las Instituciones de Educación Superior con sus comunidades y territorios, la generación y transmisión del conocimiento y la provisión de bienes públicos.

Con las modificaciones legales introducidas en materia de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903), la creación de Centros de Formación Técnica (CFT) estatales (Ley N° 20.910) y la nueva Ley de Educación Superior (Ley N° 21.091), el Consejo Nacional de Educación adquirió nuevas funciones, que se agregaron a los procesos que tradicionalmente conducía -como la verificación y fomento del desarrollo cualitativo de las nuevas instituciones a través del proceso de licenciamiento y su participación en la revocación del reconocimiento oficial y procesos de cierre de Instituciones de Educación Superior autónomas-, además de constituirse, desde 2006, en instancia de apelación de algunas decisiones de acreditación adoptadas por la Comisión Nacional de Acreditación. Dentro de las nuevas funciones, se incorporó la supervisión de Instituciones de Educación Superior no acreditadas; la supervisión de carreras con acreditación obligatoria no acreditadas (pedagogías, medicina y odontología), y la supervigilancia de la implementación y concreción del proyecto de desarrollo institucional de cada uno los nuevos CFT estatales -con un total de 15 en régimen-. Para el cumplimiento de sus funciones, misión y objetivos estratégicos, el Consejo además sustenta sistemas de información estadística y desarrolla bases de datos sobre el Sistema de Educación Superior, a fin

de satisfacer los requerimientos de información de distintos usuarios (postulantes, estudiantes, investigadores, gestores de las instituciones, autoridades de otros organismos públicos y medios de comunicación). También, promueve el desarrollo de estudios sobre la Educación Superior y Escolar, a través de la Convocatoria Anual de Investigación en Educación, con líneas de investigación asociadas a la promoción de la calidad o temas que impacten en ella, y edita y publica la Revista Calidad en la Educación, orientada a difundir estudios y presentación de innovaciones y debates recientes del ámbito educativo. Asimismo, realiza seminarios y talleres para extender el ámbito de las acciones relativas al desarrollo de una cultura evaluativa, al conjunto del sistema de Educación Superior; y trabaja en la generación y fortalecimiento de redes institucionales, tanto a nivel nacional como internacional.

Principios fundamentales y definiciones estratégicas. El CNED y su contribución al Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Cuando se abrió la discusión en el proyecto de la Ley de Educación Superior en 2015, el CNED consideró fundamental incorporar al debate la necesidad de situar a los estudiantes y sus aprendizajes al centro del sistema (CNED, 2015 y 2017). Convencido de que el avance en esa línea era fundamental y necesario, en el marco del proceso de revisión de sus lineamientos estratégicos en 2018, reforzó en su misión, visión y objetivos estratégicos.

En esa revisión definió como misión “orientar a las instituciones y a los responsables de las políticas educacionales de Chile, evaluando y retroalimentando su quehacer o sus propuestas, con el fin de asegurar a todos los estudiantes del país una experiencia educativa de calidad y que promueva el aprendizaje a lo largo de sus vidas”. Y estableció los siguientes objetivos estratégicos:

1. Aportar a la calidad de los aprendizajes y al desarrollo de los estudiantes del país, asesorando y retroalimentando a los actores relevantes de manera efectiva.
2. Contribuir al debate público y a la toma de decisiones en educación generando, difundiendo, articulando e integrando conocimiento experto e información pertinente y confiable.
3. Colaborar con organismos nacionales e internacionales, compartiendo mejores prácticas y experiencias innovadoras, con el fin de contribuir al aprendizaje de los estudiantes y sus trayectorias.
4. Fortalecer nuestras capacidades técnicas y de gestión para responder a las demandas y desafíos de la educación en Chile, logrando un estilo de trabajo cuyo foco sea la calidad y la mejora continua, así como el compromiso con los estudiantes y sus aprendizajes.

En esta misión, que destaca el por qué del quehacer del Consejo, se insertan conceptos relevantes de abordar y que revisó este organismo previo a la actualización de sus lineamientos estratégicos, que reflejan principios y valores que el sistema debe resguardar: calidad, diversidad, autonomía y la equidad e inclusión de nuestro sistema educativo, todos los que tienen un reconocimiento normativo (DFL N° 2-2009 y Ley N° 21.091).

La calidad, es sabido que es un término complejo de definir; algunos autores aseguran que no puede ser definida ni cuantificada y otros afirman que la calidad es subjetiva y depende de las perspectivas individuales de distintos actores relevantes (Martin y Stella, 2007; Mishra, 2007; Westerheijden, Stensaker, y Rosa, 2007). Si bien no existe un consenso sobre una definición de calidad, existen ciertos acuerdos sobre cómo la calidad puede ser conceptualizada y evaluada (Schindler et al., 2015).

En primer término, la calidad es una construcción social y debe ser fruto de un acuerdo colectivo.

Luego, quiénes deben aportar en dicho acuerdo conceptual es otro de los temas frente a los cuales hay opiniones convergentes y, generalmente, se reconocen a lo menos cuatro grupos relevantes (Schindler et al., 2015):

- Los responsables de la provisión de la educación (tales como el Estado, las instituciones de Educación Superior y la comunidad en general -los contribuyentes-);
- Los usuarios directos del producto (típicamente los estudiantes);
- El mercado laboral y la sociedad en su conjunto (beneficiarios “indirectos” de la formación);
- Los empleados del sector (académicos y administrativos de las IES).

Así, para definir calidad y lograr una cultura de calidad en Educación Superior, tanto la literatura como la experiencia internacional sugieren considerar en la discusión las diferentes perspectivas y necesidades de los distintos miembros del sistema (Cullen et al., 2003).

Por otra parte, muchos autores coinciden en que la calidad es multidimensional y dinámica, lo que hace difícil conceptualizarla en una definición (Green, 1994; Westerheijden et al., 2007; Ewell, 2010; Harvey, 2005; Harvey y Williams, 2010).

Entonces, si debemos asegurar calidad estamos llamados a analizar diferentes áreas, distintas dimensiones como la docencia y los resultados del proceso formativo; la gestión y recursos institucionales; la vinculación con el medio; la innovación, creación o investigación.

Entonces, cierto es que el aseguramiento de la calidad y, específicamente, la labor del Consejo solo puede concretarse y desplegarse una vez que esté, de algún modo, definido lo que como sistema entendemos por calidad; pero, para arribar a una idea compartida de lo que entendemos por calidad, debemos comenzar por el ejercicio incremental que nos provee el aprendizaje y la práctica del aseguramiento de la calidad.

Un concepto de calidad anclado en el paraíso de las ideas no es útil; y uno que no vea más allá de las restricciones de la contingencia y que no apunte a un deseable es un sinsentido. Por eso, la calidad debe ser más que un concepto, debe ser un horizonte que nos estimule a recorrer un camino que -con su aseguramiento- construimos al andar. Por supuesto, en lo concreto, hay diversas estrategias para aproximarse al aseguramiento de la calidad.

La diversidad, el llamado en nuestra misión a asegurar a todos los estudiantes una experiencia educativa de calidad y que promueva el aprendizaje a lo largo de sus vidas, reconoce como un valor y una fortaleza de nuestro sistema: la diversidad.

La experiencia internacional afirma que la diversidad en Educación Superior es una fortaleza de los sistemas y que solo un sistema diverso logra atender las distintas necesidades de sus múltiples actores (por ejemplo, estudiantes con distintas expectativas, competencias y habilidades), respondiendo de manera eficiente a un contexto cada vez más competitivo (pero también más colaborativo) y demandante (contribución de las IES al desarrollo económico; a la investigación científica o técnica, o la construcción de sociedades abiertas, democráticas, igualitarias, cultas o mejor cohesionadas, por mencionar algunos) (ACE, 2012; Van Vught, 2008; Reichert, 2009).

Un problema común surge al delinear definiciones o descriptores que distingan entre diversidad, diversificación y diferenciación. La diversidad, por una parte, se refiere a la variedad y categorías de

instituciones, entre distintos tipos alternativos. Por otra parte, la diversificación y la diferenciación aluden a procesos; el primero explica el aumento en la cantidad de tipos institucionales y el segundo a un aumento de instituciones (Harris, 2013).

Además, es importante distinguir entre diversidad vertical y horizontal de las instituciones. La diversidad vertical se refiere a diferencias entre IES en términos de su prestigio académico, reputación o desempeño al interior de un mismo tipo o categoría de institución; mientras que la diversidad horizontal reconoce diferentes misiones y perfiles institucionales, sin declaración de valor a su respecto (Teichler, 2008; Westerheijden, 2016).

Birnbaum (1983) fue uno de los primeros autores en entregar un valor normativo a la diversidad en Educación Superior, reconociéndole como atributo su riqueza y que permite satisfacer las necesidades de los estudiantes, entregar oportunidades para la movilidad social, servir las necesidades políticas de distintos grupos de interés, permitir la coexistencia de Educación Superior de élite y masificada, aumentar el nivel de efectividad de las instituciones de Educación Superior y permitir la innovación (Harris, 2013).

Otro aspecto del sistema que se enriquece con el reconocimiento y fomento de la diversidad es la transparencia. Las diferencias entre IES pueden ser más o menos transparentes y generalmente, se hacen más transparentes con definiciones legales de los tipos de IES, las que se complementan luego con clasificaciones y tipologías, por ejemplo, la clasificación Carnegie de EE. UU. (Ziegele, 2013).

Entonces, la diversidad en Educación Superior se refiere fundamentalmente a las diferencias que existen entre las instituciones, las cuales pueden observarse en distintas dimensiones (al igual que la calidad la diversidad también es multidimensional). Diferencias sistémicas (tipo, tamaño y gobernanza/control), diferencias

programáticas (tipo de grados y disciplinas ofrecidas), diferencias respecto de los procedimientos (forma de entregar la experiencia educativa), diferencias en aspectos constitutivos (los objetivos de los estudiantes, su nivel de preparación, habilidades y características demográficas, entre otros) y diferencias de prestigio (percepción de reputación institucional); diferencia en la comunidad de valores que representan.

La diversidad institucional está en la base de la calidad en los sistemas de Educación Superior. Esta diversidad se fomenta y despliega cuando el sistema de regulación, el financiamiento y los valores que sustentan el desarrollo de las instituciones no favorecen un perfil en particular, o ciertas dimensiones de la actividad institucional por sobre otras.

La autonomía, la experiencia internacional muestra declaraciones de autonomía consistentes con la utilizada por la ley chilena. En esa línea se encuentra la Declaración de Bolonia (1988) que, en su Carta Magna, hace referencia a la autonomía de las universidades, señalando que “La universidad es una institución autónoma en el centro de las sociedades, organizada de manera diferente debido a su ubicación geográfica y patrimonio histórico; produce, examina, evalúa y transmite la cultura mediante la investigación y docencia. Para satisfacer las necesidades del mundo que la rodea, su investigación y docencia debe ser moral e intelectualmente independiente de toda autoridad política y poder económico”.

Además, la declaración de Bolonia también señala que una institución autónoma tiene el derecho de determinar su estructura organizacional y administrativa, decidir sus prioridades, gestionar su presupuesto, contratar el personal y determinar la admisión de estudiantes, decidir el contenido y forma de la docencia e investigación -o a lo menos un número de esos derechos-; aclarando luego que el grado de autonomía se define de acuerdo con la legislación de cada país.

Desde el informe OECD de 2003, se reconocía que las IES de los países miembros cuentan con una autonomía suficiente para determinar sus propias políticas y prioridades en un amplio rango de actividades; sin embargo, existen diferencias en el grado de autonomía según la dimensión y entre países. En algunas dimensiones de la autonomía como la determinación de la estructura académica y los contenidos de los cursos, existía gran autonomía, pero, en otros ámbitos, como las políticas de endeudamiento o la determinación de aranceles, había mayor regulación.

El 2006 un informe de la Comisión Europea estableció como prioridad la definición de nuevos marcos de regulación, destacando la necesidad de mayor autonomía institucional junto con una mejor rendición de cuentas. Luego, al 2007, el Consejo de la Unión Europea justificó la necesidad de mayor autonomía no solo para que las instituciones pudieran responder adecuadamente a las expectativas de la sociedad, sino que también la declaró crucial para el desarrollo de la investigación (Bergan et al., 2016).

Un estudio exploratorio del 2009 elaborado por la Asociación Europea de Universidades (*European University Association*) recoge la percepción y experiencia en el ejercicio de la autonomía en universidades de 34 países europeos. El estudio utilizó las dimensiones de la autonomía de la declaración de Lisboa (2007): académica (relacionada con la independencia para la definición de perfiles académicos, creación y cierre de carreras, determinación de los contenidos de los programas, roles y responsabilidades, procesos de admisión de estudiantes); financiera (referida a la independencia para obtener y distribuir recursos, capacidad para cobrar aranceles, acumular excedentes, ser propietario de terrenos e infraestructura), organizacional (estructura de gobernanza, capacidad para definir autoridades y asignar responsabilidades) y de gestión de recursos humanos (independencia para la contratación del personal, determinación de remuneraciones) (EUA, 2007).

El estudio concluyó que, en todos los países estudiados, se entiende la rendición de cuentas como contraparte relevante a la autonomía y que, en general, existe una brecha entre la autonomía formal (autonomía declarada) y el grado real de independencia de las instituciones. Además, la mayor parte de los países cuenta con un marco regulatorio que define la rendición de cuentas y la estructura organizacional del sistema. En contraste, uno de los aspectos críticos levantado por la investigación tiene relación con la autonomía financiera, pues en este ámbito las universidades ven limitada su capacidad de planificación debido a la mirada de corto plazo del financiamiento. Por último, el estudio también recoge aspectos críticos relacionados con la gobernanza, como el nombramiento de contrapartes inexpertas y la definición de nuevas estructuras que no cuentan con una mirada de largo plazo y que no prevén el desarrollo de las capacidades necesarias para hacer frente a sus nuevas exigencias (Estermann y Nokkala, 2009).

La autonomía está estrechamente relacionada con el concepto de calidad. Resulta orientador en este sentido el Código de Gobernanza para la Educación Superior del Reino Unido, que afirma que “la autonomía es la mejor garantía de calidad y prestigio internacional” (CUC, 2018) y el concepto trabajado por el grupo de expertos encargado del seguimiento del Proceso de Bolonia “la libertad académica y la autonomía institucional son importantes para mejorar la calidad -excelencia- de la Educación Superior y de la investigación. Los nuevos conocimientos no se pueden desarrollar si los dogmas establecidos no pueden ser cuestionados. Así, la calidad de la educación y de la investigación depende de la libertad académica y de la autonomía institucional”.

La gobernanza en Educación Superior puede ser entendida como la coordinación externa e interna de la educación e investigación y tiene componentes tanto formales como informales para articular los derechos y responsabilidades de cada uno de los actores e

instituciones que conforman el sistema, incluyendo también las reglas de interacción entre ellos.

Por otra parte, “buena gobernanza” se refiere a la estructura que, junto con preservar la integridad académica de las instituciones, las sitúa en conexión con su entorno, de manera que puedan responder de la mejor manera a las necesidades, demandas y expectativas de éste. A su vez, las formas de gobernanza balancean la autonomía de las instituciones con la necesaria rendición de cuentas, avanzando a modelos que distribuyen la responsabilidad, la rendición de cuentas y la toma de decisiones, de manera interna y externa, considerando tanto a los actores que conforman los gobiernos al interior de las instituciones, como entre las agencias que forman parte del sistema en su conjunto (Eurydice, 2008).

Uno de los objetivos de la gobernanza es evitar la mala gestión o la existencia de vínculos y dependencias inadecuados entre las instituciones que conforman el sistema. Para ello, resulta crucial contar con definiciones claras y delimitadoras de las responsabilidades -por ejemplo, distinguiendo entre la gestión del día a día y la planificación estratégica-, contar con cierta flexibilidad para responder a necesidades cambiantes y garantizar independencia, para prevenir y evitar conflictos de interés (Hénard , 2010).

Construir un marco de funcionamiento que permita la coordinación adecuada de todos los componentes del sistema, es clave en la mejora continua de la calidad en Educación Superior y requiere de la construcción de capacidades de gobernanza y de instalación de estructuras efectivas para su despliegue (Zaman, 2015).

La equidad e inclusión, la Educación Superior enfrenta importantes desafíos en el siglo XXI. Junto con la necesidad de adaptarse a los cambios y retos globales cobra progresivamente mayor protagonismo en la transformación de las sociedades y la superación de las

desigualdades que fueron parte de su origen y que se han mantenido a lo largo de su historia. La Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, realizada en 2022, propone una hoja de ruta para la reinversión de la Educación Superior en el mundo y señala entre otros aspectos que “la responsabilidad social debe estar integrada en el espíritu de las Instituciones de Educación Superior IES (...) las que no pueden ignorar los principales problemas contemporáneos, como la desigualdad y la sostenibilidad”, agregando que “estas preocupaciones deben traducirse en prácticas institucionales que respeten los principios de los derechos humanos (políticas internas de igualdad de género, diversidad de perspectivas en cada programa, políticas de protección de la libertad de expresión y de investigación)” (UNESCO, 2022).

Durante las últimas décadas, las demandas por una mayor igualdad de género han sido crecientes y socialmente extendidas, cobrando especial protagonismo el reconocimiento de problemas como las violencias de género, en especial el acoso sexual contra las mujeres, así como diversas manifestaciones de la discriminación que se expresan en las comunidades educativas, tales como el sexismo, la homofobia, el racismo, la transfobia, entre otras. Todas ellas hoy requieren de un abordaje interseccional de la desigualdad, que abogue por una mayor justicia educativa en la Educación Superior (MINEDUC, 2022).

La Ley 21.369 - promulgada en 2021- que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior en Chile es, sin duda, parte de este proceso. Su origen se encuentra en demandas de larga data en torno al reconocimiento y erradicación de las violencias de género en la sociedad y que a nivel de la educación terciaria cobran mayor visibilidad en las movilizaciones feministas de mayo de 2018. Aquellas interpelaron críticamente a universidades e instituciones técnico-profesionales, estatales y privadas, pero también a todo el Sistema de Educación Superior y, finalmente, al Estado por la ausencia de mecanismos institucionales adecuados que

pudieran enfrentar las diversas manifestaciones de violencia. Dicha ley consagra el derecho de toda persona a desempeñarse en espacios libres de violencia y de discriminación de género, en particular en el ámbito de la Educación Superior. Además, establece como deber de todas las Instituciones de Educación Superior el adoptar e implementar políticas integrales para la prevención, investigación, sanción y erradicación de estas conductas.

Para muchas IES este hito fue el inicio de un proceso de institucionalización de los temas de género en su quehacer; para otras, la culminación de varios años de avances en el abordaje de las violencias y desigualdades. No obstante, todas comparten un mismo desafío: reconocer las violencias y discriminaciones de género en un sentido amplio, y las violencias y discriminaciones hacia las mujeres y disidencias sexo genéricas, como vulneraciones a la dignidad de las personas, que impactan profunda y negativamente los derechos de quienes la viven, pero que afectan también a la comunidad educativa en su conjunto. Por ello, la calidad y pertinencia de la Educación Superior en la actualidad, pasa también por su capacidad de generar y promover ambientes de respeto, cuidado y bienestar para quienes estudian y trabajan en ellas, erradicando violencias y discriminaciones de género, transformando sus comunidades y siendo referentes de cambios culturales (MINEDUC, 2022).

La puesta en práctica de un nuevo enfoque para un nuevo escenario institucional. Alineamiento con los ODS

Con estos principios en el horizonte y en un contexto institucional altamente desafiante, luego de la revisión de sus definiciones estratégicas, el Consejo ha avanzado hacia una nueva etapa que ha implicado una reorganización interna y la revisión de todos sus procesos e instrumentos, implementando un nuevo enfoque sobre el cómo hacer su labor, movilizándolo su eje desde una lógica normativa de control, fiscalizadora, a otra con foco en el apoyo y acompañamiento

para el desarrollo de capacidades y fomento de la calidad. Ello en un marco en que la recomposición del escenario normativo e institucional dio lugar la creación de un organismo especializado en la fiscalización (Superintendencia de Educación Superior) y en que la acreditación (certificación de gradientes de calidad otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación en atención a niveles de desarrollo progresivo) pasó de ser voluntaria a obligatoria para todas las instituciones de Educación Superior, con altas consecuencias en restricción de la autonomía (apertura de sedes, carreras, matrícula de estudiantes nuevos) y en las condiciones de acceso al financiamiento público, e incluso su cierre.

La revisión y cambios en por qué y cómo el CNED realiza sus funciones ha revestido un importante desafío organizacional. Abrirse a nuevas formas de trabajar requiere esfuerzos considerables para superar la resistencia al cambio y la aversión a lo nuevo, atreverse a salir de la zona de confort y estar también dispuestos a una mayor exposición, a recibir retroalimentación y a abrirse a la crítica que siempre resultan indispensables.

El Consejo ha puesto sus esfuerzos en generar espacios de diálogo sincero, reconociendo que estamos frente a nuevos procesos, donde muy probablemente puede haber errores, pero de los que sin duda se han obtenido aprendizajes. El énfasis ha estado en generar confianza, acciones de cooperación con las instituciones, buscando romper ciertos estereotipos instalados en el sistema respecto de los organismos de aseguramiento de la calidad del Estado –énfasis regulador y burocrático– moviendo al CNED hacia una fuerte dimensión de apoyo, desarrollo de capacidades y fomento del mejoramiento.

La experiencia con las nuevas funciones –los procesos de supervigilancia de CFT estatales y supervisión de carreras de pedagogías– nos han permitido hacer cambios incrementales, fijando objetivos, criterios e instrumentos conocidos por las IES, pero a la vez abiertos a las

necesidades de las instituciones, a la colaboración y a su revisión, compartiendo un proceso que requiere de mutua retroalimentación. Así, por ejemplo, en la supervisión de pedagogías, la primera pregunta era cómo abordar este nuevo proceso en un escenario en que aún se estaban definiendo los criterios y estándares para la acreditación y eran desconocidos para los distintos actores del sistema. El CNED se abocó a revisar qué dimensiones, aspectos e indicadores son comunes en los programas efectivos para la Formación Inicial Docente, tanto en el mundo como en nuestro sistema y a partir de ello se hicieron definiciones. Al centro debía estar el proceso formativo y a él se sumaron 4 dimensiones (perfil de egreso y plan de estudio, resultados, cuerpo académico y vinculación con el medio). Como objetivo del proceso se definió el apoyar la gestión académica de carreras y programas de Formación Inicial Docente (FID) con foco en el proceso formativo, los mecanismos de autorregulación y la implementación de acciones de mejora, que les permita desarrollar aspectos de calidad para enfrentar un nuevo proceso de acreditación. Además, para permitir eficacia en el abordaje de ese objetivo, se construyó un modelo que combina acciones de apoyo - para el cual se recurre a expertos externos - con acciones de evaluación - monitoreo del plan de trabajo que la misma institución define - buscando implementar una estrategia de acompañamiento orientada al cumplimiento de las condiciones exigidas en la formación inicial docente, potenciando características o prácticas formativas de calidad. En este sentido, la información que pueda entregar la carrera o programa y sus necesidades son atendidas como un componente central: cuáles son las áreas o dimensiones en las que requiere de apoyo y cuál es el perfil de expertos que necesita. Ello, sin duda, ha demandado esfuerzos por parte de las instituciones.

En ese marco, el trabajo con los expertos externos también ha requerido de una “inducción” adecuada, explicar y transmitir por qué y cómo lo hacemos; invitándolos a acompañar el proceso de la institución desde el genuino fortalecimiento de las capacidades de autorregulación y no

a que su intervención se constituya en una mera actividad burocrática, punitiva o centrada en el control de mínimos de prestación. Ello debido a que tradicionalmente los equipos, tanto pares como instituciones, se preparan y generan un ambiente de “fiscalización”, lo que en algunos casos impide profundizar y enfocar el apoyo.

Los nuevos procesos del Consejo también han permeado a los procesos históricos, como el licenciamiento (al que están sometidas las instituciones privadas que se crean), dejando en evidencia la disposición a la colaboración en el sistema y al valor de equilibrar apoyo y evaluación, reconfigurando los elementos del sistema de aseguramiento de la calidad (control/provisión de información/mejora continua).

Por supuesto, queda mucho camino por andar, por construir y mejorar, pero en el Consejo se comparte la visión de que estos cambios y enfoques, que nos obligan a mirar procesos, criterios e instrumentos, son necesarios y que deben empujar a nuestro sistema de Educación Superior hacia el horizonte de la calidad y su aseguramiento. Ese es el *por qué* de nuestras instituciones. Porque, en ese centro del círculo, no está la burocracia formalista ni la inercia institucionalizada; en el centro del círculo están los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Finalmente, el Consejo ha incluido dentro de sus desafíos el seguir trabajando en el reconocimiento de la diversidad y la reflexión, resignificación e integración del principio de equidad e inclusión a todo el quehacer institucional, lo que implica un compromiso con la equidad de género, de edad, étnica, geográfica, entre otras, incluyendo la visibilización de muchas formas de discriminación y desigualdad; teniendo en consideración que, para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, debe ponerse atención a aquellos aspectos que impactan en ella. A nivel más específico, el CNED reconoce que la equidad de género se constituye también en un componente ineludible de una educación

de calidad y, para conseguirla, se debe trabajar permanentemente por evitar prácticas sexistas, generar igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y erradicar la violencia y discriminación por motivos de género en las prácticas educativas, así como en las comunidades educativas, en todos sus niveles.

En esta materia, el Consejo ha tenido un rol de acompañamiento, con la generación de acciones específicas que comenzaron en 2018, previo a la Ley N° 21.369, solicitando a las IES en licenciamiento o los CFT en supervigilancia, trabajar en protocolos y normativas para abordar el acoso sexual y la violencia de género en sus comunidades educativas. Con la entrada en vigencia de la Ley N° 21.369, se ha profundizado este trabajo, incorporándolo a las actividades permanentes con las instituciones, con el fin de contribuir a la instalación de políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la Educación Superior, con la finalidad de establecer ambientes seguros y libres de acoso sexual, violencia y discriminación de género, para todas las personas que se relacionen en comunidades académicas de Educación Superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual.

En definitiva, las funciones del CNED aportan directamente al conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad, que constituyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Desde las declaraciones fundamentales del CNED se advierte la alineación de su Misión y Visión con las definiciones del ODS 4, en el sentido de promover una educación de calidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, así como asegurar el acceso igualitario a la educación (4.3) y la eliminación de disparidades de género (4.5). También aporta en la procura de aumentar la oferta de docentes calificados (4.c). Asimismo, desde la definición de los objetivos estratégicos institucionales del CNED (aportar a la calidad de

los aprendizajes, contribuir al debate público, colaborar compartiendo prácticas y experiencias y fortalecer capacidades internas) y el desarrollo de las funciones que van desde la orientación a los responsables de las políticas educacionales del país, como la asesoría al Ministerio de Educación en diversas materias, así como la administración directa de procesos sobre Instituciones de Educación Superior (licenciamiento de Instituciones de Educación Superior nuevas, supervisión institucional y de carreras no acreditadas, supervigilancia de CFT estatales y resolución de apelaciones de acreditación), las acciones del CNED evidencian una relación directa con la provisión de una educación de calidad que sea sostenible.

- American Council on Education. (2012). *On the Importance of Diversity in Higher Education*. Recuperado de: <https://www.acenet.edu/Documents/Board-Diversity-Statement-June-2012.pdf>
- Bergan, D., Egron-Polak, E. & Sijbolt, N. (2016). *Academic Freedom and Institutional Autonomy– What role in and for the EHEA?* Background document for the thematic session at the meeting of the Bologna Follow-Up Group.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass.
- Bogue, G. (1998). Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals. *New Directions for Institutional Research*, 99, 7–18.
- Consejo Nacional de Educación (2015). *Posicionamiento del Consejo Nacional de Educación respecto a los antecedentes de la Reforma al Sistema Nacional de Educación Superior*. Recuperado de: https://cned.cl/sites/default/files/posicionamiento_cned_reforma_edsuperior_final.pdf
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Posicionamiento del Consejo Nacional de Educación respecto a las Conceptualizaciones para el Análisis del Proyecto de Ley de Educación Superior*. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/conceptualizacion_para_analisis_de_proyecto_de_ley_es.pdf
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: From monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5–14.

Committee of University Chairs (2018). *The Higher Education Code of Governance*. Recuperado de: <https://www.universitychairs.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/HE-Code-of-Governance-Updated-2018.pdf>.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education* (Occasional Papers 20). Recuperado de: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ENQA-Excellence-WG-Report_The-Concept-of-Excellence-in-Higher-Education.pdf

Esterman, T., & Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory Study*. European University Association.

Reichert, S. (2009). *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. European University Association.

European University Association (2007). *Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*. European University Association.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Eurydice, (2008). *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff*, Eurydice. Recuperado de: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/29900>

Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173–175.

Green, D. (Ed.). (1994). *What is Quality in Higher Education?*. Society for Research into Higher Education. University Press.

- Harris, M. (2013). *Understanding Institutional Diversity in American Higher Education: ASHE Higher Education Report*, 39:3. Jossey-Bass
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–276.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, (2022). *El derecho a la Educación Superior: Una Perspectiva de Justicia Social*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285?posInSet=2&queryId=N-e145b060-6008-4936-8e43-e6a642ed320a>
- Lemaitre, M., Ramírez, A., Baeza, P. & Blanco, C. (2021). *Flexible Learning Pathways in Chilean Higher Education – Can A Bottom-Up Approach Work?* (Report for the IIEP-UNESCO Research 'SDG 4: Planning for flexible learning pathways in higher education'). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), International Institute for Educational Planning (IIEP). Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/reporte_flp_chile_2021.pdf
- Martin, M. & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Mishra, S. (2007). *Quality assurance in higher education: An introduction*. National Assessment and Accreditation Council.

- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior (2022). *Orientaciones para los Procesos de implementación de políticas integrales que abordan Acoso sexual, violencia y Discriminación de género en Educación Superior. Desafíos para la igualdad de Género y la no discriminación a partir de la Ley 21.369*. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/09/Orientaciones-ley-21369.pdf>
- OECD (2003). *Changing Patterns of Governance in Higher Education* (Education Policy Analysis Chapter 3). Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf>
- Hénard, F. & Mitterle, A. (2010). *Governance and quality guidelines in Higher Education. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines*. OECD.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Servicio de Información de Educación Superior, Subsecretaría de Educación Superior (2023). *Informe 2023 Matricula en Educación Superior*. Recuperado de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Teichler, U. (2008), Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education, *Higher Education*, 56 (3), 349-379.
- UNESCO. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la Educación Superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education, *Higher Education Policy* 21, 151- 174.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. UNESCO.

Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (2007). Introduction. In D. Westerheijden, B. Stensaker, & M. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 1–11). Springer.

Westerheijden, D. F. (2016). *Trends in Quality Assurance and Quality Enhancement*. [Conferencia principal]. Seminario Internacional Consejo Nacional de Educación, Santiago, Chile.

Zaman, K. (2015). Quality guidelines for good governance in higher education across the globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1(1) 1-7.

Ziegele, F. (2013). Classification of Higher Education Institutions: The European Case. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 76-95

*Consuelo Pacheco Lagos*

Periodista de la Universidad Diego Portales, con especialización en Gerencia Pública, Políticas Públicas y Equidad de Género, de la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales. Se ha desempeñado en comunicación institucional en organismos públicos vinculados a Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Actualmente es la Coordinadora de Comunicaciones y Encargada Técnica del Sistema de Género del Consejo Nacional de Educación de Chile.

*Anely Ramírez Sánchez*

Ingeniera Comercial de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación de la New York University. Ha liderado proyectos de investigación en Educación y cuenta con publicaciones en revistas científicas. Antes de asumir como Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación de Chile, se desempeñó en otras posiciones dentro de la institución, como Coordinadora y luego Jefa del Departamento de Investigación e Información Pública. En su trayectoria profesional ha sido investigadora del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, consultora en la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica y en otras instituciones de educación superior.

*Alex Valladares Pérez*

Abogado de la Universidad de Chile, especialista en derecho público y educación superior. Con amplia experiencia en el sector público y privado, se ha desempeñado en universidades y en los Ministerios de Educación y Desarrollo Social. Actualmente es el jefe del Departamento Jurídico del Consejo Nacional de Educación de Chile.

SINAES: Educación de calidad y equidad de género: binomio para el desarrollo de la sociedad. El caso de la agencia nacional de acreditación en Costa Rica

Índice

Laura Ramírez Saborío

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)

Costa Rica

lr Ramirez@sinaes.ac.cr

Introducción

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), es la agencia nacional de acreditación de Costa Rica y es la institución a la que el Estado le otorgó la potestad de dar fe pública de la calidad de las instituciones, carreras y programas de educación superior que voluntariamente se someten a su riguroso proceso de evaluación y demuestren el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos. Le corresponde además a SINAES la coadyuvancia en el mejoramiento continuo de la calidad. Igualmente, como institución pública, se nos solicita el desarrollo de acciones específicas para apoyar la política pública que se plantea en Costa Rica para acortar la brecha en temas de género. Así pues, a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 4 (Educación de Calidad) y 5 (Igualdad de Género), es que se crea a partir de 2022 el curso denominado: *Igualdad de género: Conceptos, Principios Básicos y Herramientas para la identificación de Brechas de Género en el Contexto de la Educación Superior*. Se parte de una premisa: para que haya educación de calidad debe darse -entre otros elementos- la equidad de género, pues es binomio además que permite el desarrollo de una sociedad y se busca responder a las preguntas: ¿Cómo se puede aportar desde una agencia de acreditación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿qué prácticas permiten la coherencia entre el objetivo sostenible 4 y 5? ¿es posible?

En este artículo, se describen en la primera parte los objetivos, leyes y misión de SINAES. En la segunda parte se hace referencia a resultados clave sobre el tema de igualdad de equidad de género. En la tercera parte se describe el camino que ha llevado la Agencia Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, para aportar al desarrollo de las políticas públicas de equidad de género y como aporte a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 4 y 5 se lleva a cabo la creación de este curso. Igualmente se presentan los resultados de la participación de los públicos a la fecha. En la parte final se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: Acreditación, Calidad, Educación Superior, Costa Rica, SINAES, ODS 3, ODS 4.

SINAES: acciones afirmativas para fortalecer los ODS 4 y 5

SINAES: agencia nacional de acreditación de Costa Rica

SINAES tiene una trayectoria de casi 25 años. Dos leyes amparan el funcionamiento y misión del SINAES. La primera de ellas es la Ley 8256, la Ley de Creación del SINAES. El artículo 1 de la Ley No. 8256, de 2 de mayo de 2002, ha establecido que el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior tiene como objeto la consecución de los fines para los cuales existe; esto comprende realizar las actividades de planificación, organización, desarrollo, implementación, control y seguimiento de los procesos de acreditación que garanticen continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, amén de la salvaguarda de la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución. Así su artículo 1º de la Ley indica:

“Reconócese el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), creado por convenio entre las instituciones de educación superior universitaria estatal, al cual podrán adherirse

las instituciones de educación superior universitaria privada. [...] El SINAES, cuyas actividades se declaran de *interés público*, tendrá como fines planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior.

En este artículo de la ley está plasmado ese valor público y garantía para la sociedad costarricense. Y, ahora por supuesto y a partir de la política nacional de equidad de género en Costa Rica, SINAES; asume con acciones afirmativas el curso de equidad de género.

La Ley 8798 es la del Fortalecimiento de SINAES, se declara de interés público la acreditación de las carreras y se establece que el Estado y las instituciones “procurarán contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas” (Artículo 4, Ley 8798).

SINAES: Misión, visión y objetivos

Para comprender además el norte de la institución y como se relacionan los ODS 4 y 5, cómo se expresan se detallan a continuación su misión y visión.

Misión

Somos el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior que contribuye con el logro de la mejora continua de las instituciones de educación superior por medio de la evaluación, acreditación y seguimiento de programas, carreras e instituciones, así como, el desarrollo de investigación, capacitación, innovación y producción de conocimiento en materia de aseguramiento de la calidad en los ámbitos nacional e internacional. (SINAES, 2023, p.11)

Seremos reconocidos como socio estratégico por parte de las instituciones de educación superior que buscan la mejora continua como un actor decisivo, por medio de la incidencia en política pública, con proyección internacional e integrado a las redes de acreditación de mayor trascendencia” (SINAES, p. 12). Subrayado es de la autora para resaltar el relacionamiento entre calidad y el curso de igualdad de género que se ofrece.

Objetivos del SINAES

- a. Coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica y al esfuerzo de las universidades públicas y privadas por mejorar la calidad de los planes, las carreras y los programas que ofrecen.
- b. Mostrar la conveniencia que tiene, para las universidades en general, someterse voluntariamente a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los planes, las carreras y los programas acreditados, así como orientarla con respecto a la calidad de las diversas opciones de educación superior.
- c. Certificar el nivel de calidad de las carreras y los programas sometidos a acreditación para garantizar la calidad de los criterios y los estándares aplicados a este proceso.
- d. Recomendar planes de acción para solucionar los problemas, las debilidades y las carencias identificadas en los procesos de autoevaluación y evaluación. Dichos planes deberán incluir esfuerzos propios y acciones de apoyo mutuo entre las universidades y los miembros del SINAES.

- e. Formar parte de entidades internacionales académicas y de acreditación conexas (Ley 8256).

Objetivo Estratégico en Nuestro Plan Estratégico vigente: 2023-2027

Dentro de los objetivos estratégicos que presenta el plan estratégico con mirada de 2023 al 2027, uno es clave para enmarcarlo en lo que se plantea en este artículo.

OE9. Fortalecimiento de la investigación, desarrollo e innovación: fortalecer el posicionamiento del SINAES por medio de la contribución a la investigación, desarrollo e innovación de capacitaciones a las carreras y programas de Educación Superior entre los destinatarios de interés nacionales e internacionales". (SINAES; p.21)

Objetivos y metodología

- a. Identificar las posibles acciones que desde la Agencia de Acreditación de Costa Rica -SINAES- podían llevarse a cabo para aportar a la política pública de equidad de género.
- b. Explicar el proceso desarrollado por la agencia de acreditación SINAES para aportar al acortamiento de la brecha y equidad de género de manera que se contribuya a la educación de calidad.
- c. Establecer las relaciones en el binomio equidad de género y educación de calidad a partir de los aportes de cursos de Equidad de Género que ofrece SINAES.
- d. Plantear las conclusiones y retos que la agencia propone para potenciar el objetivo de desarrollo sostenible 4 y 5 considerándolos como clave para el mejoramiento continuo de las carreras y como aporte al relacionamiento de los ODS 4 y 5.

Al ser un estudio de caso, se procedió de la siguiente manera:

- a. Lectura y revisión documental de los informes más recientes de equidad de género en Educación Superior.
- b. Un análisis documental de las Leyes de SINAES y sus objetivos.
- c. Una descripción del proceso de construcción del curso de Equidad de género.
- d. Una síntesis del relacionamiento de los ODS 4 y ODS 5 para hacer una propuesta de futuras investigaciones derivadas del caso específico de Costa Rica.

Revisión documental

Dentro de los documentos clave se resaltan los siguientes.

Igualdad de género: ¿cómo se desempeñan las universidades en el mundo? Este estudio examinó la brecha de género en la educación superior a nivel mundial y su relación con el ODS 5 (Igualdad de género). Se encontró que, aunque ha habido avances en el acceso a la educación superior para las mujeres, persisten desigualdades en términos de matrículas, elección de carreras y posiciones de liderazgo. Una de las conclusiones más potentes es que las IES se centran más en medir el acceso de las mujeres a la educación superior (aproximadamente cuatro de cada cinco universidades dan seguimiento a las tasas de solicitud por separado para hombres y mujeres) que en hacer un seguimiento de sus resultados y tasas de éxito (menos de dos tercios de ellas rastrean las tasas de graduación de las mujeres y tienen planes para cerrar la brecha). Oceanía lidera las políticas, varios países de Asia tiene una alta de proporción en carreras STEM; hay más mujeres matriculadas que hombres en las IES, las universidades africanas

son las más igualitarias en cuanto a la proporción de estudiantes en diferentes áreas de estudios (Bothwell, E., Deraze, E.; Ellis, R. , Galán-Muros, V; Gallegos, G.; Roser, J. Mutize, T. (2022); p.4).

Declaración de Incheon. Educación 2030. Para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible se plantea la nueva visión de la educación hacia el 2030, donde se recoge plenamente “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2022, p.7). Se plantea además una agenda común. Esta declaración clave señala la visión, así como el plan de acción a llevar, las modalidades de aplicación. En general este es un llamado a la acción global para que se garantice que la educación sea un motor de desarrollo sostenible donde se promueva la igualdad, la calidad de la educación y la inclusión.

“Promoting Gender Equality in STEM Fields: Challenges and Opportunities” (UNESCO, 2021). Este estudio se centró en el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 5, y exploró las barreras que enfrentan las mujeres en el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Se destacó la importancia de abordar los estereotipos de género, mejorar la representación de mujeres en roles académicos y promover políticas inclusivas en las instituciones de educación superior.

“The equality equation” (World Bank, 2020). El informe del Banco Mundial examinó la brecha de género en el acceso a la educación superior y su impacto en el logro del ODS 5. Se resaltó la importancia de abordar las barreras económicas, culturales y sociales que impiden que las mujeres accedan y se mantengan en la educación superior, y se recomendaron políticas de inclusión y apoyo específicas. (Beegle, K, Hammond, A, Rubiano Matulevich, E. y Krishna Kumaraswamy, S, 2020; p.37-38)

“Gender Equity in Higher Education Leadership: A Review of Current Policies and Practices” (OECD, 2019).

Este estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se centró en el ODS 5 y examinó las políticas y prácticas actuales relacionadas con la equidad de género en el liderazgo de la educación superior. Se encontró que, aunque algunos países han implementado medidas para aumentar la representación de mujeres en roles de liderazgo, aún persisten desafíos significativos en términos de brecha salarial y representación desigual (Rosa, R, y Clavero, 2022).

El caso de SINAES: ¿Cómo aporta SINAES a la relación entre el ODS 4 y 5? Binomio para el desarrollo

SINAES está conformada por 36 instituciones de educación superior, públicas y privadas. Con más de 20 años de trayectoria SINAES da fe pública, a aquellas carreras que deseen someterse voluntariamente a la evaluación y eventualmente de su acreditación.

La labor esencial de la agencia de acreditación en Costa Rica tiene como propósito explicado en el artículo 2 de la Ley 8256:

Identificar, con carácter oficial las carreras y programas universitarios que cumplan los requisitos de calidad que establezca SINAES, para mejorar con ello la calidad de los programas y carreras ofrecidas por las instituciones públicas y privadas, y garantizar su calidad a la sociedad costarricense”. También nos corresponde “coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica y al esfuerzo de las universidades públicas y privadas por mejorar la calidad de los planes, las carreras y programas que ofrecen. (Ley 8256, p.1)

Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 indican:

Objetivo 4: Educación de Calidad. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Objetivos 5: Igualdad de género: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Es absolutamente claro el relacionamiento y aporte entre la labor que le corresponde a la agencia de acreditación y los ODS 4 y 5: si se cumplen y aportan a la mejora de la calidad de la educación se puede aportar a lograr la igualdad de género y con ello la agencia aporta a los objetivos de la agencia misma y por ende a la Agenda 2030.

Figura 1. SINAES y ODS 4 y 5



Fuente: Elaboración propia, junio 2023.

¿Por qué SINAES construyó el curso de Equidad de Género?

En Costa Rica existe la Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres 2018-2030.

Tabla 1. Eje 1 dentro de la Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Eje 1	Cultura de Derechos para la Igualdad
Lineamiento	1: Fomento de capacidades para el cambio cultural hacia la igualdad de derechos de las mujeres (Eje 1, Objetivo 1, Resultados 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Acción	1.6 Capacitaciones en derechos para la igualdad enfocadas en las necesidades de la comunidad educativa con el fin de promover cambios culturales al interior de las instituciones de educación superior afiliadas al SINAES.

Fuente: Rodríguez, 2022. Informe de Avances SINAES-PIEG.

A partir del Eje 1 Cultura de Derechos para la Igualdad, en el SINAES se ha desarrollado el lineamiento y acción: Capacitaciones en derechos para la igualdad enfocadas en las necesidades de la comunidad educativa con el fin de promover cambios culturales al interior de las instituciones de educación superior afiliadas al SINAES.

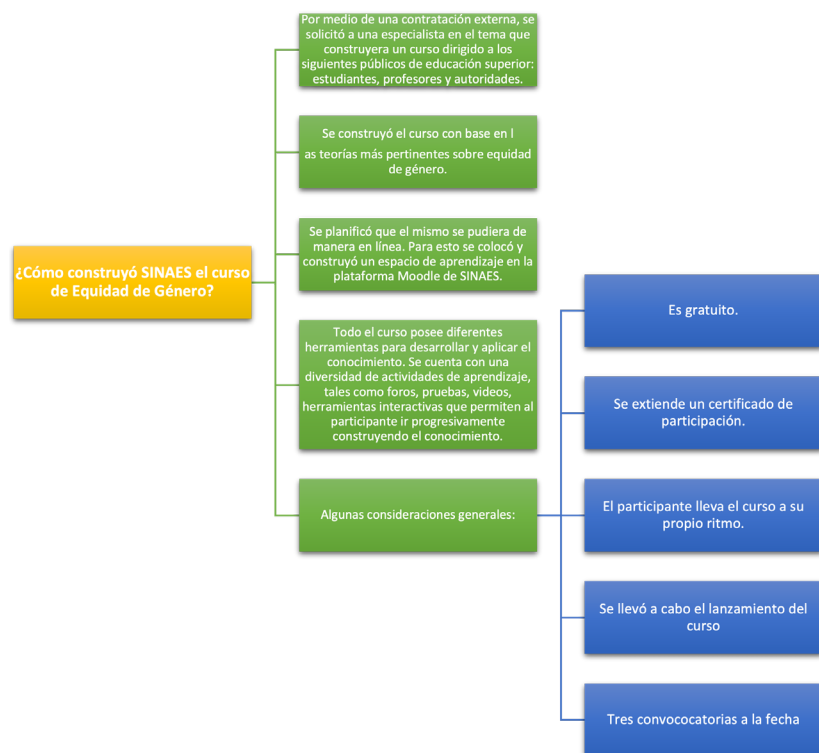
Derivado de esta acción ofrecemos coadyuvancia a las IES para su mejoramiento continuo una diversidad de espacios de construcción de conocimiento con las IES y sus diferentes públicos. Es así como a partir del 2021 y en cumplimiento de la política nacional se cumple con el plan de trabajo con el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU).

Por ello, como parte de las acciones que SINAES ha desarrollado está: “Capacitaciones en derechos para la igualdad enfocadas en las necesidades de la comunidad educativa con el fin de promover cambios culturales al interior de las instituciones de educación superior afiliadas al SINAES”. (Rodríguez, 2023, p. 2)

¿Cómo construyó SINAES el curso de Equidad de Género?

Índice

Figura 2. Construcción del curso de Equidad Género



Fuente: Elaboración propia. SINAES, 2023.

Objetivo de los módulos

A continuación, se presentan los objetivos de los módulos del curso de equidad de género que ofrece SINAES. Es importante recordar que estos módulos están dirigidos a autoridades de las IES; administrativos y estudiantes.

Figura 3. Objetivos de los 4 módulos del Curso de Equidad de género



Fuente: Módulos del Curso de Igualdad de Género, SINAES; 2023.

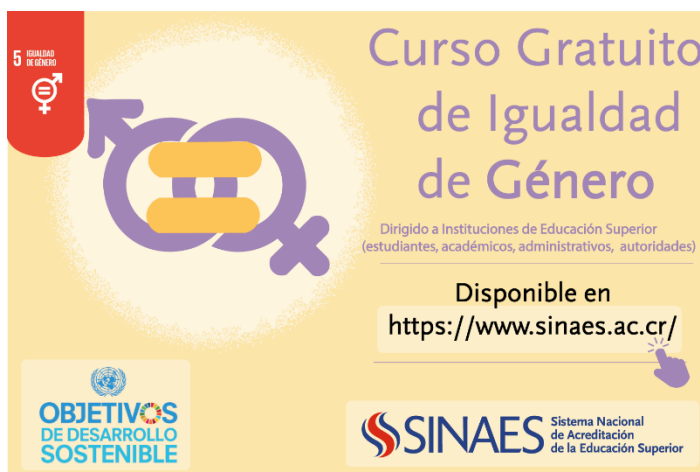
Como puede apreciarse en el primer módulo se establece una línea base para que el público meta comprenda y tenga las nociones y acercamiento a la problemática de género en la educación superior. En el módulo 2 se pasa a analizar la normativa nacional que respalda a la igualdad de género en el ámbito nacional, regional e internacional. Luego se brindan elementos para que se incorpore el enfoque de género en diferentes aspectos. Finalmente, en el módulo cuatro se ofrece un espacio para la reflexión del tema educación superior.

Divulgación del curso

Índice

Una vez creado el curso y su lanzamiento en redes sociales, se procuró su difusión a la fecha.

Figura 4. Invitación para participar del curso de Igualdad de Género



Fuente: Sitio web de SINAES

Resultados

Personas matriculadas

A continuación, se presentan los datos de personas matriculadas en el curso en diferentes convocatorias.

Tabla 2. Cantidad de personas matriculadas en el Cursos de Equidad de género de SINAES

Módulo capacitación: Igualdad de género	Convocatoria 2022	Convocatorias 2023
Autoridades en Educación Superior	79	76
Personal Docente y Administrativo de la Educación Superior	189	210
Población Estudiantil de la Educación Superior	261	178
Total	529	464

Fuente: Tecnologías de información, SINAES; junio 2023.

En la convocatoria de 2022, se matricularon un total de 529 personas. Para las convocatorias de 2023 se llevan a la fecha 464 personas matriculadas. Es clave señalar que los públicos participantes son: autoridades de educación superior, administrativos y población estudiantil.

La metodología del curso que es de autoaprendizaje permite que los públicos interesados lleven el curso a su ritmo. Para SINAES es un logro que estudiantes, académicos y autoridades estén matriculados en este curso. Por supuesto que se espera que esta cifra crezca en el futuro, especialmente con el curso finalizado.

Acciones adicionales emprendidas

El SINAES ha llevado a cabo una serie de acciones para que este curso llegue a diferentes públicos y cumpla sus objetivos.

Encuentro Académico Virtual

Durante el 2020 además se llevó a cabo el XVIII Encuentro Académico Virtual (EAV), donde el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), fue invitado por el SINAES para impartir la conferencia virtual, con el tema:

Currículo oculto en la formación de formadores. Se llegó a un total de 100 personas, de los siguientes países: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México Nicaragua y Costa Rica.



SINAES. SINAES Costa Rica. [XVIII Encuentro virtual SINAES Currículum oculto de género en la formación de formadores - YouTube] 20 de noviembre de 2021.

Divulgación del curso a nivel nacional e internacional

SINAES ha procurado hacer partícipe del curso a nivel nacional y también a nivel internacional por medio de sus conexiones y participaciones con agencias internacionales. La difusión y promoción de los cursos se realizó mediante el uso de las redes sociales del SINAES, principalmente Facebook y LinkedIn, y mediante la página web del SINAES.

1. <https://www.larepublica.net/noticia/aprenda-sobre-igualdad-y-equidad-de-genero-con-los-cursos-gratuitos-que-ofrece-sinaes>
2. <https://revistasumma.com/costa-rica-sinaes-pone-a-disposicion-cursos-virtuales-gratuitos-sobre-igualdad-y-equidad-de-genero/>
3. Cursos virtuales gratuitos sobre género ofrece el SINAES | La Región (laregion.cr)

4. Aprenda cómo abordar la brecha de género con estos cursos gratuitos (crhoy.com)
5. <https://rumboeconomico.net/tendencias/sinaes-habilito-cursos-virtuales-gratuitos-sobre-genero/>
6. <https://www.youtube.com/watch?t=2101&fbclid=IwAR3tmxBGZnl3y9opAtJ79ETeG0z9OfoXqxE9-gtmisEI8AE42RhZQ500bBI&v=nNrdmwMeNyU&feature=youtu.be>

Discusión

De la acción de SINAES. Como agencia nacional, se ha aportado de manera decisiva a los ODS mencionados, es decir; educación de calidad y equidad de género. Mediante métricas concretas dadas previamente, se puede asegurar que SINAES ha hecho su contribución para generar conciencia y puesta en práctica del relacionamiento entre los seres humanos para que nos haga más y con mayor conciencia de las conductas que tenemos. En el caso de igualdad y equidad de género conocer y actuar conforme el respeto, la consideración del otro y buscando los mejores mecanismos de comunicación son clave. El curso que ofrece SINAES permite una plataforma para que los actores de las comunidades de educación superior y en general tenga nociones conceptuales y prácticas para tener un “buen vivir”.

El análisis de la relación entre la equidad de género y el ODS de Educación de Calidad en la educación superior revela la necesidad de continuar trabajando para garantizar un acceso equitativo, eliminar estereotipos de género y promover la participación de las mujeres en roles de liderazgo. Las políticas y prácticas inclusivas desempeñan un papel fundamental en la consecución de estos objetivos. La equidad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino también un factor clave para el logro de una educación de calidad y el desarrollo sostenible en general. Es necesario seguir investigando y promoviendo

acciones concretas para avanzar hacia una educación superior equitativa y de calidad para todos.

Conclusiones

La labor educativa es tarea inacabada o mejor dicho en permanente construcción. Algunas conclusiones son las siguientes.

Del Objetivo de Educación de Calidad:

- Es imperativo que las agencias de calidad incorporen progresivamente los objetivos de desarrollo sostenible. De esta manera se plantearía a las Instituciones de Educación Superior que establezcan en sus planes estratégicos acciones específicas para que se aporte al alcance de la Agenda 2030.
- Calidad en la educación superior será posible si se mira de manera integral el desarrollo de sus comunidades educativas a saber: estudiantes, profesores, administrativos y líderes académicos entre otros, así como a los graduados y a los empleadores.
- Se debe dar mayor protagonismo a la voz del estudiante en los procesos de calidad. SINAES ya establece en su modelo que considerar la participación del estudiante en el proceso de acreditación es clave. Y lo reitera además proveyendo de un curso específico en equidad de género a los estudiantes.
- Las acciones entre el desarrollo de los ODS 4 y 5 deben ser sostenidas, sistemáticas y con incidencia en la vida de los actores del proceso educativo.
- SINAES como agencia da fé pública del aporte a la calidad por medio de las acreditaciones logradas por las IES que la conforman.

- SINAES como agencia aporta decididamente al ODS 5 por medio del curso de equidad de género; aun cuando claramente este mismo curso y sus resultados pueden ser sujetos de otros estudios.

De los informes señalados en el apartado de revisión documental que se han generado a nivel mundial aún existen amplios desafíos:

- Acceso desigual: A pesar de los avances en el acceso a la educación superior para las mujeres, persisten desigualdades en términos de matriculación y elección de carreras. Las mujeres continúan enfrentando barreras estructurales y estereotipos de género que limitan su participación en ciertos campos de estudio.
- Brecha de género en el liderazgo: La representación de las mujeres en roles de liderazgo en instituciones de educación superior sigue siendo baja. Existen desafíos persistentes en términos de brecha salarial, oportunidades de ascenso y toma de decisiones inclusiva.
- Políticas y prácticas inclusivas: Se han implementado diversas políticas y prácticas para promover la equidad de género en la educación superior, como becas específicas, programas de mentoría y acciones afirmativas. Sin embargo, es necesario seguir fortaleciendo y monitoreando estas iniciativas para lograr resultados sostenibles.
- Impacto en la calidad educativa: La equidad de género en la educación superior está estrechamente relacionada con la calidad de la educación. La diversidad de perspectivas y experiencias enriquece el proceso de aprendizaje y fomenta la excelencia académica.

SINAES como agencia de acreditación puede y debe seguir aportando desde acciones afirmativas. Esto es a partir de su propio modelo de acreditación: que ya lo hace. También debe seguir promoviendo

todas las actividades de capacitación con el profesorado de carreras acreditadas, y con el desarrollo de investigaciones e innovación, que también se ha iniciado desde el área de Investigación, Innovación y Desarrollo. Ambas tareas están reflejadas en el trabajo que hacen las denominadas áreas de DEA e INDEIN del SINAES. Estratégicamente, hemos comunicado mediante diferentes alternativas el trabajo que se realiza. Un claro ejemplo es como hemos comunicado a las IES afiliadas y el público general por medio de nuestras diferentes plataformas comunicativas, ya sea nuestro sitio web y redes sociales del trabajo relacionado con la calidad y equidad de género.

Recomendaciones

A partir de este esfuerzo institucional se pueden generar las siguientes propuestas:

- Seguimiento por medio de metodologías cualitativas y cuantitativas según los actores que han tomado el curso para conocer aportes para futuros cursos, recomendaciones.
- Generación de proyectos interagencias de acreditación para promover en sus modelos de acreditación acciones afirmativas para que impulsen la equidad de género.
- Desarrollar foros de la importancia de la temática con las IES y las agencias de acreditación.
- Profundizar en el rol que están cumpliendo las agencias en la promoción y compromiso para el alcance de los ODS.
- Fortalecer las comunidades de aprendizaje que tiene por ejemplo SINAES por medio de sus Encuentros Académicos Virtuales.
- Ofrecer este curso en inglés de manera que esté disponible para otros públicos.

- Bothwell, E., Deraze, E.; Ellis, R. , Galán-Muros, V; Gallegos, G.; Roser, J. Mutize, T. (2022). *Gender Equality How global Universities are Performing Part 1*. UNESCO-IESALC. SDG5_Gender_Report.pdf (unesco.org)
- Beegle, K, Hammond, A, Rubiano Matulevich, E. y Krishna Kumaraswamy, S. (2020). THE EQUALITY EQUATION Advancing the Participation of Women and Girls in STEM. World Bank Document
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2018). *Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres 2018-2030*. INAMU. f8333d70-df04-417e-bbe9-c48c412a3cfb
- Ley 8256 de 2002. Del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. 17 de mayo de 2002. D.O. No. 94
- Ley 9798 de 2010. Del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. 30 de abril de 2010. D.O. No. 83 Rodríguez, J. (2022). *Informe de Avance de SINAES al PIEG*. SINAES
- Rosa, R. y Clavero, S. (2022) Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- SINAES. (2023). *Plan Estratégico Institucional*. SINAES: [SINAES PEI](#)
- SINAES. (2021). XVIII Encuentro virtual SINAES Currículum oculto de género en la formacion de formadores - YouTube.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* - UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO. (2022). Promoción de la equidad en el derecho de acceso a la información. Promoción de la equidad de género en el derecho de acceso a la información - UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381684_spa.locale=es

UNESCO. (2021). Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina - UNESCO Biblioteca Digital. Santiago UNESCO. Recuperado de: Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina - UNESCO Biblioteca Digital



Laura Ramírez Saborio

Trayectoria de 25 años en los temas de educación superior en Costa Rica. Graduada de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Costa Rica), con dos posgrados (Universidad de Costa Rica y Pontificia Universidad Católica de Chile) en Psicología Educativa y Lingüística; y sus tesis han versado sobre temas educativos. Su experiencia ha transcurrido en temas de gestión universitaria, calidad y docencia a nivel de educación superior, así como en acreditación, diseños curriculares e innovación educativa entre otras.

Ha trabajado en el ámbito de Educación Superior y en procesos de alta complejidad de transformaciones institucionales.

Profesora Universitaria (UCR, UNA, UTN; UNED, ULATINA donde ha ejercido diversos puestos de liderazgo en la Educación Superior Universitaria. (Directora, Decana y Vicerrectora). Dirigió además un Centro de Formación e Innovación Docente y fue Miembro del Consejo Consultivo Nacional de Responsabilidad Social en Costa Rica.

Conferencista, moderadora y participante en diversidad de espacios académicos. (Japón, Chile, España, Perú y USA (Boston), Cuba, Honduras, Colombia, México).

Desde 2019 es la Directora Ejecutiva del SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), la agencia nacional de acreditación en Costa Rica.

Becaria del BID (Japón) 2002-3 y AECID (programa 1996)

[Índice](#)

Intercampus España América Latina

Disfruta la literatura, el cine y las artes en general, de la jardinería y el compostaje. Interesada y lectora de temas políticos y medioambientales.

Prácticas transformadoras del SINAES de Costa Rica para contribuir a asegurar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas

Índice

Sugey Montoya Sandí

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)
Costa Rica
smontoya@sinaes.ac.cr

Introducción

El impacto de la Educación en el desarrollo de las personas y de las sociedades, como “bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos” (UNESCO, 2015, p.7), impone desafíos permanentes a las Instituciones de Educación Superior (IES), a las agencias de acreditación y a la sociedad.

La Declaración de Incheon (2015) señala que “La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora” (p.7). La educación inclusiva, según Meléndez-Rodríguez (2020) se refiere a que “todos y todas desarrollen, en condiciones de equidad y calidad, aptas competencias para la inclusión social y laboral de acuerdo con sus talentos y posibilidades en común con sus compañeros, educadores y familias, desde un enfoque sostenible y solidario” (p.333).

Asimismo, Pincay-Reyes & Cedeño-Tuárez (2023) y Alba Pastor (2019) coinciden en la importancia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como un enfoque educativo inclusivo que “se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa y así avanzar en el logro del ODS-4 en la Agenda 2030” (p. 64) que consiste en: Garantizar una

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015).

De acuerdo con El-Jardi, Ataya, & Fadlallh. (2018), las universidades tienen una posición única para avanzar en la agenda 2030, debido a su labor en investigación y educación en todas las áreas relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, las agencias de acreditación desarrollan prácticas transformadoras para incidir en el logro del ODS 4. Este escrito sistematiza estas prácticas en el marco del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica.

Palabras Clave: acreditación, calidad, educación inclusiva, desarrollo sostenible.

Metodología

Esta sistematización se aborda desde un enfoque cualitativo de investigación, ya que se basa en un proceso indagatorio, inductivo, exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) de prácticas desarrolladas por el SINAES que inciden en el logro del ODS 4.

El diseño de la investigación consiste en una sistematización de experiencias (SE), que se comprende como un proceso dinámico, de interpretación crítica, sobre acciones sociales situadas en un contexto y momento histórico socioeconómico y cultural particular (Aguilar González, 2021; Jara Holliday, 2018, Venegas Renauld, 2009).

Según Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera, & Rodríguez Villabona (2015) la SE “se fundamenta en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, y tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las

prácticas de una manera socio-crítica (Ghiso, 1998; Restrepo y Tabares 2000)” (p.132).

De acuerdo con Barnechea García (2010) “La sistematización no se refiere a cualquier acción, sino a la que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, es decir, de intervenciones intencionadas, con objetivos de transformación de la realidad” (2010, p.100).

Sobre esta metodología Jara Holliday (2011) señala que la sistematización de experiencias, “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4). Al respecto Venegas Renauld (2009) también afirma que la naturaleza de la sistematización de experiencias consiste en “producir conocimiento desde las experiencias reflexionadas para transformar la realidad” (p.53).

Partiendo de lo anterior, el objetivo de este trabajo consiste en organizar en categorías, de manera analítica y crítica, las prácticas transformadoras que ha venido desarrollando el SINAES, como parte de su proceso interno de mejoramiento, en el periodo contemplado desde el 2018 hasta junio 2023 y que contribuyen al logro del ODS 4.

La fuente primaria de información la constituye la investigadora que deconstruyó las prácticas transformadoras que ha venido desarrollando el SINAES, así como el personal técnico de la institución cuyos aportes permitieron el reconocimiento de estas prácticas, su análisis, reflexión y la identificación de aprendizajes, con el fin de incrementar la contribución del SINAES en el logro del ODS 4.

Los documentos analizados fueron el Plan Estratégico Institucional del SINAES (PEI) 2018-2023, el Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado (2009) que se está aplicando, el Modelo de Acreditación

Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia (2011), el Modelo de evaluación de Carreras de Diplomado de Instituciones Parauniversitarias (2018), el nuevo Modelo de Acreditación: Pautas de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Grado que se imparten en la modalidad presencial y no presencial (2022) cuyo instrumental está en proceso de diseño, la Guía para la autorización de agencias de acreditación y reconocimiento de acreditaciones (2022) y los programas, proyectos y acciones de Investigación, Desarrollo e Investigación (I+D+I) llevados a cabo por el SINAES, durante el periodo 2018- junio 2023.

Para cumplir el objetivo de sistematización, se utilizaron como categorías de análisis las metas y medios de aplicación establecidos en la Declaración de Incheon (2015) y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Se seleccionaron las metas relacionadas con la educación superior, las cuales fueron contextualizadas para ser analizadas desde el quehacer de la institución, por medio de ajustes de redacción y reagrupación de algunas metas que abordaban aspectos similares. A partir de un trabajo participativo desde las divisiones que llevan a cabo la evaluación y acreditación y las acciones de I+D+I en educación superior, se logró la reconstrucción de las prácticas transformadoras y la identificación de aprendizajes para aumentar la contribución del SINAES al ODS 4.

Para categorizar la información se elaboraron una serie de tablas que incorporaron las categorías de análisis contextualizadas (Metas del ODS 4), las subcategorías que corresponden a aspectos que componen cada categoría y las correspondientes prácticas transformadoras identificadas en el SINAES.

Contextualización sobre el proceso de transformación del SINAES

El SINAES nació como un órgano adscrito al Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica, por lo que goza de las garantías constitucionales de la autonomía universitaria.

En el 2002 la creación del SINAES se oficializó por medio de la Ley 8256 y se fortaleció con la promulgación de la Ley 8798 del año 2010, las cuales establecen que la labor de este sistema es de interés público, que la acreditación de instituciones, carreras (universitarios y parauniversitarios¹) y programas, en el ámbito público y privado es de carácter voluntario y que tiene dentro de sus objetivos *“Coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica y al esfuerzo de las universidades públicas y privadas por mejorar la calidad de los planes, las carreras y los programas que ofrecen”* (2002, p. 2) por medio de acciones propias, colaborativas y de apoyo mutuo entre el SINAES y las IES.

En el 2018 el SINAES inició un proceso de transformación y mejoramiento interno que lo llevó a ampliar su estructura orgánica, para contar con dos procesos sustantivos la evaluación y acreditación y la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) en educación superior. Este cambio ha implicado ajustes en aspectos de gestión, normativos, procedimentales y técnicos. La pandemia COVID-19 generó un punto de inflexión en el sector educativo en todos los niveles y aceleró el proceso de cambio y transformación del SINAES.

La Figura 1. muestra los principales hitos en términos de la transformación que ha experimentado el SINAES desde el 2018.

1 En Costa Rica se refiere a carreras cortas a nivel de diplomado.

Figura 1. Principales hitos en el proceso de transformación del SINAES. Periodo 2018- junio 2023



Estos hitos reflejan acciones que han renovado el quehacer institucional y que a su vez han repercutido en la construcción de nuevas sinergias, alianzas de colaboración e incremento de las oportunidades para incidir en el ODS 4.

De la teoría en educación inclusiva, equitativa y de calidad, a la acción: transformaciones producidas

La emergencia sanitaria evidenció la necesidad de incrementar las acciones para lograr ofrecer a las sociedades del siglo XXI, una educación inclusiva equitativa y de calidad, en contextos caracterizados por condiciones políticas, económicas y sociales desiguales.

En el caso del SINAES, en este periodo de evolución en su quehacer (2018-junio 2023) como parte de los procesos internos de mejora y en respuesta a las necesidades del contexto nacional e internacional, se han incorporado prácticas transformadoras de incidencia en el ODS 4.

Es importante destacar que los modelos de acreditación del SINAES vigentes y particularmente el nuevo Modelo de acreditación (2022),

que aún no se está aplicando, incorpora de forma transversal temas asociados al ODS 4.

Algunos ejemplos de pautas de evaluación son: “La carrera y/o la universidad sigue de manera eficaz los principios de la educación inclusiva y cuenta con los recursos para lograrlo” (SINAES, 2022, p.37) y “La carrera y/o la universidad realiza acciones eficaces para que su quehacer sea ambientalmente sostenible e impacte positivamente en el desarrollo ambiental” (SINAES, 2022, p.42).

Asimismo, la labor de I+D+I en educación superior desarrolla como eje transversal a su labor el ODS 4. A continuación, se presentan las principales prácticas transformadoras que han demostrado ser exitosas en el SINAES, las cuales evidencian el campo de posibilidades que tienen los sistemas y agencias de acreditación, en la promoción de la educación para el desarrollo sostenible. La Tabla 1. presenta las prácticas relativas la Meta 4.3.

Tabla 1. Categoría: Meta 4.3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Garantía de calidad de las titulaciones.	▪ Desarrollo de acreditaciones de carreras y programas universitarios y parauniversitarios, públicos y privados, en las modalidades de enseñanza presencial y a distancia. En ambas modalidades se ofrecen carreras y programas acreditados no solo en el Gran Área Metropolitana (GAM) sino fuera de esta. ▪ La evaluación externa para la acreditación se está llevando a cabo de forma virtual. ▪ Se desarrollan estrategias de comunicación en prensa, radio y redes sociales para dar a conocer los beneficios de la acreditación.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Acceso equitativo a la educación superior de calidad considerando aspectos de edad, género, el origen social, regional y étnico, y la discapacidad.	▪ En el 2022 se realizaron 7 capacitaciones con participación de 185 actores universitarios y de colegios profesionales, en el GAM y zonas regionales sobre la acreditación con el SINAES. ▪ Desarrollo de una capacitación para personal docente universitario sobre la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en la Educación en una colaboración con la Universidad Estatal a Distancia (UNED). ▪ Se aplica la interpretación en la Lengua de Señas Costarricense, LESCO en las conferencias que organiza el Sistema.
Estímulos al pensamiento crítico y creativo, generación y difusión de conocimientos que favorecen las competencias para el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas locales y mundiales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible.	▪ El SINAES cuenta con una División de I+D+I en educación superior llamada INDEIN, cuya labor contribuye en los procesos de mejora continua de la calidad de carreras acreditadas y no acreditadas (inclusión). ▪ La Catedra Enrique Gómez Trejos Educación Superior y Sociedad, en el marco de la cual se llevan a cabo diversas actividades académicas. ▪ Se ha capacitado más de 1800 personas (docentes, gestores, autoridades universitarias) en temas de Investigación formativa (SoTL), Evaluación de competencias, Herramientas para el aseguramiento de la calidad, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Género. ▪ El SINAES es miembro del Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva (ONEI) de Costa Rica que lleva a cabo investigaciones en este campo. ▪ Participación del SINAES en la Red SoTL de Latinoamérica y el Caribe. ▪ Alianzas con colegios profesionales para el desarrollo de actividades académicas de incidencia en la calidad de la educación.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
	▪ Desarrollo de programas de investigación colaborativa que se trabajan de forma virtual con participación de docentes, investigadores y gestores que participan de la acreditación. ▪ Organización y co-organización de congresos nacionales e internacionales.
Comparabilidad y reconocimiento.	▪ Los modelos de acreditación evalúan estos aspectos. ▪ El SINAES cuenta con un proceso de reconocimiento de acreditaciones otorgadas por otros sistemas y agencias de acreditación. ▪ El SINAES es parte de la comisión interinstitucional del proyecto Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica.
Movilidad de docentes y estudiantes.	▪ Implementación de pasantías internacionales para docentes y gestores universitarios. ▪ Movilización de pares evaluadores e investigadores nacionales e internacionales para la acreditación y las acciones de I+D+I.
Aprovechamiento de la tecnología, los recursos educativos de libre acceso y la educación a distancia.	▪ Utilización de la plataforma Moodle y de Herramientas como Zoom y de Office 365. ▪ Participación en la publicación de un libro digital de acceso abierto (https://libros.uchile.cl/1297). ▪ Diseño de algunos recursos didácticos digitales como, por ejemplo, un compendio de Herramientas digitales de apoyo a la mediación virtual.

La Tabla 2. sintetiza las principales prácticas transformadoras relativas a la Meta 4.4.

Tabla 2. Categoría: Meta 4.4: Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Aumento y diversificación de las oportunidades de aprendizaje, empleando una amplia gama de modalidades de educación y formación.	- Se amplía el alcance y acceso a las capacitaciones por medio de las modalidades presencial, virtual y el aprendizaje en Aula Invertida. - El Modelo de acreditación (2022) aplica para la modalidad presencial y no presencial de la enseñanza.
Optimización del vínculo entre la formación en educación superior y el mundo del trabajo.	- Mandato establecido en la Ley 8798 el cual señala que "El Estado y sus instituciones procurarán contratar personal graduado de carreras oficialmente acreditadas". - Los modelos de acreditación requieren la participación de los graduados y de los empleadores para asegurar la pertinencia de la oferta educativa. - Desarrollo de conferencias y sistematizaciones sobre el tema de seguimiento de graduados, vínculos con el sector empleador y pertinencia de la educación superior.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Promoción de la actualización continua de conocimientos y habilidades mediante el aprendizaje a lo largo de la vida.	Implementación de capacitaciones dirigida a personal docente en metodologías para el aprendizaje activo, investigación formativa, evaluación de competencias, diseño de perfiles profesionales, herramientas para el aseguramiento de la calidad, entre otros temas.

La Tabla 3. muestra las principales prácticas transformadoras en relación con la Meta 4.5.

Tabla 3. Categoría: Meta 4.5: Asegurar el acceso en condiciones de igualdad de género a la educación superior incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y las personas en situaciones de vulnerabilidad

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Evaluar los progresos en la paridad de género que supone que todas las personas cuenten con idénticas oportunidades de recibir una educación de alta calidad.	Consideración de la equidad de género como criterio de selección de pares evaluadores para la acreditación.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Políticas para lograr una educación inclusiva que responda más adecuadamente a la diversidad y las necesidades de los alumnos.	▪ El modelo de acreditación (2022) incluye el Eje 2. Equidad, Inclusión y Responsabilidad Social. ▪ Implementación de la iniciativa estratégica 9.4 Investigación, innovación y capacitación especialmente en sedes regionales y regiones prioritarias.
Desarrollo de capacidades para lograr integrar las cuestiones de género en los sistemas y programas educativos.	▪ Implementación de tres módulos de capacitación virtuales y autogestionados sobre el tema de Género sobre conceptos, principios básicos y herramientas para la identificación de brechas de género en el contexto de la educación superior. Cada módulo atiende por separado las necesidades de conocimiento en esta materia de estudiantes, funcionarios universitarios, y tomadores de decisión de las universidades.
Mantener los servicios educativos y de evaluación y acreditación durante las situaciones de emergencia y/o conflicto.	▪ Implementación de la modalidad de evaluación externa virtual para la acreditación.

Las principales prácticas transformadoras relativas a la Meta 4.7 se visualizan en la Tabla 4.

Tabla 4. Categoría: Meta 4.7: Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Fortalecimiento de la contribución de la educación, tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje, al logro de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable.	- Los modelos de acreditación del SINAES evalúan los aspectos de esta subcategoría y particularmente el modelo de acreditación (2022) incorpora el Eje 2. Equidad, Inclusión y Responsabilidad Social. - Se capacitó sobre el tema de acreditación a 45 personas Profesionales en Orientación (Asesores Nacionales, Regionales y profesores de este tipo de carreras) y estudiantes de estas carreras.

La Tabla 5 presenta las prácticas transformadoras en relación con la Meta 4.a.

Tabla 5. Categoría: Meta 4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Asegurar que las carreras y programas cuenten con instalaciones adecuadas y entornos seguros e integradores que faciliten un aprendizaje para todas las personas.	Los modelos de acreditación del SINAES evalúan el cumplimiento de la Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en términos de infraestructura y acceso a las oportunidades educativas, sin discriminación y con respeto por la diversidad.

En la Tabla 6 se visualizan las prácticas transformadoras sobre la Meta 4.b.

Tabla 6. Categoría: Meta 4.b: Aumentar el número de becas disponibles en programas de enseñanza superior para los países en desarrollo

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Programas de becas para brindar oportunidades a jóvenes y adultos que, de otra manera, no podrían costear la continuación de sus estudios.	Los modelos de acreditación del SINAES evalúan los aspectos de esta subcategoría.
Becas dirigidas a mujeres para realizar estudios en los ámbitos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM).	Más de 400 docentes capacitados sobre Metodologías para el Aprendizaje Activo en áreas de STEM por medio de los programas SINAES-Laspau que se ofrecen de forma gratuita.

Finalmente, la Tabla 7 muestra las prácticas transformadoras con respecto a la Meta 4.c.

Tabla 7. Categoría: Meta 4.c: Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, especialmente los países menos adelantados.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Asegurar que se le confiera al personal docente independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo.	Los modelos de acreditación del SINAES evalúan los aspectos de esta subcategoría.
Desarrollo profesional continuo que favorece el aprendizaje y el mejoramiento de los docentes a lo largo de sus carreras.	Implementación de capacitaciones gratuitas dirigida a personal docente universitario en la modalidad de aula invertida para facilitar su acceso.

Subcategoría	Prácticas transformadoras desde el SINAES
Convertir la enseñanza en una profesión atractiva que se elija como primera opción y en la que la formación y el desarrollo sean continuos.	▪ El SINAES es miembro de la Red de Investigación, Incidencia Apoyo a la Calidad Docente (RIACDO) de Costa Rica.
Asegurar la disposición de espacio y de tiempo para que el personal docente tome más la iniciativa de trabajar con sus colegas, así como para aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional.	▪ La promoción de la construcción de comunidades de práctica institucionales e interinstitucionales se implementa como un eje transversal de las acciones de I+D+I en educación superior del SINAES.

El desarrollo articulado de estas prácticas evidencia que las agencias de acreditación pueden trascender su rol tradicional, innovar en su quehacer e incrementar su contribución en el cumplimiento de las metas del ODS 4.

La necesaria transversalización de criterios articulados al ODS 4 en la evaluación para la acreditación

En el Modelo de Acreditación (2009) y el Modelo de Acreditación (2011) para la modalidad de enseñanza a distancia, se incorporan varios criterios de evaluación de incidencia en el ODS 4 como, por ejemplo, el criterio “1.2.2 Debe promoverse el acceso a la carrera o programa en igualdad de oportunidades, sin discriminación y con respeto por la diversidad” (SINAES, 2009, p.51).

Sin embargo, la experiencia de acreditación a partir de estos modelos, los aprendizajes generados en la disrupción educativa durante la Pandemia COVID-19 con la virtualización de la enseñanza; el escenario educativo post pandemia, aunado al trabajo participativo e interinstitucional llevado a cabo para el diseño del nuevo Modelo de Acreditación (2022) en la modalidad presencial y no presencial, permitieron un avance cualitativo en el diseño de este modelo, en el cual el ODS 4 constituye un eje que transversaliza la acreditación desde una noción de calidad para el SINAES y 4 ejes que orientan la evaluación: a) Eje de formación profesional, b) Eje de equidad, inclusión y responsabilidad social, c) Eje de pensamiento crítico, creativo, innovador y científico y d) Eje de Gestión académica y administrativa (SINAES, 2022, p.8).

En este modelo, la acreditación asume el paradigma de la evaluación para la transformación (Nirenberg, Brawerman & Ruiz, 2005), que parte del mejoramiento continuo para orientar un compromiso con la calidad, de acceso a todas las carreras en las diversas disciplinas desde un enfoque inclusivo, en oposición, con el enfoque de excelencia o “cero errores” que es esencialmente excluyente.

Tanto la Inclusión como la Equidad son criterios de calidad que se evalúan en la acreditación, desde la perspectiva de la evaluación

para la justifica social de Ernest House (1973). Además, este modelo incorpora el enfoque de evaluación para el aprendizaje, clave para la atención educativa a la diversidad con equidad y, por lo tanto, inherente a la educación inclusiva.

Con respecto al Modelo de acreditación de carreras parauniversitarias diseñado para la enseñanza presencial, este también incorpora varios criterios de evaluación relacionados con las metas del ODS 4, los cuales se podrían fortalecer para aumentar su contribución en el logro de este objetivo. La ausencia de una modalidad de enseñanza a distancia o virtual restringe la posibilidad de ampliar el acceso a la educación parauniversitaria (Rodríguez García, 2021).

El papel transformador de la I+D+I en Educación Superior para el logro del ODS 4

La UNESCO (2015) afirma que para avanzar en las metas del ODS 4 “resulta indispensable una cultura de investigación y evaluación en los planos nacional e internacional para extraer enseñanzas de la aplicación de estrategias y políticas y aprovecharlas en la práctica” (p. 66). El ODS 4 también constituye un eje que orienta la implementación de prácticas transformadoras de I+D+I en educación superior desde el SINAES. El desarrollo de esta función sustantiva ha permitido construir aprendizajes importantes y reafirmar prácticas ya existentes. Por ejemplo, la comprensión e interiorización de que la investigación evaluativa es la base para un proceso de acreditación cuyos resultados sean válidos, confiables y con credibilidad social. Esto en las fases de autoevaluación, evaluación externa y en los procesos cíclicos de mejoramiento, cuyas acciones se construyen a partir de procesos de indagación, reflexión participativa, colaborativa, siendo que la investigación, como lo afirma El-Jardi, Ataya, & Fadlallh (2018) permite comprender el avance en el ODS 4, en este caso, desde las IES, sus carreras y programas por medio de la acreditación.

Asimismo, la eficacia de las prácticas transformadoras en I+D+I llevadas a cabo por el SINAES se debe a que se han caracterizado por ser contextualizadas y construidas de forma participativa desde un enfoque sostenido y solidario (Meléndez-Rodríguez, 2020) y se ofrecen a partir de criterios de acceso y equidad a todas las IES del Sistema (M4.3 y M4.5).

Estas prácticas han repercutido en la generación de nuevas alianzas de colaboración no solo con las IES sino también con diversas instancias educativas, colegios profesionales, grupos y redes que inciden en el logro del ODS 4, tales como el Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva (ONEI) (M4.3. y M4.5), la Red de Investigación, Incidencia Apoyo a la Calidad Docente (RIACDO) (M4.c), Profesionales en Orientación (M4.7), el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), entre otros.

Uno ejemplo, de los resultados de estas prácticas consiste en la alianza entre el SINAES y el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) sobre una capacitación en el tema de Género que logró la certificación de más de 900 personas, siendo los estudiantes el grupo con mayor participación. Con estas capacitaciones el SINAES contribuye con la implementación de la Política Nacional para la igualdad entre mujeres y hombres en la formación, el empleo y el disfrute de los productos de la ciencia, las tecnologías, las telecomunicaciones y la innovación 2018 – 2027 (PICTTI) y con la Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres 2018-2030 (PIEG-INAMU) relacionadas con la Meta 4.3 del ODS 4.

Además, las acciones de I+D+I se diseñan a la medida de las necesidades de las carreras para incrementar su pertinencia e impacto para una educación superior transformadora hacia el logro del ODS4 (Declaración de Incheon, 2015). Lo anterior se logra a partir de los resultados de diagnósticos de necesidades formativas, de evaluaciones de acciones previas y de los hallazgos obtenidos por medio de los

proyectos de investigación y de las acreditaciones llevadas a cabo por el SINAES.

Por otra parte, las capacitaciones sobre metodologías para el aprendizaje activo en STEM y Ciencias Sociales y Humanidades de forma intencionada promovieron la creación de comunidades de práctica docente (M4.c) por medio de etapas de réplicas de los aprendizajes en las IES, que permitieron beneficiar con los nuevos conocimientos y habilidades a alrededor de 1500 personas.

Finalmente, otro de los aprendizajes que merece ser destacado consiste en el valor que produce la articulación de la investigación y el desarrollo de capacidades para el cumplimiento del ODS 4. En el 2022 se aprovechó un programa de capacitación brindado a personal docente universitario para fortalecer las competencias en investigación formativa (SoTL) y una oportunidad de participar en una alianza internacional para la publicación del libro digital de acceso abierto titulado “Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022”, siendo que de sus 79 artículos académicos, 33 fueron de autoría de personal docente que fue capacitado por el SINAES.

Las experiencias y aprendizajes desarrollados por el SINAES a partir de la implementación de las prácticas transformadoras de incidencia en el logro de los ODS 4 compartidas en este documento, confirman el compromiso y la visión institucional, de seguir contribuyendo por medio de la evaluación, la acreditación y la I+D+I en educación superior, en la promoción y fortalecimiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Conclusiones

La sistematización de las prácticas transformadoras implementadas por el SINAES permitió comprender que la incidencia directa o

diferidad de la acreditación en el logro del ODS 4 se incrementará en la medida en este objetivo se transversalice en los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de los modelos de acreditación de las instituciones, carreras y programas y de las acciones de I+D+I en educación superior.

Es importante destacar que la evaluación y la acreditación articulada a las acciones de I+D+I en educación superior constituyen medios estratégicos para promover el logro del ODS 4, de ahí la importancia de que las agencias de acreditación clarifiquen, trasciendan y transformen sus estrategias.

Es indispensable propiciar la coexistencia de ambos medios, en el desarrollo prácticas transformadoras para el fortalecimiento del perfil de la persona docente universitaria, de su aprendizaje a lo largo de la vida en temas de pedagogía, didáctica, educación para la sostenibilidad, competencias globales, investigación evaluativa y formativa, Género y en el DUA, entre otros, por el impacto que tienen para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, equitativos y de calidad.

También, es necesario continuar fortaleciendo en la acreditación, la evaluación de pautas relativas al aprendizaje a lo largo de la vida y seguir potenciando la evaluación alternativa, como criterio de calidad de la didáctica, aspecto clave para la educación inclusiva.

Por otra parte, siendo que la modalidad de enseñanza a distancia incrementa el acceso a una oferta educativa acreditada en zonas regionales del país, sería pertinente impulsar esta modalidad en la formación parauniversitaria.

Asimismo, se recomienda visibilizar desde el marco estratégico todas las prácticas transformadoras que el SINAES desarrolla y que contribuyen a la formación de ciudadanos desde la visión del desarrollo sostenible.

Finalmente, continuar promoviendo el ODS 4 por medio del trabajo colaborativo, sistémico e interinstitucional en el marco del SINAES, que por su naturaleza posibilita espacios de convergencia entre los sectores público y privado de la educación superior en Costa Rica.

[Índice](#)

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, Vol. 6, N°. 9, pp-55-68. ISSN-e 1866-5097
- Barbosa, J. W., Barbosa, J., Barbosa, J.C., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado en 25 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008&lng=es&tlng=es.
- Barnechea, M.; González, E. & Morgan, M. (2009) *La producción de conocimientos en sistematización*. Dialogo de Saberes. pp.104-107.
- El-Jardi, F., Ataya, N., Fadlallah, R. (2018). Changing roles of universities in the era of SDG: rising up to the global challenge through institutionalizing partnerships with governments and communities. *Health Research Policy and Systems*; 16:38, 1-5.
- Hubbard, K., & Gawthorpe, P. (2023). *Inclusive Higher Education Framework*. Recuperado de: <https://www.hull.ac.uk/editor-assets/docs/inclusive-education-framework.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>

Latin SoTL Red SoTL de Latinoamérica y el Caribe. ¿Qué es SoTL?. (2023). <https://latinsotl.org/que-es-sotl/>

Ley N° 8256. Diario Oficial de la República de Costa Rica, No. 94, 17 de mayo del 2002.

Ley N° 8798. Diario Oficial de la República de Costa Rica, No. 83, 30 de abril del 2002.

Meléndez, L. (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 325-346. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num7910351>

Pincay, J. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, Vol. 5 Núm. 2, págs. 132-148

Rodríguez, J. (2021). La regulación y acreditación de la calidad de la educación superior como componente para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación Educativa, San José, Costa Rica

SINAES. (2009). Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. SINAES: Costa Rica.

SINAES. (2011). Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia. SINAES: Costa Rica.

SINAES. (2018). Modelo de evaluación de Carreras de Diplomado de Instituciones Parauniversitarias. SINAES: Costa Rica.

SINAES. (2023). Plan Estratégico Institucional del SINAES (PEI) 2018-2023. SINAES: Costa Rica.

Índice

SINAES. (2023). *INDEIN*. <https://www.sinaes.ac.cr/areas-2/areas/>

UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todo. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO. Recuperado de: https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf

Venegas, M. (2009). La sistematización como herramienta teórica-metodológica. En Martín García, A.V. & Venegas Ranauld, Ma.E.(Ed.), Investigación y formación: Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: Manual de grado, Vol. 2., Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación

*Sugey Montoya Sandi*

Doctora en Educación por la Universidad de Almería, España, (Mención cum laude). Posee formación de Maestría en Gerencia de Proyectos de Desarrollo, del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP) y un Bachillerato en Inglés, de la Universidad de Costa Rica. Ha impartido docencia en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Técnica Nacional (UTN). La mayor parte de su carrera profesional y académica se ha centrado en el diseño, gestión y evaluación de proyectos de investigación y capacitación en temas de: calidad educativa, innovación, currículum, metodologías para el aprendizaje activo, competencias para la docencia universitaria, evaluación y acreditación. Ha participado en diversos proyectos de cooperación internacional, en materia de armonización, evaluación y acreditación, apoyados por el CSUCA, la DAAD, HRK, PAIRCA-Unión Europea-SICA, Alfa III, entre otros. En el área de Innovación posee una especialización en Liderazgo para la innovación del Massachusetts Institute of Technology (MIT). Fue líder de los programas SINAES-Laspau afiliado a la Universidad de Harvard (periodo 2017-2023), en temas de metodologías para el aprendizaje activo y en la metodología de investigación SoTL (Scholarship of teaching and Learning). Además, posee amplia experiencia como asesora en procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. En la actualidad es Directora de la División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN) del SINAES, Costa Rica.

El aporte del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior a los procesos de calidad en la región centroamericana

Índice

Ivy Lou Green Arrechavala

Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)
Honduras
ivy.green@unah.edu.hn

Mercedes Tinoco Espinoza

Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)
Nicaragua
merceditatinoco@gmail.com

Introducción

El Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) se constituyó mediante acuerdo suscrito entre diversos sectores de la región centroamericana y Belice, entre ellos, las universidades públicas que integran el Consejo Superior Universitario de Centro América, universidades privadas, Ministerios de Educación, Colegios Profesionales, el día 19 de noviembre de 2003. Se creó con la finalidad de establecer un organismo con perspectiva y alcance centroamericano que defina, regule y aplique principios y normas de buenas prácticas de la evaluación y la acreditación.

Del 2003 al 2015 tuvo su sede en Costa Rica. Fue un período de consolidación institucional y de desarrollo de acreditación de la calidad de agencias de acreditación que funcionan en la región, así como promover la cultura de evaluación, armonizar estándares de calidad y el posicionamiento del CCA en la región. La reflexión crítica sobre resultados e impacto logrados por el CCA en la región en los primeros doce años, por los rectores y vicerrectores académicos de las universidades públicas de la región integradas en el CSUCA, deciden ampliar el ámbito de acción del CCA. Se consideró que:

El organismo tiene una legitimidad y fortaleza potencial muy grande, pero también una importante complejidad. Esta complejidad contrasta con el limitado o restringido propósito asignado al organismo cuando se le fundó, enfocado en fomentar, evaluar y conceder la acreditación regional a los organismos de acreditación, que operen en la región. (SICEVAES, 2015)

Con tal propósito y aprovechando el traslado de sede de la Secretaría Técnica del CCA a la Ciudad de Panamá en el 2016 se hace una reconceptualización del organismo, ampliando sus ámbitos de acción y estableciendo que su misión es:

Coadyuvar al mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la educación superior, tendiente al desarrollo de un sistema que fomente el fortalecimiento y la acreditación de organismos o agencias acreditadoras, instituciones, programas o carreras existentes en Centroamérica y El Caribe, en un compromiso con el desarrollo de la región, mediante la innovación e investigación educativa, transferencia de conocimiento y buenas prácticas.

Tomando en cuenta que la educación es fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, que todos los ODS están relacionados entre sí y que, además, es la educación la que le da a las personas las capacidades para ser y actuar. Dotar a los estudiantes de habilidades para pensar, ser y actuar, desde una pedagogía transformadora y a favor de la sostenibilidad ayudará a crear implementadores de ODS más efectivos (UNESCO-IESALC, 2018).

De ahí que es fundamental proporcionar una educación de calidad accesible, asequible, e inclusiva para todas las personas; independientemente del género, la identidad sexual, raza, edad, cultura, etnia, religión, discapacidad, estatus económico o el lugar de residencia, como lo especifica el ODS 4, que se ha propuesto “garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2023, 6).

Las agencias de acreditación de la educación superior desempeñan, al ser instancias encargadas de promover y dar fe de calidad de la educación, de los resultados de los procesos formativos, la investigación y transferencia de conocimientos a la sociedad, un papel determinante en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Palabras claves: Aseguramiento de la Calidad, Educación Superior, Calidad en la Educación Superior, Mejoramiento continuo, Sistema Interno de Aseguramiento de Calidad.

El avance hacia el ODS4 en la región centroamericana

La Región de Centro América, Belice y República Dominicana cuenta con 322 instituciones de educación superior, de las cuales en el año 2019 solo 39 (12%) habían sido acreditadas por agencias nacionales, regionales o internacionales. En esta región en el mismo año existían 9301 programas formativos, de ellos 307 (3%) estaban acreditados a esa fecha y 63 estaban en proceso de acreditación, según datos del CSUCA (2022).

En cuanto a los avances en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible, de modo particular una de sus metas centrales del ODS 4 es la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior para toda la población.

Al respecto, la tasa bruta de matrícula (TBM) en educación superior de Centro América al 2020 fue de 33.5%. Aunque Centroamérica también ha sido parte de la masificación de la educación superior, dicha cifra se encuentra por debajo del promedio latinoamericano (54.1%) y del promedio global (38%). Costa Rica es la excepción, pues supera en casi el doble a los demás países de Centro América y también supera

al promedio latinoamericano. Por su parte, la tasa de graduados no refleja una relación clara entre el acceso y la graduación en educación superior, lo que resalta la importancia del monitoreo de la retención y culminación para reducir las brechas entre la matrícula y graduación, especialmente en los grupos desfavorecidos (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Un factor determinante en las oportunidades de acceso a la educación terciaria es el nivel socioeconómico. En Centro América, la TBM para el quintil de población con mayores ingresos es en promedio, según datos del 2020 de Panamá, Costa Rica, Honduras y El Salvador, de 103.55 % mientras que, para el quintil de menores ingresos, el promedio es de 11.06%. Como se puede ver la brecha es muy grande, por cada 10 personas de situación económica privilegiada, apenas ingresa uno de los sectores de bajos ingresos económicos. Según el informe de UNESCO, esta brecha se ha ampliado del 2015 al 2020 para toda América Latina y el Caribe, con un 23.2% en el 2019 para la población de menores ingresos y un 136% para la población del quintil más alto (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Lo expuesto es una muestra, tomando un indicador de la meta 4.3.2, de la necesidad que existe y de la relevancia del accionar del Consejo Centroamericano de Acreditación para apoyar a las instituciones de educación superior y a las otras agencias. La educación y la investigación se reflejan explícitamente en varios de los ODS en los que las universidades tienen un papel directo. Sin embargo, “la contribución de las universidades a los ODS es mucho más amplia, ya que pueden apoyar tanto la implementación de cada uno de los ODS como la del propio marco de los ODS” (SDSN, 2017, p. 8).

Estos son aspectos esenciales que las instituciones de educación superior deben incorporar en su política de calidad, puesto que se apunta al cumplimiento de los ODS y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Una visión humanista de la educación superior

como motor principal de desarrollo humano, que transforme la vida de las personas hacia la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural (UNESCO-IESALC, 2018).

Los proyectos de impacto que desarrolla el CCA y su aporte a los ODS

El aseguramiento de la calidad Strah (2020) señala que es un proceso que debe ser pensado como dinámico y progresivo a partir del consenso y la participación de los diferentes actores que intervienen en el aseguramiento, y que se hace posible cuando se instala en los sistemas de educación superior en los diferentes países una cultura de la calidad. Por tanto, desde el CCA, se apuesta por el acompañamiento a las agencias e instituciones de educación superior en la construcción y puesta en marcha de sus sistemas de aseguramiento de calidad. A continuación una breve descripción de los proyectos/programas que se desarrollan y su relación con los ODS.

Programa AUDIT Centroamérica

Dentro de los objetivos estratégicos del CCA para el período 2020 – 2025, el organismo ha establecido entre sus acciones, acompañar a las Instituciones de Educación Superior de la región centroamericana para el fortalecimiento de los sistemas internos de aseguramiento de calidad. Este proceso tuvo sus inicios en el año 2013, en un trabajo de colaboración con ANECA y mediante consulta con las IES de la región se definieron los criterios de evaluación, AUDIT Centroamérica. Con ello se inicia el programa, el cual logra consolidarse a través de la suscripción de convenio entre ANECA y CCA. En una segunda etapa, en el periodo 2018 – 2020 se desarrolló el Proyecto Piloto para Certificación del Diseño del SIAC AUDIT Centroamérica de las IES que así lo desearan. En esta experiencia participaron nueve universidades de la región centroamericana, logrando la certificación de sus diseños cinco de ellas.

Se sigue una tercera etapa, mediante convenio para el período 2021-2024, desarrollando una fase en abierto del Programa AUDIT para nuevas universidades que deseen participar en el Programa y para acompañar a las IES que están en el desarrollo de la implantación de los SIAC.

A las IES que se inscriben en el programa AUDIT Centroamérica, se les da seguimiento, acompañamiento técnico y capacitación en el tema según necesiten orientación en el diseño o para la puesta en marcha del SIAC. Actualmente seis universidades que ya disponen el diseño certificado están en fase de implementación: Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Universidad Don Bosco (UDB), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPFM), Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, UNED y la Universidad Latina, ambas de Costa Rica y la Universidad del Istmo de Guatemala.

Directrices y criterios Audit Internacional

Para el convenio CCA-ANECA 2021-2024, el programa **AUDIT Centroamérica**, se integra y unifica bajo el Modelo de AUDIT Internacional (2022), con lo cual se logra articular un lenguaje común en materia de aseguramiento de calidad entre las IES españolas y latinoamericanas.

El modelo actualizado de ANECA (2022) integra 10 criterios, los cuales se pueden apreciar en la tabla 1 donde se indica las posibilidades de conexión con los ODS. Se observa que el Modelo AUDIT se inscribe como un instrumento muy potente para promover el logro de los ODS en las universidades.

Tabla 1. Marco evaluativo AUDIT Internacional y conexión con los ODS

Criterio	Descripción	ODS con el que se relaciona
Criterio 1	Política y objetivos de calidad	ODS 1, ODS 4, ODS 5, ODS 10, ODS 13, ODS 16
Criterio 2	Calidad de los programas formativos	ODS 3, ODS 4, ODS 6, ODS 7, ODS 8, ODS 9, ODS 10, ODS 12, ODS 14, ODS 15, ODS 16
Criterio 3	Orientación de las enseñanzas a los estudiantes	ODS 4, ODS 5, ODS 10
Criterio 4	Personal académico/investigador	ODS 4
Criterio 5	Recursos y servicios	ODS 3, ODS 10
Criterio 6	I+D+i y transferencia de conocimiento	ODS 1, ODS 6, ODS 7; ODS 9, ODS 11, ODS 12
Criterio 7	Vinculación con el medio	ODS 1, ODS 2, ODS 3, ODS 12, ODS 13, ODS 14, ODS 15
Criterio 8	Dimensión externa de la IES	ODS 17
Criterio 9	Publicación de información sobre sus actividades y programas	ODS 17
Criterio 10	Mantenimiento y actualización del SAIC	ODS 4

Elaboración propia a partir de los objetivos y metas de los ODS y la definición de criterios y directrices de AUDIT.

Estrategias para el acompañamiento a las IES

En el marco del convenio, el CCA, desarrolla procesos de capacitación y acompañamiento técnico a las IES interesadas en acoger el modelo para instaurar sus sistemas internos de aseguramiento de calidad. Esto incluye reuniones de seguimiento, talleres, conferencias y sesiones de buenas prácticas, entre otros. En las capacitaciones, se

forma a gestores de procesos y a auditores/evaluadores internos y externos. Se hace el énfasis en la importancia de las autoevaluación y auditorías académicas internas, las que proporcionan datos e información que pueden informar la toma de decisiones en varios niveles de la institución, desde la planificación estratégica hasta la toma de decisiones operativas (CCA, 2023).

Evaluación de la Modalidad Virtual de la Educación Superior en Centroamérica del sector público y privado

Tomando en cuenta el desarrollo que está teniendo la educación a distancia y su relevancia como opción válida y pertinente no solo para mejorar tasas de cobertura, sino también en atención al ejercicio del derecho que tienen las personas a una educación superior de calidad, el CCA preparó un documento guía que establece los criterios de calidad para la evaluación de la modalidad virtual de la Educación Superior en Centroamérica del sector público y privado (CCA, 2021).

El instrumento se ha puesto a disposición de la educación superior centroamericana, por tanto, constituye una herramienta para las agencias de acreditación y las instituciones de educación superior de la región. El modelo se articula en seis dimensiones o categorías de análisis que contribuyen al análisis sistémico del programa, está integrada por varios componentes.

Tabla 2. Marco evaluativo para la evaluación de la modalidad virtual de la Educación Superior

Criterio	Componentes	ODS con el que se relaciona
Dimensión Marco institucional	Legislación, Estructura, Gestión, Gestión interna de la calidad, Recursos humanos y Recursos financieros.	ODS 1, ODS 3, ODS 4, ODS 5, ODS 9, ODS 10

Criterio	Componentes	ODS con el que se relaciona	Índice
Dimensión: Carrera de pregrado y grado de la modalidad virtual	Contexto de la carrera de pregrado de la modalidad virtual, Plan de estudios, Procesos de enseñanza aprendizaje, Investigación, Biblioteca virtual y Vinculación.	ODS 1, ODS 6, ODS 7, ODS 9, ODS 11, ODS 12, ODS 13, ODS 14, ODS 15	
Dimensión: Personal académico	Perfil académico, Tutoría académica, Evaluación y promoción y Reglamentación docente.	ODS 4, ODS 10, ODS 16	
Dimensión: Estudiantes	Ingreso, permanencia, egreso y titulación	ODS 4, ODS 5, ODS 10, ODS 16	
Dimensión: Infraestructura tecnológica para la modalidad virtual	Infraestructura tecnológica y Seguridad y privacidad de la información	ODS 4, ODS 5, ODS 10,	
Dimensión: Resultados	Desempeño global de la carrera de pregrado de la modalidad virtual y Satisfacción interna y externa	ODS 4, ODS 8,	

Elaboración propia a partir de la guía de criterios para evaluación de la modalidad virtual

Acreditación institucional

El CCA acompaña de diferentes maneras procesos de acreditación en Instituciones de Educación Superior de Centro América, en este sentido, se estableció convenio de colaboración con el Alto comisionado para la evaluación de la investigación y de la educación superior (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – Hcéres),

En el año 2017, en un primer acercamiento Francia - Centro América, se realizaron diferentes jornadas de discusión, reflexión y logro de consensos con 13 organismos representativos de Francia y de Centroamérica dedicados al fomento de la calidad de la Educación

Superior. Se ejecutó taller con el propósito de disponer de una propuesta de guías de evaluación para la acreditación de instituciones y otra para la acreditación de programas de educación superior de la región, en consenso, entre HCERES y las agencias de acreditación centroamericanas con el propósito de colaborar en procesos de evaluación y acreditación conjunta con HCERES de una o más agencias centroamericanas.

Esta guía, constituyó para el CCA, un extraordinario instrumento, que sin lugar a dudas ha potenciado el interés en las instituciones de educación superior por obtener un sello, un reconocimiento internacional, para tener más visibilidad en el mercado global de la educación superior.

El modelo de evaluación orienta un modelo de actuación de una institución basado en: posicionamiento institucional, estrategia institucional, organización, gobernanza, dirección, actividades y resultados de calidad. (HCERES, 2022)

Tabla 3. Marco evaluativo HCERES y conexión con los ODS

Criterio	Descripción	ODS con el que se relaciona
Dominio 1 Gestión estratégica y operativa	Incluye 8 pautas. Este dominio es importante para evaluar aspectos clave de una institución, como su implicación en el entorno, su gobernanza, su política de calidad, sus herramientas de previsión y programación presupuestaria, así como sus políticas de recursos humanos e inmobiliarias.	ODS 1, ODS 3, ODS 4, ODS 5, ODS 9, ODS 10, ODS 13, ODS 16, ODS 17

Criterio	Descripción	ODS con el que se relaciona
Dominio 2 Política de investigación, innovación e inclusión de la ciencia en la sociedad	Incluye 4 pautas. Se examina las directrices estructurales que impulsan la política de investigación de las instituciones (pauta 9) y la política de innovación (pauta 10). Se presta especial atención a la integridad científica, la ética y la ciencia abierta; los recursos y el apoyo disponibles para la investigación, así como en el modo en que la institución integra los resultados de su actividad científica en la sociedad. Se aplica la evaluación de los resultados de la investigación, en consonancia con la Declaración de San Francisco (DORA), se basa en una evaluación multicriterio, evaluación cualitativa combinada con el uso responsable de indicadores bibliométricos.	ODS 1, ODS 2, ODS 6, ODS 7, ODS 9, ODS 11, ODS 12, ODS 13, ODS 14, ODS 15
Dominio 3. Política de educación, vida estudiantil y vida universitaria	Contiene 5 pautas. Los aspectos clave en este dominio se refieren a la política educativa y a la oferta formativa, su calidad pedagógica, el éxito de los estudiantes y la integración profesional, así como el seguimiento de las actividades docentes. Hay dos elementos importantes en la evaluación: la participación de los estudiantes en la gobernanza institucional y el bienestar de los estudiantes. Algunos criterios se dedican al vínculo entre la investigación y el aprendizaje, ejemplo el criterio 11 de la pauta 13.	ODS 1, ODS 2, ODS 3, ODS 4, ODS 5, ODS 6, ODS 8, ODS 10, ODS 12, ODS 13, ODS 14, ODS 15 ODS 16

Elaboración propia a partir del marco de referencia de HCERES (2022).

A través del Convenio CCA-HCERES (2021-2024), hay siete instituciones de educación superior acreditadas en la región centroamericana bajo

ese modelo. El convenio incluye acompañamiento por parte del CCA a las IES en los hitos de preparación y formar parte del panel de expertos para la evaluación externa. Representa una valiosa experiencia formativa para nosotros, para los pares evaluadores y para el organismo a través de los consejeros.

Desafíos para el CCA frente al logro de los ODS al 2030

Debemos reconocer que, a pesar de avances y de logros en algunas universidades, en la región no hemos sido capaces de consolidar un nuevo modelo de universidad, comprometida con la formación para la sostenibilidad, con la producción de conocimiento y la transferencia del mismo a fin de contribuir eficazmente con la solución de los problemas de la humanidad, la sociedad y el planeta.

Los foros del CCA fueron concebidos como estrategias de consulta, de reflexión ante los grupos de interés, los socios y la sociedad centroamericana representada a través de los diferentes sectores. En este sentido, se desarrolló el X Foro denominado Tendencias y retos del aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, los días 29 y 30 de noviembre del 2022, con 150 participantes en la modalidad presencial y virtual.

En este foro, el tema del aseguramiento de la calidad fue el eje central, se hizo énfasis en que la globalización, la masificación, la revolución digital y el deterioro del planeta, han provocado cambios radicales en el entorno de la educación superior y ha abierto oportunidades a nuevos proveedores, modalidades de entrega y cohortes de estudiantes diversos, pero también han agudizado las necesidades y problemas que aquejan a la humanidad, cuya propuesta de soluciones se sintetiza en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Apuntaron también que nos enfrentamos a desafíos que implican la puesta en marcha de procesos y procedimientos que garanticen

calidad en los resultados de educación, investigación y vinculación con la sociedad, y es necesario generar información que permita dirigir acciones informadas que permitan garantizar los ideales y principios de la sostenibilidad, tales como: equidad entre las generaciones, equidad de género, paz, tolerancia, reducción de la pobreza, preservación y restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales y justicia social.

En consonancia el CCA propone, puntualizar mejor y sacar mayor ventaja de los modelos de evaluación de la calidad haciendo explícitos los indicadores, vinculados a los criterios/pautas que dan cuenta de avances en las metas de los ODS. Entre los desafíos para la construcción de un Espacio Centroamericano de Educación Superior de cara a la Agenda 2030, se mencionan:

Hacer del tema de la sostenibilidad un objeto de estudio permanente en las IES y promover en el ambiente universitario prácticas de sostenibilidad en consonancia con los ODS. Para ello es necesario implementar acciones formativas para los distintos grupos: autoridades, profesores, estudiantes y personal de servicio en la universidad. También es necesario promover actividades de ciencia e investigación para generar soluciones y tecnologías que permitan hacer frente a los desafíos incluidos en los ODS.

Impulsar la integración de los ODS en la planificación estratégica de las IES, de modo que sea posible medir los avances e impactos de sus acciones.

Innovar los modelos de enseñanza orientados a dotar a los estudiantes de habilidades para pensar de manera crítica a través de la complejidad. Se requiere trascender de los paradigmas educativos conductuales hacia pedagogías transformadoras. Es urgente innovar los procesos de aprendizaje, de investigación y de vinculación social, no solo para ampliar la cobertura y mejorar el acceso a la educación superior, sino

para asegurar la concreción de aprendizajes y de competencias para la ciudadanía global.

Promover en la educación superior la atención dinámica y con creatividad al surgimiento de nuevas profesiones y subprofesiones cada vez más especializadas. Crear los marcos para desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida y mejorar los niveles de empleabilidad de los graduados.

Incluir criterios de calidad que incentiven el desarrollo de acciones que operacionalicen las declaraciones de la inclusión, equidad, calidad y pertinencia, atendiendo las necesidades reales de cada país o región a través de su vinculación estrecha con la sociedad, los sectores productivos y con el Estado, pero sobre todo y especialmente en atención a las poblaciones más vulnerables.

Trabajar de manera coordinada con las agencias y las IES de la región, fortalecer un frente común para consolidar el espacio centroamericano de aseguramiento de calidad donde el desarrollo humano sostenible es un eje articulador y los ODS, objetivos estratégicos en el quehacer de las IES y de las agencias de acreditación.

Establecer las alianzas necesarias y crear sinergias con organismos homólogos en el espacio iberoamericano de educación superior.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2022). *Guía de acompañamiento. Modelo Audit Internacional. Criterios y directrices para la definición y documentación de Sistemas de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior*. Madrid: ANECA.

Consejo Centroamericano de Acreditación CCA & Alto comisionado para la evaluación de la investigación y de la educación superior. Hcéres (2018). *Documento guía para la evaluación de los programas académicos y de las acreditaciones institucionales en América Central*. San José. IFAC.

Consejo Centroamericano de Acreditación CCA (2023). Curso de formación de auditores académicos internos CCA-ANECA. Recuperado de: <https://ccacalidad.org/curso-formacion-auditores-academicos-internos/>

Consejo Centroamericano de Acreditación (2020). Plan estratégico 2020-2025. Panamá.CCA.

Consejo Centroamericano de Acreditación (2021). *Criterios para la evaluación de la Modalidad Virtual de la Educación Superior en Centroamérica del sector público y privado*. Panamá.CCA.

Haut Conseil de l' évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur [HCERES] (2022). *Marco de referencia para la evaluación externa de instituciones de Educación Superior Extranjeras*. Paris. Hceres.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). *Plan de acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*.

SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.

SICEVAES (2015). *Propuesta de reorientación, reforma y relanzamiento del consejo centroamericano de acreditación*. CCA. Manuscrito.

Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos.

UNESCO, UNICEF y CEPAL (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO (2023) ED/HE/IESALC/WP/SP/2023/02

*Ivy Lou Green Arrechavala*

Doctora en Gestión del Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Máster en Curriculum por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Licenciatura en Matemática (UNAH), Profesora de Matemática (UPNFM); University Staff Development Programme. Universidad de Kassel, Alemania (Gestión del Cambio, desarrollo organizacional, calidad de enseñanza y aprendizaje y gestión de la investigación). Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje por GIZ- Inwent, Alemania. Investigación y Desarrollo, Universidad del País Vasco, España. Especialidad en Diseño curricular basado en resultados de aprendizaje, Universidad de Deusto, España. Especialidad en Calidad de la Educación, OEI. CECC-SICA. Especialidad en Metodología de Seguimiento a Graduados, U-Kassel y Universidad de Costa Rica. Mentora Certificada en Diseño Pedagógico y Educación para el Desarrollo Sostenible, UNESCO – IESALC. Especialidad en Evaluación y Acreditación de la educación superior, DAAD, InWent, CSUCA. Directora de Evaluación y Acreditación de la UPNFM del 2002-2008; Comisión Técnica del Sistema Hondureño de Evaluación y Acreditación (SHACES) (2012-2014). Par evaluadora externa en el ámbito de la educación superior institucional y de carreras. Miembro titular del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) desde el 2011 a la fecha. Gestora del Programa Audit Centroamérica desde el 2017. Presidenta del CCA, 2022-2024 y Vocal del Comité Ejecutivo de la Red Iberoamericana, RIACES desde el 2022. Docente universitaria e investigadora por

más de treinta años, coordinado equipos universitarios nacionales y regionales. Ha sido distinguida por reconocimientos en honor al mérito en funciones de gestión institucional, en investigación y en docencia. Cuenta con publicaciones en Calidad de la Educación Superior, Desarrollo Curricular, Marcos de Cualificaciones de la Educación Superior, Estudios de Graduados Universitarios y Educación Matemática. Actualmente coordina el área de desarrollo de la Gestión Académica de la Vicerrectoría Académica de la UNAH.



Mercedes Tinoco Espinoza

Doctora en educación por la Universidad de Costa Rica, Máster en Gestión y Organización de Bibliotecas Universitarias, Licenciada en informática administrativa. Docente horario, tutora de posgrado e investigadora. Par evaluadora nacional e internacional, especialista en evaluación y acreditación. Representante titular por Nicaragua ante el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) Septiembre 2014- junio 2023. Miembro de la Comisión Técnica del CCA (2017-junio 2023). Miembro del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) julio 2023.

El perfeccionamiento del modelo de evaluación y acreditación de la educación superior cubana para el desarrollo y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4

Índice

Marcia Esther Noda Hernández

Junta de Acreditación Nacional
Cuba
mnoda@mes.gob.cu

Esther María Suros Reyes

Junta de Acreditación Nacional
Cuba
suros@mes.gob.cu

Silvia María Morales

Dirección de Evaluación Ministerio de Educación Superior
Cuba
smorales@mes.gob.cu

Adalys Gricel Palomo Alemán

Junta de Acreditación Nacional
Cuba
adalys@mes.gob.cu

Orietta María Martínez Chacón

Junta de Acreditación Nacional
Cuba
orietta@mes.gob.cu

Introducción

El desarrollo de la educación superior en Cuba se ha caracterizado por ser un proceso ininterrumpido de cambios sistemáticos, para poder articular mejor su quehacer con las necesidades del desarrollo del país. Existe un marcado interés por abordar el reto del mejoramiento de la calidad, la pertinencia y el compromiso social de la Educación superior, Saborido Loidi (2020). En la última década especialmente,

enfrenta desafíos y exigencias muy diversas, derivadas de las convergencias que se producen a nivel global CRES (2018), las que han sido catalizadas por el creciente acceso y uso de las tecnologías de comunicación, la abrupta aparición de la pandemia Covid 19 y los desafíos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular el llamado que se hace en el número 4.

Para dar respuesta a lo anterior, se necesitan modelos de evaluación y acreditación de la calidad sólidos y pertinentes (Noda, Suros y Dopico, 2017), acordes con los cambios actuales y futuros que se quieren generar, de cara al desarrollo cada vez más sostenible e inclusivo de la educación superior. Por lo que entre los principales cambios en la educación superior se destaca la importancia cada vez mayor de la gestión de calidad (UDUAL, 2022), así como los resultados, tanto de su gestión al interior de las instituciones y programas como en términos de pertinencia y excelencia educativa hacia el exterior de las IES, el país y las necesidades globales que se impone a la educación superior (Marmolejo, 2020).

Palabras clave: Gestión, Calidad, Evaluación.

Metodología

Los sistemas de aseguramiento de la calidad son cruciales para mantener la confianza en el sector educativo y transparentar su capacidad de cambio ante los nuevos desafíos (UNESCO, 2020): “Más de la mitad de los países de todo el mundo han establecido mecanismos de garantía de la calidad en Educación Superior de diversos tipos, basados en una variedad de propósitos y procesos, que incluyen auditoría, acreditación, evaluación, clasificación y evaluación comparativa”. Estos procesos son responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior en primera instancia y de las agencias que se ocupan de evaluar, acreditar u otra forma de asegurar y dar fe que una

institución o programa posee calidad (López de los Santos, Álvarez y González, 2023) (ENLACES, 2022).

En nuestro país desde el año 2000 esta tarea la lidera y ejecuta la Junta de Acreditación Nacional, basada en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), el que es resultado de las mejores tradiciones pedagógicas del país unido a un estudio riguroso de las principales tendencias nacionales e internacionales sobre calidad.

En la actualidad este esfuerzo se ve acrecentado ante la necesidad de dar cumplimiento a los objetivos de la Agenda Educativa 2030 (Naciones Unidas, 2018) los que se resumen en lograr una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en todos los niveles y personas; el aprendizaje permanente y la adquisición de conocimientos y actitudes para aprovechar las oportunidades y participar plenamente en la sociedad, por lo que el tema de la calidad, su gestión, evaluación y acreditación en las universidades se ha convertido en una imperiosa necesidad

El SEAES ha sido perfeccionado varias veces como respuesta a las necesidades de la educación superior, su último perfeccionamiento se aprobó mediante la Resolución 150/ 2018 del Ministro de Educación Superior, precisamente en su artículo 1 se plantea que es el modelo de calidad de la Educación Superior de la República de Cuba. Se propone la mejora continua de la educación superior, a partir de lograr niveles superiores de acreditación de las instituciones y los programas que la componen. Es un sistema integral que contempla la autoevaluación, la evaluación externa, la acreditación y la certificación de la calidad de Programas de Carreras Universitarias, de Maestrías, de Especialidades de Posgrado, de Doctorados, así como el de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior.

Las nuevas transformaciones del contexto en que se desarrolla la Educación Superior cubana y los objetivos estratégicos que se ha trazado para alcanzar exitosamente su misión, junto a cambios relacionados con la gestión de la calidad a nivel internacional, ha hecho imprescindible el perfeccionamiento del SEAES, tanto de su Reglamento (Resolución 150/2018) como de los subsistemas que lo integran (Resoluciones 8, 9, 10, 11 y 12 del 2019).

Se emplearon varios tipos de investigación, en particular la modalidad teórica que permitió la sistematización de lo logrado y los aspectos a perfeccionar y en la actualidad se emplea la empírica a partir del estudio de los aciertos y desaciertos de la aplicación del nuevo sistema en las instituciones y programas evaluados.

La metodología seguida incluyó las siguientes fases:

Fase 1. Estudio de antecedentes, los que pueden agruparse en tres grandes grupos:

- Los cambios derivados de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, unido a los disímiles planteamientos desarrollados como parte de la preparación a la Conferencia Mundial de la Educación Superior y posterior a ella.
- La Planificación Estratégica que actualizada sobre la base del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos, la Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social, las Políticas aprobadas de la educación superior, y las de otros organismos en las que corresponde participar. Incluye los aspectos relacionados con el Vínculo Universidad – Empresa y el Desarrollo local. Lo anterior se concreta en indicadores y metas de cada proceso que tributan a uno o varios objetivos estratégicos.

- Las resoluciones y otras normativas que influyen de manera determinante en los procesos que se desarrollan en la educación superior y por ende en su calidad, entre las que pueden mencionarse: la Resolución No. 140/2019 Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba (GOC-2019-776-065) y en el Decreto-Ley No. 372/2019 del Sistema Nacional de Grados Científicos (GOC-2019-772-065); Resolución No. 138 /19 Modelo de formación continua; Resolución 287 del CITMA: Reglamento para el Sistema de Programas y Proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Resolución 47/2022, Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras Universitarias, entre otros.

Fase 2. Definición de las bases del perfeccionamiento:

- Análisis de contenido de los documentos de las agencias de evaluación o acreditación para conocer las mejores prácticas al respecto en Iberoamérica.
- Participación activa de la comunidad universitaria cubana.
- Ratificar los principios sobre los que se sustenta el sistema que está convocado a un nivel de integración y alineamiento mayor interno y externo.
- Incluir indicadores objetivos para evaluar los indicadores esenciales identificados, anteriormente 28 de ellos no estaban incluidos, algunos de particular importancia como es el caso de la eficiencia del ciclo, el por ciento de doctores que participan en la formación de otros doctores, etc.).
- Incluir indicadores que posibiliten evaluar con mayor grado de objetividad del trabajo educativo y de formación.

- Considerar las insatisfacciones con la aplicación del SEAES, tales como: aspectos formales susceptibles de mejora, algunas terminologías empleadas no acorde a las tendencias internacionales, aspectos relacionados con el proceso de evaluación externa, en particular a raíz de la necesaria inclusión y fortalecimiento de programas virtuales, así como la consecuente evaluación de manera híbrida, esta última no se había empleado con anterioridad.

Fase 3. Elaboración y discusión de la propuesta de perfeccionamiento. Para ello se desarrollaron las siguientes acciones:

- Análisis prospectivo donde se definió el cronograma a seguir, las bases teórico-metodológicas y legales sobre las que se desarrollaría el perfeccionamiento, así como el documento base y la metodología a seguir.
- Crear grupo de trabajo liderado por los miembros de la Secretaría Ejecutiva y los CTE para estudiar los documentos y realizar las propuestas correspondientes, se realizó la primera propuesta en noviembre de 2020.
- Análisis en las IES a través de talleres con los principales cuadros institucionales y los que dirigen colectivos metodológicos, coordinadores de programas académicos y comisión de grado científico, etc.
- Envío de los criterios por parte de las IES, los miembros de los CTE y del pleno de la JAN.
- Las propuestas del SEAES fueron nuevamente sometidas a los criterios de expertos, comités técnicos evaluadores e instituciones de educación superior, en segundo semestre de 2021. Los

criterios de cambios dirigidos fundamentalmente a 55 artículos, se propuso aceptar 44.

- Circular la nueva propuesta, realizada en mayo de 2022, a los miembros del pleno de la JAN y otros expertos en el tema, los que hicieron llegar sus criterios, 91 consideraciones, algunas formales y otras de contenido.

Fase 4. Aprobación de los cambios propuestos en el SEAES

Se recibieron 259 criterios, varios se referían a aspectos similares, se propone aceptar el 89% de los mismos, los que en una parte importante iban dirigidos a aspectos formales o cambio de términos de acuerdo a las tendencias internacionales y nacionales. Otro grupo importante se refirió a los componentes del SEAES y a los indicadores que debían incluirse en el Reglamento del mismo, muchas relacionadas con la manera de reflejar indicadores relacionados con el desarrollo local, proyectos y publicaciones.

A partir de esos criterios se propuso la nueva versión que se analizó en el Pleno de la JAN 50, en el que se emitieron criterios que unido a los anteriores permitieron conformar la versión del SEAES.

Resultados

Se ha evidenciado a partir de los criterios enviados por los rectores de las IES, pares evaluadores y otros miembros de la sociedad cubana que se pueden señalar como principales resultados los siguientes:

Se logró el cumplimiento de las bases de perfeccionamiento del modelo, lo que permitió una mayor pertinencia del marco teórico y filosófico del SEAES.

Se evidencia homogeneidad y coherencia entre de los subsistemas.

El modelo permite lograr mayor precisión, profundidad y mejor evaluación de los aspectos que reflejan los procesos fundamentales que desarrolla la educación superior, en particular lo referido a la formación integral del profesional.

Es mejor la utilización de la información disponible en los anuarios estadísticos, balances de cumplimiento de objetivos y otros informes oficiales de y sobre las IES y los programas.

Acompaña al cambio de normativas el necesario perfeccionamiento de la informatización de la información de manera que se facilite su empleo por evaluadores y evaluados.

El fortalecimiento del papel de la autoevaluación, su plan de mejora y el seguimiento sistemático e integrado con la planeación estratégica y el control interno.

Se va a estándares de calidad muy superiores a los anteriores y se evidencia la necesaria estabilidad del claustro y la participación de los estudiantes en la investigación científica para lograr la formación de los profesionales competentes que el país demanda. Resulta válido que en el documento los trámites estén enfocados como procederes y que la estructura capitular del documento se enfoca a partir de procedimientos.

Se tiene en cuenta la opinión de los implicados e interesados en la concepción, desarrollo y valoración de los sistemas de evaluación y sus instrumentos, llegándose a un acuerdo para su implementación. Se evalúan fundamentalmente los aspectos que condicionan la calidad de las instituciones y los programas que en ella se desarrollan, fundamentalmente los recursos humanos, la infraestructura, currículo, estudiantes, pertinencia integral y el impacto social de los procesos. En el proceso se realizan comprobaciones de conocimientos, visitas a clases, se tienen en cuenta los criterios de organismos territoriales,

empleadores y usuarios, de los estudiantes y profesores, lo que les confiere mayor credibilidad a los resultados de los procesos y un mayor reconocimiento.

Se destaca la importancia de desarrollar una cultura de la auto evaluación, visualizarse como un proceso sostenible a largo plazo. Por lo tanto, el objetivo final no es la evaluación externa ni la certificación de la calidad, si no la gestión continúa hacia la mejora de la calidad. Las autoevaluaciones que se realizan en una IES demandan la realización de investigaciones de impacto que posibilitarán: generar nuevos aprendizajes, obtener evidencias sobre los procesos realizados, visibilizar el trabajo, fortalecer la participación de los colectivos, empoderar a los sujetos participantes, obtener justificación para conseguir inversión externa.

Los procedimientos establecidos responden a la satisfacción de criterios y orientaciones de buenas prácticas en el campo de la evaluación y acreditación universitaria. Estas buenas prácticas no constituyen disposiciones obligatorias, pero se han ido sistematizando a través del tiempo y de las distintas experiencias y responden a principios básicos y prácticas reconocidas y aceptadas por la comunidad cubana de la educación superior.

Se dispone de los mecanismos de aseguramiento de la calidad necesarios y atemperados a las condiciones cubanas de funcionamiento, pero sin desdeñar las buenas prácticas y estándares internacionales, ellos son los que al final formalizarán los procesos de cambio hacia una universidad innovadora, pero el sistema de educación superior en su conjunto debe transformarse de modo que se dé respuesta coherente y pertinente a las demandas sociales de supervivencia y desarrollo de las instituciones de educación superior y los programas que en ella se desarrollan.

Se perfeccionan sistemáticamente todos los subsistemas tratando de buscar una mayor integración y coherencia entre ellos, reforzar los puntos comunes y su conceptualización, buscando uniformidad donde sea posible. El sistema refuerza la formación integral de la personalidad sobre la base de un sólido sistema de valores, la calidad en el dominio de los modos de actuación profesional, la interdisciplinariedad, la producción científica y la sostenibilidad del claustro.

La utilización de modelos para gestionar la calidad en instituciones educativas universitarias, debe entenderse como el modo en que la dirección planifica el futuro, implanta los programas y controla los resultados de la función de la calidad con vistas a su mejora permanente. Crear una cultura de la calidad en la vida universitaria es un planteamiento que significa y persigue alcanzar la “excelencia en todo lo que se hace”, a través de la mejora y optimización de cada proceso universitario.

Los recursos humanos juegan un papel decisivo en el modelo de gestión de la calidad de las universidades, es imprescindible trabajar para lograr su formación, permanencia, crecimiento sistemático y su participación comprometida en el proceso.

Luego de 23 años de creada, la JAN ha demostrado capacidad para llevar a cabo procesos eficaces de aseguramiento y gestión de la calidad. Ello ha estado dado en primer lugar, por el cumplimiento de los propósitos y fines por los que fue creada. En segundo lugar, porque los procedimientos establecidos responden a la satisfacción de criterios y orientaciones de buenas prácticas en el campo de la evaluación y acreditación universitaria. En tercer lugar, por la búsqueda de mecanismos que le permitan verificar el impacto real de los procesos de evaluación y acreditación sobre la calidad de los programas o instituciones de educación superior.

Se ha incrementado significativamente la cultura de calidad y nuestro país es reconocido internacionalmente e integra redes como Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y más recientemente la Red Internacional de Agencias para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE).

Hasta mayo de 2023 se han realizado 1542 procesos de evaluación externa a IES y programas (carreras, maestrías, especialidades y doctorados). De acuerdo con ello han recibido o ratificado categorías superiores de acreditación 326 carreras, 308 maestrías, 73 doctorados y 168 especialidades. La cantidad de programas e instituciones con categoría superior ha ido en ascenso. Se destacan por poseer la categoría de excelencia siete de ellas: Universidad de La Habana, Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, la Universidad de Oriente, la Escuela Latinoamericana de Medicina, la Academia de las Fuerzas Armadas Máximo Gómez y la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Discusión

Con la activa participación de la comunidad universitaria cubana, las organizaciones no gubernamentales asociadas con la educación superior, empleadores y egresados se propusieron y aprobaron las principales modificaciones propuestas, todas ellas con vista a lograr un modelo de calidad más pertinente, capaz de asegurar y acreditar con mayor solidez la calidad de la educación cubana a partir del fortalecimiento de la gestión de las IES en ese sentido.

En general la propuesta difiere de la vigente en:

- La inclusión de los principios en que se sustenta el SEAES de forma explícita relacionados con considerar a la evaluación como un

proceso voluntario, realizado a solicitud de la IES. La acreditación no constituye un fin en sí misma, es la forma fundamental de gestión para la mejora continua de la calidad, emplea indicadores ajustados a las características propias del sistema de educación superior cubano, que son equiparables con los estándares internacionales. La calidad es responsabilidad principal de las IES con el acompañamiento de la JAN. El fundamento del sistema es la autoevaluación, donde los intereses de los estudiantes y de todos los actores sociales involucrados constituyen una prioridad. La evaluación externa es realizada por pares evaluadores y los procedimientos utilizados permiten la transparencia, diversidad, innovación y la eficacia del proceso.

- Amplía la posibilidad de acreditación a los programas de carreras universitarias que se imparten en todos los tipos de cursos. Para Dar respuesta al ODS 4 en particular y a todos en general se trata de velar por la calidad de todos los tipos de curso, ya que precisamente se han ampliado y diversificado cada vez más las posibilidades de ingreso a la educación superior, con un mayor empleo de cursos semipresenciales y a distancia.
- Define en cada subsistema y que toma como punto de partida las dimensiones, los criterios de evaluación de la calidad, indicadores y evidencias, lo que está más acorde con las tendencias internacionales y en particular las iberoamericanas.
- Define en los procesos de evaluación externa la posibilidad de hacerlo presencial o híbrida. Esta es una respuesta lógica a los cambios acaecidos, por lo que se potencian este tipo de evaluaciones, acompañada del análisis de un grupo de evidencias por vía no presencial.
- Se esclarecen las adaptaciones en la manera de entregar, procesar la información y las vías para ello.

- Quedan explícitas las condiciones para solicitar una evaluación externa.
- Se mantiene la posibilidad de reclamar durante y después de concluido el proceso de evaluación externa cuando no se haya procedido de acuerdo con lo establecido en el SEAES. Incluye la posibilidad de reclamar en el caso de que la IES o ECTI disienta de la decisión final, a partir de un proceso de Revisión.
- Se realizan variaciones en algunos indicadores sobre la base de las propuestas recibidas.

Se han recibido múltiples criterios, que pueden resumirse en que se reconoce la amplia participación en los intercambios sobre las propuestas, evidencia un trabajo serio y profundo que ha contado con un amplio nivel de consulta y por tanto de análisis crítico. Las modificaciones que se introducen contribuyen a tener un reglamento más integrador, más exacto, más acorde con nuestras experiencias y la práctica internacional. Se reconoce pertinencia, importancia y necesidad.

En general con respecto a la Resolución 150/2018 se modificaron 87 artículos de los 125 que la conforman, o sea, el 70% de los mismos. Las mayores transformaciones fueron referidas a los indicadores a considerar para otorgar una determinada categoría, la realización de las precisiones necesarias para emplear evaluaciones híbridas, la manera de reflejar indicadores relacionados con el desarrollo local, proyectos y publicaciones. Se incluyeron indicadores objetivos para evaluar los denominados esenciales que han sido identificados en la planeación estratégica, de los cuales anteriormente 28 de ellos no estaban incluidos, así como aquellos que posibilitan evaluar con mayor grado de objetividad del trabajo educativo y de formación. Se eliminaron 30 artículos e incorporaron 15.

Todo lo anterior permite ratificar la madurez alcanzada por la JAN y el SEAES, lo que unido a la consolidación de una cultura de calidad en las IES permitió enfrentar los desafíos de esta etapa Covid 19 y exhibir resultados positivos. Se mantuvo como garante de la gestión de la calidad de la educación superior.

El principal reto es lograr una respuesta oportuna a los muchos desafíos, entre ellos la creciente dependencia de los recursos en línea y las tecnologías de la información para apoyar la investigación, la recopilación de datos y la evaluación, en condiciones difíciles para las personas que integran el sistema de educación superior y su entorno. Al mismo tiempo las limitaciones financieras y de recursos son una realidad y la pandemia las ha acrecentado.

La identificación de potencialidades que hay que impulsar para lograr llegar a los estándares de calidad, permite perfeccionar el rediseño de los planes de mejora y alcanzar lo que la sociedad espera, así como la re-definición de oportunidades y obstáculos en la gestión del conocimiento, de interconexiones, interprocesos e identificación de agentes y mecanismos que lo posibiliten.

La definición de procedimientos que garanticen la sostenibilidad de las relaciones entre los procesos universitarios en correspondencia con el objetivo del programa y por ende de la IES.

Sistematizar las concepciones acerca de la metodología de evaluación de impactos económicos y sociales de los procesos evaluativos; así como proyectar acciones para mejorar la evaluación de los impactos económicos y sociales desde la concepción de planeación estratégica y resultados alcanzados por las diversas ciencias ¿Dónde queremos ir?, ¿Cómo podemos llegar?, ¿Cómo sabemos que hemos logrado lo esperado?

Desarrollar sólidas plataformas informáticas para perfeccionar los mecanismos de evaluación externa virtual y sin que pierda calidad, optimizando el uso de los recursos disponibles. La necesidad de fundamentar otras vías de la concepción de la capacitación de los integrantes de los Comités Técnicos evaluadores y de los pares evaluadores que integran la JAN.

Por todo lo anterior el SEAES de la República de Cuba debe ser un facilitador, debe reinventarse para poder realmente velar porque los estándares e indicadores empleados propicien lograr que los sistemas de aseguramiento de la calidad cumplan el rol para el que fueron creados y contribuyan a que los restantes procesos se modifiquen en función de lograr rigor, pertinencia y una calidad real. Se ha trabajado y se continuará en diferentes alianzas con organismos y redes internacionales para perfeccionar cada vez más el modelo de calidad de la educación superior cubana.

Conclusiones

Un modelo de calidad pertinente para las universidades debe partir precisamente de la detección de las necesidades a satisfacer y del diagnóstico de las nuevas necesidades a desarrollar en la sociedad y la respuesta coherente a ellas a partir de una estructuración adecuada del currículo y una gestión efectiva del proceso de enseñanza aprendizaje, con el necesario proceso de evaluación y mejora para cerrar el ciclo e iniciar uno superior.

Los procesos desarrollados se han caracterizado por su gran impacto respecto a: el logro de resultados superiores en lo relacionado con los indicadores de eficiencia y eficacia de la educación superior, el incremento de la cultura de evaluación de la calidad, existencia de una comunidad de evaluadores en todas las IES, la mejora de los procesos universitarios, el empleo de procedimientos evaluativos equiparables a nivel internacional, la conciencia de la necesidad de una

universidad de rendir cuentas ante la sociedad por el aprovechamiento de los recursos, los resultados obtenidos y el impacto de los mismos profesionales, estos son el mejor ejemplo de la gestión académica de nuestras universidades.

Es imprescindible que para la creación, perfeccionamiento e implantación de un modelo de calidad como es el SEAES de la República de Cuba, prevalezca el consenso, el debate y la reflexión de la comunidad universitaria en torno a estos temas, para avanzar con mayor celeridad. Se excluye de estos procesos la imposición, la exclusión de los académicos en la definición de cómo van a ser evaluados, se hace imprescindible cada vez más el apoyo y reconocimiento de las universidades y en particular de los estudiantes y profesores participantes.

- CRES. (2018). Declaración Final de la III Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina
- ENLACES. (2022). La Visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior –ENLACES. Documento aprobado en la II Conferencia General del Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior –. Rui Oppermann, UFRGS - Coordinador de la Comisión. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/>
- López, E., Álvarez, N. & González, V. (2023). La autoevaluación: etapa definitoria en la acreditación de las instituciones de educación superior. Revista Cubana De Educación Superior, 42(1), 34–50. Recuperado de: <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2398>
- Marmolejo, F. (2020). Webinar La presencialidad restringida y su impacto en la educación superior, desafíos y oportunidades para la postpandemia. 2020. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org
- Ministerio de Educación Superior. (2018). Resolución 150, 2018 Sistema de Evaluación y Acreditación de la educación superior (SEAES) Ministro de Educación Superior. La Habana. Cuba
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. LC/G 2681-P/Rev.3. Santiago. ISBN 978-92-1-058643-6 (Versión pdf S18-01141)

Noda, M., Surós, E., Dopico, M. (2017). El modelo para la evaluación y la acreditación en Cuba. Su contribución a la Innovación universitaria», en José Luis Almuiñas Rivero, Judith Galarza López y Danieska Megret Ramírez (comp.), Gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, tomo 1, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador, pp. 223-240, ISBN 978-9942-17-029-3

Saborido, JR. (2020). Universidad y desarrollo sostenible. Visión desde Cuba. Conferencia Inaugural Universidad 2020.

UNESCO-IESALC. (2020). Garantía de calidad y los criterios de acreditación de la educación superior. Perspectivas internacionales. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/>

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). (2022). Reformular los ideales y prácticas de la Educación Superior para asegurar el desarrollo sostenible del planeta y de la humanidad”. Recuperado de: <https://www.udual.org>

*Marcia Esther Noda Hernández*

Doctora en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Directora de evaluación del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Secretaria Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional. Ha publicado 68 artículos y ponencias asociadas a la gestión de recursos humanos y la calidad. Fue Rectora de la Universidad de Holguín. Secretaria Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional.

*Esther María Suros Reyes*

Doctora en Ciencias Forestales. Autora de numerosos artículos científicos publicados en revistas de la rama y de más de 70 presentaciones en eventos científicos de carácter nacional e internacional (Perú, Bolivia y Ecuador). Presidenta del Comité Técnico Evaluador de Maestrías desde el año 2007. Miembro del Comité académico de tres programas de maestrías.

*Silvia María Morales González*

Doctora en Ciencias Técnicas (2008), Profesor Titular graduada de Ingeniera en Telecomunicaciones (1983), Máster en Procesamiento, Almacenamiento y Transmisión de Señales e Imágenes (2001), Presidenta del Comité Técnico Evaluador de Especialidades de Posgrado de la Junta de Acreditación Nacional, Cuba. Autora de múltiples artículos y capítulos de libros.

*Adalys Gricell Palomo Alemán*

Doctora en Ciencias Pedagógicas (Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales), autora de programas de asignaturas, entrenamientos y cursos de postgrado, con 37 años de experiencia en la formación de profesionales de la Educación en pregrado y posgrado, actualmente, Presidenta del Comité Técnico de Evaluación y Acreditación de Programas de Doctorado, Junta de Acreditación Nacional, Cuba.

*Orietta Martínez Chacón*

Doctora en Ciencias Psicológicas, Profesora Titular, Licenciada en Psicología en la Universidad de La Habana (1983). Especialidad Psicología Clínica y Psicología Educativa. Presidenta del Comité Técnico de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Profesora de más de 30 años de experiencia docente en pregrado y posgrado. Ha dirigido investigaciones conducentes a la obtención del título de Máster y del grado científico de Doctor en Ciencia. Autora y coautora de libros y artículos científicos, así como presentación de ponencias en eventos científicos nacionales e internacionales.

La cooperación, instrumento para una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad

Índice

Ana Capilla Casco

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
España
ana.capilla@oei.int

Esther Lence Tallón

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
España
esther.lence@oei.int

Introducción

La cooperación iberoamericana nace en materia educativa al acabar la II Guerra Mundial. A la vez que se escribía la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 26 de octubre de 1949 se celebraba en Madrid el I Congreso Interiberoamericano de Educación. Este encuentro supuso el origen de la Oficina de Educación Iberoamericana que con el tiempo se convirtió en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (OEI, 2019^a p.19). Durante la segunda mitad del siglo XX, la cooperación educativa iberoamericana se institucionalizó generando una acción mucho más comprometida bajo la realidad de la OEI.

La misión perseguida en los últimos 74 años guarda relación con la tarea sobre el futuro que demanda Iberoamérica. Un futuro que pasa por la reducción de la desigualdad, por una ciudadanía que viva en libertad y democracia, por una convivencia más sostenible, por unas instituciones más sólidas y por un aumento del bienestar y el desarrollo. Mirando hacia ese objetivo confiamos en que la educación es herramienta esencial para conseguir tales fines, ambiciosos pero

absolutamente indispensables. Por este motivo, desde la OEI hemos hecho la cooperación suceder en materia educativa, porque también creemos que juntos se logran mayores avances.

Particularmente, la labor de la OEI se ha basado durante gran parte de su historia en el trabajo a favor de la primera infancia, etapa educativa que aun hoy en día requiere gran atención pues es donde de manera más decisiva se pueden compensar las desigualdades. El esfuerzo realizado por las autoridades nacionales esas décadas, en gran medida apoyadas por organismos internacionales como la OEI, han dado sus frutos y ha hecho posible que más alumnos alcancen la educación superior. Esta ha perdido el carácter elitista que tenía en el pasado y muchos de los países de la región están transitando hacia una etapa de universalización del acceso a la educación superior con tasas brutas superiores al 50%. Los estudiantes de primera generación, los primeros de su familia en alcanzar la educación superior, llevan empujando las matrículas universitarias en Iberoamérica desde inicios de siglo. Es una idea común aquella que defiende que los frutos de la educación son de los más pacientes que un país se puede encontrar. Semillas que comenzamos a sembrar hace casi 75 años ya empiezan a brotar.

Aquí están los datos que lo ilustran: el aumento del número de estudiantes en educación superior de casi 25 millones en 2011 a casi 33 millones en 2020 (OEI, 2019b, p.16) . A su vez, merece la pena considerar que esta cantidad de alumnos deben ser asumidos por las más de 3.900 universidades que el *Ranking web of universities* calcula que existen en la región iberoamericana. Se trata de números reconociblemente positivos que dan paso al optimismo entre los académicos: esas primeras generaciones de universitarios permiten vislumbrar un futuro más prometedor para Iberoamérica.

Sin embargo, lo cierto es que a pesar de observar cómo la matriculación aumenta, lo cual teóricamente ha derivado en interpretaciones positivas para las economías nacionales, entre 1960 y 2017, el crecimiento de la

Productividad Total de los Factores en América Latina y el Caribe fue del -0,11 (BID, 2018). Esta cifra tan preocupante se explica en parte por la insuficiente cualificación del capital humano de la región y pone el foco en la necesidad de que la oferta formativa de las universidades de la región sea pertinente y de calidad.

Para poder dar respuesta a este grave problema, la OEI ha desarrollado un trabajo de análisis de la educación superior iberoamericana desde 2018 que se ha plasmado tanto en documentos e informes de diagnóstico, como en los propios programas-presupuesto de la organización. Esto es, la OEI no sólo ha generado conocimiento en cuanto a la contribución de la universidad iberoamericana al cumplimiento del ODS 4 (inclusión, calidad e igualdad), sino también ha desarrollado propuestas y programas concretos para que las instituciones de educación superior de la región sean actores fundamentales de la Agenda 2030. Este artículo describe el trabajo desempeñado por la OEI desde 2018, sintetizando los principales resultados de sus investigaciones y su plasmación en el plan de trabajo de su Dirección General de Educación Superior y Ciencia, que es la estrategia Universidad Iberoamérica 2030.

Palabras clave: Educación Superior, Iberoamérica, inclusión, equidad, calidad, sostenibilidad, transformación digital, educación a distancia, transferencia del conocimiento, aprendizaje a lo largo de la vida, productividad.

Las respuestas de la cooperación al contexto de la educación superior iberoamericana

La universidad iberoamericana está afrontando grandes retos directamente relacionados con las transformaciones tan abrumadoras que las sociedades están viviendo desde mediados del siglo XX, situando la digital la esencial. Sin embargo, los sistemas de educación superior iberoamericanos se encuentran lidiando con esas transformaciones a la vez que abordan otras del pasado de carácter estructural. Este

crecimiento constante y tan importante de la matrícula universitaria en los últimos años no ha incentivado a las universidades de la región a emprender cambios, como su digitalización, necesarios antes de la pandemia, y que se convirtieron en urgentes a partir de la misma. Destacaremos tres, siendo aquellas en las que la OEI trata de llevar a cabo un avance:

1. La inclusión y equidad sigue siendo un reto para los sistemas de educación superior iberoamericanos, pese al crecimiento de la matrícula experimentado en las últimas décadas.
2. Los sistemas de garantía interna de la calidad deben ser un aspecto central de la política institucional de toda universidad y acompañar los cambios y transformaciones que estas lleven a cabo.
3. La vinculación de la educación superior con las sociedades iberoamericanas es escasa y existen pocos incentivos para que así sea.

Desde la OEI apoyamos a las instituciones de educación superior para que puedan afrontar estos desafíos: un trabajo por la sostenibilidad basado en la necesidad de atender la inclusión, una agenda para la calidad educativa que contempla la transformación digital integral de las universidades, y un impulso en el efecto de la educación superior en su entorno para conseguir sociedades más justas, prósperas e igualitarias. Son todos ellos conceptos íntimamente relacionados entre sí porque una universidad que se ajusta a altos estándares de calidad en su docencia e investigación es garante de inclusión y promotora de riqueza y bienestar.

Las instituciones de educación superior iberoamericanas necesitan apostar más firmemente por orientar su política institucional y todos sus ámbitos de actuación a la implementación de la Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible representan un marco en el cual las políticas universitarias se deben insertar, tanto en la enseñanza y en la investigación, como en la vinculación y en la gestión.

En este sentido, el ODS 4 establece que es necesario “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. Esto de por sí es difícil de cumplir en un continente donde la geografía es muy desafiante y eso hace muchas veces que las distancias sean difíciles de salvar. Por tanto, el primer obstáculo a superar para las universidades de la región es cómo lograr que aquellos que ya de por sí tienen pocas oportunidades precisamente por vivir en zonas remotas o entornos rurales con acceso precario a servicios públicos básicos, tengan garantizado el acceso a la educación universitaria.

Por otra parte, las instituciones de educación superior también son apeladas por el ODS 4 a realizar las adaptaciones necesarias para que sus aulas y enseñanzas sean accesibles también a alumnos con distintos tipos de discapacidad. La ausencia de datos fiables al respecto nos impide conocer la verdadera dimensión de este problema, pero el manifiesto del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad concluye con un llamamiento “a seguir trabajando para cumplir con la Agenda 2030 y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas”¹.

El propio manifiesto indica que lograr una educación superior inclusiva debería ser un objetivo compartido por todos, pues esto hará que la

1 Manifiesto del V CIUD “Transformación digital para una educación inclusiva”, <https://ciud.fundaciononce.es/sites/default/files/manifiestoversiondef.pdf>

misma logre mejores resultados académicos, personales, sociales y económicos para la sociedad. Estos beneficios derivados o indirectos son especialmente relevantes en una región como la iberoamericana, en la que el trabajo informal representa alrededor del 50% (OEI, 2021, p.7). Esos millones de trabajadores informales no sólo sufren la precariedad, tal y como la pandemia evidenció, sino que, además, tampoco son capaces de aportar a la sociedad los frutos de su desempeño. La economía de subsistencia y la inexistencia de ahorro es una dinámica que dificulta seriamente el desarrollo de los países. Trabajadores más cualificados con trabajos formales contribuyen más a la sociedad y, a su vez, están más protegidos frente al desempleo, la enfermedad o cualquier otra adversidad, incluida la automatización del trabajo o la irrupción de la Inteligencia Artificial, que es una amenaza cada vez más real para muchos trabajadores.

La ausencia de empleados suficientemente cualificados afecta también ampliamente a la universidad iberoamericana, sobre todo en su función investigadora: solo el 40% de los investigadores latinoamericanos tienen el título de doctor; en el caso de los profesores universitarios, este porcentaje desciende hasta el 13%. Por ese motivo, desde la OEI apostamos por la formación doctoral desde 2019 a través del programa Paulo Freire Plus. El programa pretende financiar becas doctorales a alumnos y profesores universitarios para realizar su tesis doctoral en una universidad de la región distinta de aquella en la que han realizado sus estudios previos o en la que están impartiendo docencia. En estos cuatro años, se han otorgado ya 12 becas, de las cuales 8 son sénior, para docentes, y 4 son junior, para personas que aún no ejercen la investigación. Junto a ello, en 2023 se prevén entregar 5 becas más y seguir contribuyendo de este modo a que en Iberoamérica se pueda hacer investigación de mayor calidad e impacto.

La expansión tan notable que ha experimentado la matrícula universitaria en toda Iberoamérica ha provocado también un crecimiento de la oferta que se ha traducido en la creación de un gran número de universidades. No obstante, este fenómeno se ha producido muy rápido y en el caso de algunos países ha coincidido con que los sistemas de aseguramiento externo de la calidad de la educación universitaria eran muy incipientes o carecían de reglamentos y recursos suficientes para ordenar ese crecimiento, propiciando la aparición de las que se han bautizado como universidades “de patio” o “de garaje” por su escasa calidad y rigor académico. Por este motivo la calidad es una línea de trabajo fundamental de la estrategia Universidad Iberoamérica 2030 de la OEI.

Igual que se señalaba en el apartado anterior respecto a la inclusión, la calidad es también, y en primer lugar, responsabilidad de las propias universidades. Es esencial que las mismas desarrollen una cultura de la calidad que permee todos sus ámbitos de acción, y de manera preferente la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esto requiere que las instituciones de educación superior generen las condiciones necesarias para garantizar los estándares académicos en el interior de la universidad y su constante mejora y actualización (Pedró, F., 2022, pp. 17-32). El compromiso de cada universidad con la calidad, expresado a través de la creación e implementación de un sistema interno de garantía de la calidad riguroso es una premisa fundamental, pues las evaluaciones externas pueden contribuir a la mejora del sistema interno de garantía de la calidad de las universidades, pero, en ningún caso, sustituir al mismo.

Cabe esperar que la calidad sea una cuestión aún más esencial en la configuración de nuestros sistemas universitarios. El fin del bono demográfico y, por tanto, la caída en el número de potenciales alumnos universitarios, al menos de los alumnos tradicionales procedentes de la secundaria, puede conducir a un exceso de plazas universitarias y, en

consecuencia, a una creciente competencia entre estas instituciones que, idealmente, llevará a una mejora de la calidad de la oferta. Más aún, teniendo en cuenta que la universidad ha perdido el monopolio de la formación de educación superior pues hay otros proveedores que han entrado con fuerza, fundamentalmente empresas que están diseñando sus propias formaciones pues entienden que los egresados universitarios carecen de las competencias o conocimientos que demandan.

La calidad es un objetivo continuado en el tiempo y que exige innovación constante. La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en la universidad es un buen ejemplo. Su llegada a las aulas universitarias iberoamericanas se va a producir mucho antes de lo que cabe esperar y, por tanto, probablemente sin que haya unas indicaciones claras acerca de cómo hacerlo para que no merme la calidad de la docencia. Esto representa un gran reto para las agencias de calidad, pero también para las propias universidades, que deben acelerar sus procesos de digitalización para intentar cerrar esa distancia con las demandas del tejido productivo que antes apuntábamos y para lograr que la IA sea una oportunidad y no una amenaza para estas instituciones.

La transición digital era una tarea pendiente mucho antes de la pandemia de la Covid-19, aunque fue esta la que aceleró el proceso y ha dibujado un panorama actual complejo. El cambio que más afectó a las instituciones posiblemente fue el que respecta a la transformación de su modelo educativo y la adopción de la docencia en línea. Entre el 2011 y 2020, la Red Índices registraba que la matrícula en educación a distancia aumentó alrededor de un 90%, de 11,45% en 2011 a 20,38%; mientras tanto, la matrícula presencial incrementó un 27%. La pandemia descubrió que estos números no se habían traducido todavía en cambios profundos en todas las instituciones, por tanto, el ejercicio de la docencia en muchas universidades dependió de los esfuerzos de los profesores, considerando la alta carencia de conocimientos

digitales, así como la ausencia de medios existentes (OEI, 2022, p.55). Se ejerció lo que se conoce como enseñanza remota de emergencia, la cual se encuentra lejos de lo que la educación en modalidad a distancia aspira a ser.

La educación a distancia tiene la posibilidad de traer importantes beneficios para las sociedades iberoamericanas. Con relación a lo indicado en cuanto a inclusión, precisamente para esas personas que se han visto tradicionalmente marginadas del sistema educativo superior pueden encontrar en la educación a distancia una vía de acceso. La flexibilidad de esta modalidad concilia bien con las dificultades relacionadas con el desplazamiento y la distancia antes señaladas, con horarios laborales o personales exigentes o con la adaptación sensorial. Por este motivo merece la pena canalizar esfuerzos hacia su cuidado. Existe el peligro de no construir una educación a distancia de calidad en la región y que ello derive en un fomento de la desigualdad, generando algo similar a dos velocidades de calidad en la educación superior.

Desde la OEI, antes de la pandemia, ya habíamos comenzado a trabajar por la calidad en este ámbito con diferentes instituciones, muchas de ellas, agencias de calidad. Los días 10 y 11 de marzo de 2020 organizamos en Loja (Ecuador), junto con el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador (CACES) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), el I Seminario Iberoamericano de Calidad en la Educación a Distancia. En él se reunieron agencias de calidad de la región y nació de ese encuentro la *Guía Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia*, la cual aún indica indicadores y estándares de calidad en la educación a distancia de las agencias de diferentes países. Este documento ayudó a otras agencias para avanzar en el camino de la calidad de esta modalidad, pero también durante la pandemia a universidades que necesitaban adaptarse a estas nuevas circunstancias.

El interés de la OEI por la calidad se explica, además de por lo expuesto, por el hecho de que a través de la misma se genera confianza mutua entre las universidades. Esta confianza interinstitucional es una premisa para lograr que haya más intercambios y cooperación entre las mismas, así como propicia la aproximación entre nuestros sistemas de educación superior. Es una manera efectiva de crear un espacio compartido de educación superior y ciencia entre los países iberoamericanos, que es el objetivo último de la estrategia Universidad Iberoamérica 2030. Por ese motivo es importante generar espacios de trabajo común entre las agencias de calidad iberoamericanas, para que apliquen procedimientos y estándares de evaluación similares. La educación virtual y la pandemia permitieron a la OEI, en colaboración con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), ir aún más allá y crear el primer sello de calidad 100% iberoamericano, el sello Kalos Virtual Iberoamérica. El sello cuenta con estándares e indicadores propios generados a partir de la Guía de Loja por evaluadores y expertos de la región, respondiendo, por tanto, a las características propias de la educación superior iberoamericana.

Este instrumento ya ha sido probado en un proceso piloto en el cual participaron cuatro universidades – la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Ecuador, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Ya en convocatoria abierta, con numerosas titulaciones en proceso de evaluación, este instrumento se encuentra además en continuo desarrollo, adaptando sus procesos a otros niveles educativos, como las maestrías como medio de promover los estudios de posgrado en la región.

También en relación con la educación a distancia, contemplando los supuestos que nacieron de la pandemia, la OEI vio la oportunidad de aplicar esta modalidad a la internacionalización. Las movilidades en línea se hicieron una realidad para aquellos alumnos que se encontraban en plena estancia durante aquellos meses y pudieron regresar a sus casas. Junto con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) creamos *MOVESALC: la Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual*. Esta va dirigida a los responsables de movilidad de las universidades, con el objetivo de orientarles en el diseño de una movilidad virtual de calidad. Más allá de la pandemia, consideramos que esta posibilidad de internacionalización del currículo va a ser cada vez más contemplada a raíz de los beneficios que trae la movilidad y de la dificultad que muchos alumnos encuentran para llevarla a cabo. América Latina y el Caribe es la segunda región del mundo con menos intercambios académicos (1,14 %), además de que menos de la mitad de los alumnos realizan la movilidad con otro país de la región (OEI, 2022, p.68).

Con relación a otros procesos de gestión interna, la transformación en general de las universidades iberoamericanas avanza. La transformación digital representa una de las mayores revoluciones del mundo, sino la mayor, habiendo calado en todo ámbito y, por tanto, también en la universidad. Son muy numerosos los beneficios que puede traer la digitalización de los procesos burocráticos en los cuales se pierde el día a día de las universidades. Para ello, se requiere tanto de una inversión en material como de una inversión en formación del docente y del personal de administración y servicios.

Bajo ese objetivo, junto a MetaRed de Universia, la OEI está comenzando a gestar proyectos para apoyar a las universidades en este proceso de transformación. Entre los pasos emprendidos está el análisis de la transformación digital de las universidades, su capacidad para ello, la formación de su personal y la aplicación de un piloto. Este último

paso consiste en la creación de una plataforma para la gestión de movilidades académicas. Contemplando los datos de América Latina y el Caribe, en la OEI convocamos a un grupo de expertos de educación superior iberoamericanos con los cuales diseñamos, bajo la opinión de las universidades, una plataforma que permitiera gestionar las movilidades académicas, facilitando el acceso a la información y las comunicaciones y automatizando los procesos burocráticos. Bajo esta agilización de los procedimientos, se pretende fomentar el número de movilidades.

Extensión – Vinculación social de la educación superior

Los nidos de generación de conocimiento poseen el peligro de funcionar aisladamente respecto a la sociedad. La vocación de las instituciones dedicadas a ello es la de proveer a las sociedades de un conocimiento que les permita avanzar. De acuerdo con la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), en 2020 el 58% de los investigadores se desempeñaban en una universidad y estas ejecutaban el 33% de la inversión en I+D. Por ello especialmente estas instituciones de educación superior necesitan comenzar a tomar en serio esta tarea. Al respecto se podrían ejemplificar dos prácticas.

En primer lugar, relacionado con lo expuesto sobre educación a distancia, una posibilidad de la universidad para vincularse más con su entorno es el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Las transformaciones actuales que se viven también tienen su efecto en el mundo laboral, que le demanda esencialmente a los trabajadores flexibilidad y capacidad de reinversión, además de conocimientos en campos cada vez más específicos. El 79% de los directivos a nivel mundial aseguran no encontrar personas calificadas para cubrir los puestos que requieren (OEI, 2021, p.26-31). Para ello, las universidades tienen un papel importante que ejercer en esta situación, contribuyendo a formar los perfiles que el mercado laboral demanda. Como se indicaba, la educación a distancia tiene la posibilidad de

atender esta situación, proveyendo una flexibilidad en sus procesos que permite la combinación de trabajo y estudio. Cabe considerar también para ello la necesidad de generar espacios de encuentro entre la educación superior y el sector empresarial con el objetivo de conocer sus necesidades. Esta generación de recursos humanos cualificados debe ser atendida con la mayor diligencia posible, al constituir una oportunidad para generar más empleo y, así, más igualdad.

Por otra parte, la vinculación de la universidad a la sociedad requiere de una transferencia de conocimiento más comprometida, no solamente a través de la labor educativa, sino también a partir de la tarea investigadora. En la universidad iberoamericana se está realizando mucha investigación bajo la óptica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la cual puede tener efectos muy positivos en las sociedades. Sin embargo, existe aún una brecha importante en la capacidad de hacer llegar este conocimiento generado tanto a la sociedad civil como a instancias gubernamentales. El personal investigador en nuestra región tan sólo dedica el 12% de su tiempo a actividades de relación con el entorno y, de ese porcentaje, dedican un 6% a divulgación científica y otro 6% a actividades de transferencia de conocimiento o de extensión universitaria (OCTS-OEI, 2019, p.5).

Desde 2020, en la OEI hemos comenzado a abrir espacios para la comunicación científica. La Noche Iberoamericana de I@s Investigador@s nace a partir de la versión europea de este proyecto y ya son 17 los países participantes de América Latina y el Caribe en su cuarta edición. La Noche genera un espacio en el cual los investigadores pueden compartir su trabajo con la sociedad, por lo que aumenta la sensibilidad pública hacia la ciencia y de los investigadores hacia la divulgación de su trabajo. A lo largo de su historia, han compartido esta actividad más de 300 instituciones y 1000 investigadores e investigadoras, quienes han realizado 866 actividades, en las que han participado cerca de 15.000 personas. A su vez este evento se completa con dos iniciativas más. Por un lado, el premio HilandoCiencia reconoce

la divulgación científica bien hecha en la sociedad actual, para ello se emplean las redes sociales como plataformas para su misión. Por otro lado, desde el Instituto Iberoamericano de Formación y Aprendizaje para la Cooperación de la OEI se ha lanzado la segunda edición del curso Introducción a la Divulgación y la Comunicación de la Ciencia, para ofrecer a los investigadores una herramienta de formación.

Conclusiones

La educación superior inclusiva, de calidad y equitativa va a seguir demandando nuevas actualizaciones, que cada vez van a ser más rápidas. El gran reto para Iberoamérica consiste en no quedarse atrás en su transformación, a la vez que seguir atendiendo los desafíos originales que mantiene. Para atravesarlos, desde la OEI no concebimos otra forma de hacerlo que no sea en cooperación, ya que aisladamente el abismo es mayor. Como se ha ido reflejando, hasta la fecha el trabajo realizado respecto al ODS 4 en educación superior por parte de un organismo internacional de cooperación iberoamericano como es la OEI ha tenido efectos positivos en las realidades a las que se dirigía, lo cual se sigue viviendo en los proyectos que hoy se están implementando. Observar esta realidad arroja una esperanza común sobre los futuros de la educación superior si se emplea la cooperación como instrumento para su mejora.

En la V Cumbre Académica ALC-UE, celebrada los días 7 y 8 de julio de 2023 en Alcalá de Henares, el antiguo director general de UNESCO, Federico Mayor Zaragoza compartía que, contemplando la definición de la educación como ser libres y responsables, en su caso, “la educación superior es ser libres y responsables a nivel superior”. Desde la OEI se defiende que esto tendrá lugar si los objetivos de la inclusión, la equidad y la calidad son los que acompañan la tarea educativa. Por ello, no podemos dejar de dedicarnos a hacer que la cooperación realmente suceda en la educación superior, ofreciéndonos activamente a que sigamos construyendo sobre lo ya erigido.

- BID (2018). 2018 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: A Mandate to Grow. BID, Informe-macroeconómico-de-América-Latina-y-el-Caribe-2018-La-hora-del-crecimiento.pdf
- OCTS - OEI (2019). Papeles del Observatorio nº11: Los investigadores universitarios y su vínculo con el entrono en América Latina. OEI, [OEI | Publicaciones | Papeles del Observatorio. Los investigadores universitarios y su vínculo con el entorno en América Latina](#)
- OEI (2019a). El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura. Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-organizacion-de-estados-iberoamericanos-70-anos-trabajando-por-la-educacion-la-ciencia-y-la-cultura-en-iberoamerica-el-reto-iberoamericanoo>
- OEI (2019b). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019. OEI, [OEI | Secretaría General | Publicaciones | Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica 2019](#)
- OEI (2021). Educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica. OEI, [OEI | Secretaría General | Publicaciones | Educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica](#).
- OEI (2022). Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022. OEI, [OEI | Secretaría General | Publicaciones | Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022](#)

Pedró, F. (2022), La crisis de maduración de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 88(1), 17-32.

Ranking web of universities. (15 de junio de 2023). LatinoAmerica. [LatinoAmerica | Ranking Web de Universidades: Webometrics clasifica 32000 Instituciones de Educación Superior](#)

Red Índices. (2023). Porcentaje de estudiantes de primer título por modalidad 2011-2020. Recuperado de: app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDPRIMTITXMOD&family=ESUP&start_year=2011&end_year=2020

Red Índices. (15 de junio de 2023). Porcentaje de personal académico por mayor nivel CINE alcanzado 2011-2020. Recuperado de: app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTPERSxCINE&family=ESUP&start_year=2011&end_year=2020

*Ana Capilla Casco*

Es la Directora de Educación Superior y Ciencia de la OEI, y profesora de Relaciones Internacionales en la Universidad Francisco de Vitoria. De mayo de 2016 a junio de 2018 ha sido la Jefa de la Unidad de Verificación de la Fundación para el Conocimiento Madrileño de la Comunidad de Madrid, encargada de verificar los títulos nuevos propuestos por las universidades madrileñas. Entre 2011 y 2015 fue asesora del Ministro de Educación, Cultura y Deporte y responsable del área internacional de la Secretaría General de Universidades del Ministerio. Entre 2007 y 2011 fue asesora de la Consejera de Educación del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

Es doctora *cum laude* en Historia Contemporánea por la Universidad Española de Educación a Distancia (UNED) y recientemente ha publicado el libro "La OTAN en el diseño de la política exterior de los gobiernos de UCD. El papel de Javier Rupérez". Se licenció en Derecho, con especialidad en Derecho Europeo, en la Universidad San Pablo CEU en 2005 y realizó el Máster en Estudios Políticos y Administrativos del Colegio de Europa (promoción Beethoven 2005-2006).

*Esther Lence*

Forma parte del equipo de Educación Superior y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha colaborado en grupos de trabajo de la Fundación Konrad Adenauer sobre educación y democracia. Como parte de su formación, colaboró en el Real Instituto Elcano y en medios como la Cadena COPE.

Estudia su doctorado en el programa en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Se graduó en Periodismo y Relaciones Internacionales, siendo reconocida con el Premio Óptimus de su promoción, y realizó el máster de Humanidades en la Universidad Francisco de Vitoria. Además, se ha formado en materia de liderazgo, cooperación al desarrollo, resolución de conflictos y sostenibilidad.

Acreditación de programas de psicología y su impacto en los ODS 4. El caso del CA-CNEIP

Índice

Verónica Boeta Madera

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP)
México
vboeta@marista.edu.mx

María Elena Urdiales Ibarra

Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP)
México
maria.urdialesibr@uanl.edu.mx

María de la Luz Aviña Jiménez

Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP)
México
luzavina@hotmail.com

Introducción

La excelencia académica de programas de Psicología en México es uno de los objetivos del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP), que, frente a los retos y desafíos de la Educación Superior y las directrices enmarcadas en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, busca redoblar esfuerzos para contribuir en sus objetivos prioritarios en materia de educación de calidad, en particular de la Educación Superior. El propósito del presente artículo es analizar el impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente del número 4 relacionado con la educación de calidad y para todos, en el modelo de evaluación y acreditación del CNEIP, permitiendo generar propuestas de mejora en su estructura y modelo de evaluación. El trabajo se realizó a partir de un análisis documental de los Estatutos del CNEIP y del Marco de Referencia del CA-CNEIP, además de un análisis de contenido

de los procesos de evaluación y el modelo de acreditación con relación a las metas e indicadores del ODS 4. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo de una muestra de programas de psicología acreditados en el año 2022 frente a los ODS 4. Se observan aciertos y áreas de mejora del modelo CA-CNEIP frente a los retos y desafíos de los ODS 4.

Palabras clave: acreditación, CNEIP, ODS 4, psicología.

Marco de Referencia y Estatutos del CNEIP y del CA-CNEIP frente a los desafíos y metas de los ODS 4

El CNEIP es una organización social sin fines de lucro fundada en 1971, orientada a dictaminar la calidad de los programas educativos en el área de psicología, a promover la investigación interdisciplinaria, establecer normas de excelencia y calidad académica y científica en la enseñanza e investigación, y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de formación de psicólogos (Estatutos Sociales del CNEIP, 2022).

Para dar cumplimiento a su objetivo, el CNEIP inicia en 1992 el trabajo relacionado con la acreditación, con el fin de constituirse en el organismo gremial responsable de los trabajos de evaluación y acreditación de los programas de psicología en México (Marco de referencia del CA-CNEIP, 2018). En 1996 se aprueban los documentos base y se constituye el Comité de Acreditación (CA-CNEIP), que es "... el órgano responsable de realizar la evaluación y emitir el dictamen de acreditación de los programas educativos de Psicología, en los niveles técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, con autonomía para realizar su función y con un presupuesto aprobado por la Asamblea..." (artículo 63, Estatutos Sociales del CNEIP, 2022, p. 38).

Teniendo ya una larga historia en su quehacer académico, el CNEIP ha procurado mantenerse como un ente social dinámico que responda al contexto y que se integre a los cambios sociales, políticos y económicos de México y el mundo. En ese sentido, asumiendo el compromiso

de actualizar y mejorar sus principios y estructuras, en el año 2022 realizó una reforma de sus Estatutos Sociales para dar respuestas más efectivas y satisfacer las necesidades de las instituciones que lo conforman y de la sociedad.

Uno de los cambios más significativos que se incorporaron en los Estatutos fue explicitar el compromiso de responsabilidad social del Consejo, que quedó plasmado en el Artículo 2 (p. 6): “El Estatuto y toda reglamentación del Consejo, se rige por los principios de inclusión, respeto a los derechos humanos, igualdad, paridad, equidad de género, no discriminación, lenguaje incluyente, y todos aquellos aplicables contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los instrumentos internacionales de los que México forme parte...” (Estatutos Sociales del CNEIP, 2022). En ese sentido, la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible que propone la UNESCO, se integran a este marco de referencia de responsabilidad social que se reconoce en el CNEIP y sus instancias como lo es el Comité de Acreditación.

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecen una visión transformadora que permita la sostenibilidad económica, social y ambiental de los países y del mundo. De manera particular, es una oportunidad para las naciones de América Latina y el Caribe pues incluye temas prioritarios para la región como la erradicación de la pobreza, la reducción de la desigualdad en distintas dimensiones, la posibilidad de acceso al trabajo para todos, y garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, entre otros puntos relevantes de la Agenda.

De manera particular, el objetivo 4, relacionado con las oportunidades de aprendizaje inclusivo, equitativo, de calidad y permanente para todos y todas, impacta directamente el trabajo que el CNEIP en general y el CA-CNEIP en particular realizan. En la Tabla 1 se presenta una relación entre dichas funciones y las metas del ODS 4 con las que se vinculan.

Tabla 1. Vinculación entre las funciones del CNEIP y las metas del ODS 4

Funciones del CNEIP	Metas ODS 4 De aquí a 2030...
VIII. Promover y apoyar programas de becas en el país y en el extranjero para que estudiantes, profesores e investigadores de Psicología mexicanos, complementen su preparación académica y profesional.	4.3 Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. 4.4 Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. 4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. 4.b Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

XIII. Establecer normas de excelencia y calidad académica y científica, y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de enseñanza o investigación en Psicología en México y aquellas de carácter internacional donde el CNEIP tenga competencia.	4.4 Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
---	---

IV. Orientar principalmente la enseñanza e investigación de la Psicología a la solución de los problemas sociales que plantea la realidad nacional e internacional en lo que a esta disciplina respecta.	4.7 Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
--	---

VI. a. Impulsar, generar y promover el crecimiento de la Psicología en torno a un perfil científico, su metodología y gremio para la generación de conocimiento con la finalidad de mejorar la calidad de vida y el bienestar de personas, familias, población, comunidades e instituciones y en general a la implementación de políticas y normas contempladas en las leyes para solucionar problemas específicos del país, de índole tanto individual como social.

X. Recibir aportaciones tanto del gobierno federal, gobiernos estatales o internacionales, y asociaciones formalmente establecidas, para efecto de promover e impulsar la ciencia y la tecnología, que permitan desarrollar programas de investigación básica y aplicadas en Psicología tanto a personas individuales, como a instituciones del país, conducentes a la enseñanza e investigación de la Psicología en México que respondan a las necesidades y características socioculturales nacionales e internacionales.

XXI. Generar, innovar, aplicar y compartir el conocimiento con responsabilidad social.

XXII. Promover de manera coordinada con instituciones del sector salud y educación, las acciones necesarias para la atención de situaciones de emergencia nacional que requieran intervención psicológica en la población.

I. Realizar estudios y actividades de investigación en las materias comprendidas en su objeto general y afines, a fin de contribuir a elevar sistemáticamente la calidad de la formación de recursos humanos y la investigación en Psicología.	4.c Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.
---	--

VII. Asesorar sobre el empleo de los recursos docentes y de investigación para que, mediante su aprovechamiento racional e integral, se formen mejores profesionales e investigadores.

VIII. Promover y apoyar programas de intercambio de profesores, investigadores y estudiantes de Psicología nacionales e internacionales.

XIX. Promover las acciones tendientes a la formación de académicos e investigadores en el área de la Psicología.

Es así como desde los principios que sustentan el origen y quehacer del CNEIP se encuentran elementos que contribuyen a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promuevan oportunidades de aprendizaje en la formación de las y los psicólogos de México y de América Latina. Uno de los proyectos a través de los

cuales se concretan estos elementos, es el que se realiza a través del Comité de Acreditación (CA-CNEIP), cuyo modelo e instrumento de evaluación se encuentran alineados al ODS 4, como se describe en los siguientes apartados.

El CNEIP y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el compromiso de crear entornos de aprendizaje que propicien la transformación social en cada uno de sus objetos de estudio, asegurando la integridad de los implicados mediante principios de valor de y para todos y todas. En México, el CA-CNEIP se ha establecido como una entidad autónoma que coadyuva en la calidad de la formación de profesionales de la psicología. Desde el año 1992, se ha transformado considerando las políticas nacionales e internacionales para estructurar un modelo de evaluación dirigido hacia la excelencia académica.

El CA-CNEIP ha sido avalado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) desde sus inicios. Esta instancia ha vigilado y regulado los sistemas y procesos del actuar de la acreditación, reflejado en su marco de referencia, estatutos y principios, y en un modelo de evaluación que hoy en día se encuentra en un proceso de armonización con las nuevas Políticas Nacionales de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior CONACES y Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior SEAES, 2023), continuando así con una alineación que coadyuva hacia la calidad y la evaluación integral, privilegiando el desarrollo humano y de la sociedad.

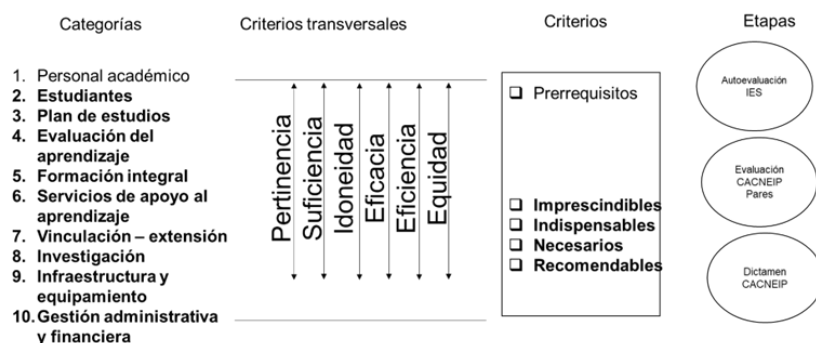
El CA-CNEIP, como organismo que vigila y promueve la calidad educativa, debe mantenerse vinculado a las políticas y objetivos establecidos que buscan garantizar el bien de la humanidad, los cuales señalan una ruta orientadora para aquellos que tienen como razón de ser la formación profesional. La Agenda Universal de la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) es una brújula para las naciones y los gobiernos para trazar un camino de prosperidad para el planeta y sus habitantes.

En congruencia con lo anterior, el CA-CNEIP debe revisar si su quehacer está alineado o no a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible para que impulse y direcciona la consecución de sus objetivos y metas que se han establecido para este fin. De manera particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) pone bajo la lupa la calidad de la educación, denotando aspectos de inclusión y equidad de oportunidades en todos los niveles educativos, para todos y todas.

El CA-CNEIP en su Manual de Referencia (CA-CNEIP, 2018) define la evaluación y la acreditación en términos de calidad, y señala esta última como un propósito que, a través de la sistematización y estandarización de procesos de verificación, traza un camino para alcanzarla. En este sentido, la calidad puede medirse de forma cuantitativa y cualitativa en el modelo del CA-CNEIP el cual incluye categorías (10), criterios (5 generales y 6 transversales) e indicadores (119), valorados de forma transversal con la pertinencia social, suficiencia, idoneidad, eficacia, eficiencia y equidad de cada una de las categorías consideradas (Ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de evaluación de la calidad y acreditación de programas de psicología del CA-CNEIP



Nota. Las categorías, criterios y etapas corresponden al modelo de evaluación CA-CNEIP 2018.

Considerando los acuerdos establecidos en la Agenda 2030 para alcanzar las metas del ODS 4, se debe considerar que los responsables de los procesos de acreditación y evaluación institucional aseguren dentro de sus modelos, ambientes de aprendizaje igualitarios que se desarrollen en un entorno inclusivo y equitativo, en donde el centro del proceso educativo es la realización de la persona, que, desde un entorno pacífico y de tolerancia, busque dignificar el bien común como un derecho humano fundamental. Es necesario cuestionarse si los actuales modelos de acreditación nacionales son capaces de garantizar el acceso igualitario de todas las personas a la formación profesional, generando las condiciones que puedan dar cuenta de las competencias profesionales de los psicólogos, especialmente de las habilidades metacognitivas (solución de problemas, trabajo en equipo, análisis y síntesis), adquiridas para lograr insertarse en los ambientes laborales actuales.

Elemento adicional de la educación superior es establecer oportunidades para todos y todas independientemente de su condición social, etnia, estatus económico, raza, religión (Clavijo-Castillo y

Bautista-Cerro, 2020); generando espacios igualitarios principalmente a personas con discapacidad, migrantes (Guillén de Romero, et. al, 2019), o en situaciones de vulnerabilidad.

Para lograr lo anterior se requiere de una logística física y de recursos humanos y materiales que permitan crear ambientes inclusivos. Si bien es una tarea compleja, puede lograrse si los organismos acreditadores instan a las instituciones a cerrar las brechas para mostrar en sus políticas los criterios orientadores, y crear mecanismos evaluativos que de forma explícita reconozcan el enfoque holístico dirigido al logro del ODS 4 (Cortés-Vera y Tiscareño-Arroyo, 2020).

Metodología

Para realizar el análisis de la alineación entre las metas del ODS 4 y el modelo e instrumento de evaluación, se hizo uso de una metodología cualitativa empleando como estrategias para la recolección de información las siguientes: (1) Una revisión de los documentos normativos que regulan el trabajo del CNEIP y del CA-CNEIP: Estatutos Sociales del Consejo y Marco de referencia del CA-CNEIP; (2) una autoevaluación diagnóstica del instrumento 2018 del CA-CNEIP examinando las vinculaciones entre las metas establecidas en el ODS 4, y las categorías e indicadores de evaluación del instrumento, considerando que la autoevaluación es un tipo de evaluación formadora que permite que quien evalúa, en este caso el Comité de Acreditación, pueda regular sus propios procesos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010); y (3) un análisis de casos de algunos procesos de acreditación realizados en el año 2022 a programas nacionales de psicología.

Análisis de contenido del modelo de evaluación y acreditación del CA-CNEIP frente a los ODS 4

Con el objetivo de identificar la forma en que los ODS 4 permean en el modelo de evaluación y acreditación del CA-CNEIP, se presenta un

autodiagnóstico descriptivo a través del análisis de contenido de las categorías generales que se vinculan con los indicadores para cada una de las metas del ODS aplicables a Educación Superior, comparables con las categorías del instrumento de evaluación del CA-CNEIP.

El análisis se realizó a partir del juicio de dos expertos en el área de evaluación y acreditación por parte del CA-CNEIP. En primer lugar, se delimitaron las metas que corresponden a Educación Superior en el ODS 4, siendo la 4.3, 4.4, 4.5, 4.7, y 4a, b, c. La Tabla 2 muestra una síntesis del análisis descriptivo de cada uno de los indicadores con las metas antes mencionadas con relación a las categorías, así como la valoración cualitativa entre su contenido y la descripción de la meta.

De manera general podemos mostrar que las siete metas relacionadas con ES están consideradas en el instrumento del CA-CNEIP. La meta 4.3 sobre acceso igualitario se observa en el indicador de estudiantes, en el indicador ingreso (2.2), tamaño de los grupos (2.4) y trayectoria escolar (2.3).

La meta 4.4 referida al logro de las competencias que permitan acciones que impulsen el emprendimiento, se ve claramente relacionada en el modelo del CA-CNEIP tanto en la categoría de plan de estudios (3) como la de formación integral (5). Por un lado, se solicitan programas a las IES sobre manejo de la tecnología y se corrobora en el indicador 3.5 (contenidos) a través de la revisión de contenidos transversales de los programas de asignatura; y la documentación de actividades de los y las estudiantes con relación a actividades de formación integral (5.1), actividades artísticas, culturales y deportivas.

Nótese que algunos indicadores se presentan parcialmente cumplidos. Por ejemplo, en cuanto a la meta 4.5 sobre índices de paridad, el CA-CNEIP tiene como práctica de calidad en sus procesos, el registro de la trayectoria de sus estudiantes desde el ingreso hasta el egreso, pero el vértice rector es el seguimiento de los procesos de aprendizaje,

no la reducción de la disparidad de género. No hay una perspectiva para documentar en reglamentos la reasignación de recursos para los desprotegidos. Lo mismo sucede con el indicador gestión administrativa y financiera (10), dado que el CA-CNEIP no solicita de forma explícita el indicador de gastos por estudiante; sin embargo, son datos que las IES sí tienen considerados, pudiéndose calcular dado su sistema de rendición de cuentas.

Se destaca el cumplimiento del indicador porcentaje de la ayuda total para educación destinada a países de bajos ingresos. Este indicador lo cumple el CA-CNEIP, obteniéndose a partir de los donativos contabilizados por los programas, empresas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Continuando con el análisis de las metas, la 4.7 de los ODS 4 se orienta hacia la manera en que los estudiantes de ES adquieren herramientas tanto teóricas como prácticas para promover el desarrollo social. En el instrumento del CA-CNEIP se cumple esta meta tanto en la de plan de estudios (categoría 3) como de evaluación del aprendizaje (categoría 4). Además, existen requerimientos de unidades de aprendizaje relacionadas con sexualidad y VIH y cuando se evalúa la fundamentación del plan de estudios, también se realiza un análisis de las necesidades mundiales.

La meta 4a que hace referencia a la infraestructura en las instalaciones educativas se observa parcialmente reportada en el instrumento del CA-CNEIP. Esto es porque, aunque se documenta en la categoría 9, ésta se observa en las visitas in situ al realizar la evaluación; sin embargo, no está explicitado en el instrumento. Lo que sí se reporta claramente es el equipamiento en salas de tecnología y adecuaciones para estudiantes con discapacidad, más no la existencia de un programa para la prevención de la violencia y el registro de ésta.

La meta 4b sobre la promoción de becas, se cumple parcialmente. La información se documenta por número de beneficiarios; no se explicita el país, pero se deduce que son solo becas internas, aunque sí se documenta el porcentaje de becas por tipo de institución. Este rubro está señalado en la categoría 7 de vinculación-extensión. Finalmente, la meta 4c, referida a la certificación docente, se cumple parcialmente por el CNEIP, ya que evalúa y cualifica al profesorado por vías institucionales a nivel regional y nacional. Se valora la formación de los estudiantes en materia de investigación, evalúa a sus docentes (aunque no los compara con otros profesionales), evalúa a los profesores en su trayectoria profesional (aunque no en sus procesos de salida); todo esto en el indicador de personal académico (categoría 1).

Tabla 2. Autodiagnóstico de la correspondencia entre el ODS 4 y el instrumento del CA-CNEIP

Meta ODS 4 De aquí a 2030...	Categoría CA-CNEIP	Dimensión CA-CNEIP	Nivel de cumplimiento
4.3 <i>Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres</i>	2. Estudiantes	2.2 Ingreso	Cumple parcialmente
		2.4 Trayectoria escolar	Cumple
4.4 <i>Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.</i>	3. Plan de estudios	3.5 Contenidos	Cumple
	5. Formación integral	5.1 Desarrollo de emprendedores	Cumple
		5.2 Actividades artísticas y culturales	Cumple
		5.3 Actividades físicas y deportivas	Cumple

Meta ODS 4 De aquí a 2030...	Categoría CA- CNEIP	Dimensión CA- CNEIP	Nivel de cumplimiento
4.5 <i>Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.</i>	2. Estudiantes	2.1 Selección	Cumple parcialmente
	10. Gestión administrativo y financiero	10.1 Gestión administrativa 10.2 Gestión financiera	Cumple parcialmente Cumple parcialmente
4.7 <i>Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible Indicador.</i>	3. Plan de estudios	3.1 Fundamentación 3.5 Contenidos	Cumple Cumple
	4. Evaluación del aprendizaje	4.1 Evaluación inicial, formativa y sumativa	Cumple
4.a <i>Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.</i>	9. Infraestructura y equipamiento	9.1 Infraestructura	Cumple parcialmente
	5. Formación integral	5.5 Orientación psicológica	Cumple parcialmente

Meta ODS 4	Categoría CA-CNEIP	Dimensión CA-CNEIP	Nivel de cumplimiento
De aquí a 2030...			
4.b <i>Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.</i>	7. Vinculación-extensión	7.1 Vinculación con los sectores público, privado, social	Cumple
4.c <i>Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.</i>	1. Personal académico	1.4 Desarrollo	Cumple
		1.5 Categorización y nivel de estudios y la asignatura que imparten	Cumple parcialmente
		1.7. Evaluación de la docencia, investigación, vinculación y cumplimiento de perfiles nacionales	Cumple
		1.8 Promoción	Cumple parcialmente

Nota. Las metas ODS 4 están referidas a Educación Superior (UNESCO, 2016).

Una siguiente estrategia de abordaje consistió en el análisis comparativo de algunos programas de Psicología que han sido acreditados por el CA-CNEIP. Para este ejercicio se revisaron los programas acreditados en 2022, los cuales fueron 26 en total, siendo 12 programas de Universidades públicas y 14 de Universidades privadas. El análisis se hizo revisando los siguientes rubros:

Enfoque pedagógico, es decir, cómo se aborda la enseñanza en los programas de psicología. Se examinó la utilización de métodos y enfoques pedagógicos participativos, colaborativos y que fomenten el involucramiento activo de los estudiantes. La utilización de métodos como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo, la práctica supervisada y el uso de tecnologías educativas puede estar relacionado con un enfoque pedagógico orientado a la inclusión, equidad y calidad educativa.

La filosofía educativa, se examinó la filosofía educativa buscando información sobre los valores y principios que guían la formación de los estudiantes de psicología en cada programa, de lo que se observó que incluyen aspectos como el respeto a la diversidad, la promoción de la equidad, la responsabilidad social y ética, y el compromiso con la calidad y la excelencia académica.

Prácticas y pasantías, se indagó si los programas de psicología las incluyen como parte de su formación profesional, analizando si se enfocan en proporcionar experiencias inclusivas y equitativas, donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar con poblaciones diversas y adquirir competencias relevantes para la práctica profesional en contextos diversos.

Consulta de fuentes adicionales, adicionalmente, se investigó información como testimonios de estudiantes, perfiles de profesores

y egresados, y estudios o informes sobre la calidad y resultados de los programas. Estas fuentes brindaron una perspectiva más completa sobre cómo se incorpora la educación inclusiva, equitativa y de calidad en la formación de psicología de cada programa.

Es importante destacar que los programas de psicología acreditados por el CA-CNEIP siguen una serie de criterios establecidos por la propia organización, los cuales se centran en aspectos como:

1. Estructura y contenido del programa: el currículo debe cubrir de manera adecuada los contenidos fundamentales de la psicología y proporcionar una formación teórica y práctica equilibrada.
2. Calidad del profesorado: el cuerpo docente debe contar con profesionales altamente calificados y con experiencia en la disciplina.
3. Infraestructura y recursos: los programas de psicología deben contar con instalaciones adecuadas, bibliotecas, laboratorios y recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de actividades académicas.
4. Evaluación y seguimiento: deben contar con mecanismos de evaluación y seguimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como de la calidad general del programa.

El análisis realizado permite concluir que los programas de psicología acreditados por el CA-CNEIP tienen en común la incorporación de elementos relacionados con la educación inclusiva, equitativa y de calidad descritos en el ODS 4. Estos suelen estar presentes en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza. A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo los programas de psicología han abordado estos aspectos:

- **Inclusión.** Se promueve al ofrecer contenidos y prácticas que abordan la diversidad de la población, incluyendo aspectos como la cultura, el género, la sexualidad, la discapacidad, la etnia, entre otros. Esto implica educar a los futuros profesionales de la psicología sobre la importancia de comprender y respetar las diferencias individuales y promover la igualdad de oportunidades para todas las personas.
- **Equidad.** Se promueve al asegurarse de que los recursos y oportunidades de aprendizaje estén disponibles para todos los estudiantes por igual. Esto implica ofrecer apoyos y adaptaciones para aquellos estudiantes que puedan tener necesidades especiales o desventajas, y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y libre de discriminación.
- **Calidad.** Los programas de psicología acreditados tienen altos estándares de calidad en cuanto a la formación académica y práctica de los estudiantes, que implica contar con un cuerpo docente calificado, proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas y relevantes, y evaluar regularmente el progreso y los resultados de los estudiantes. Además, enfatizan la importancia de la ética profesional, la responsabilidad social y la evidencia científica en la práctica de la psicología.

Es importante destacar que cada programa de psicología aborda estos aspectos de manera particular según las necesidades y características de su población.

Propuestas y reflexiones finales

El análisis descrito previamente permite concluir que el modelo e instrumento de evaluación 2018 del CA-CNEIP sí contempla en general, tanto en su estructura como en su diseño, las metas de desarrollo sostenible relacionadas con la Educación Superior que se establecen

en el ODS 4, y que los programas de psicología que acredita procuran incorporar estas características en el diseño y desarrollo de su currículo.

Se encuentran también áreas de oportunidad en ese sentido relacionadas con el instrumento de evaluación:

- En cuanto al indicador 4.3 y el acceso igualitario a la Educación Superior, se plantea la conveniencia de integrar el análisis por sexo en la categoría de estudiantes, que permita visibilizar cómo es el desarrollo de la trayectoria estudiantil de hombres y mujeres universitarios (Albert, 2018; Moreno-Sosa, 2018).
- En cuanto al indicador 4.4, se observa una cultura permanente de evidenciar a través de registros las acciones de emprendimiento de los programas que evalúa el CA-CNEIP; sin embargo, se sugiere incorporar un elemento para el análisis de dichos registros especificando aspectos de edad y actividad económica (Bañuelos-García, et. al, 2021).
- Como área de oportunidad, se detecta la necesidad de explicitar aspectos de derechos humanos identificables en las políticas, la malla curricular y la formación del profesorado de los programas de psicología, lo cual permitirá contribuir a la responsabilidad social (Grimaldo, 2018).

Como se señaló, en mayo de 2023 se hizo pública una nueva versión del instrumento de evaluación bajo un enfoque de resultados. En ésta se han integrado de manera más explícita algunas de las áreas de mejora señaladas.

Finalmente, el análisis documentado en este artículo lleva a considerar la importancia de que el CNEIP priorice en sus proyectos en general, y el CA-CNEIP en su modelo de acreditación en particular, los siguientes elementos de desarrollo sostenible en su operación:

- a. El apoyo al cumplimiento de la meta 4.3 para contribuir a asegurar un acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una Educación Superior de calidad elevando las tasas de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica.
- b. Apoyar en el cumplimiento de la meta 4.5 orientada a la eliminación de las disparidades de género en la educación, asegurando el acceso igualitario a la formación profesional para las personas vulnerables a partir de la generación de datos de su participación.
- c. Contribuir al cumplimiento de la meta 4.b en el aumento de becas disponibles para que los estudiantes de países en desarrollo puedan matricularse en programas de enseñanza superior.

- Albert, J.C. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. Papers, 103(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Bañuelos, V., García, F. y Álvarez, R. (2021). El emprendimiento social de base universitaria en Latinoamérica: caso Zacatecas, México. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22). Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.833>
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. Revista de Educación, 15(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (2022). Estatutos Sociales. Recuperado de: https://www.cneip.org/new/documentos/estatusaprobado_septiembre21.pdf
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Marco De Referencia CA-CNEIP 2018. Recuperado de: https://www.cneip.org/new/documentos/marco_rf2018.pdf
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior CONACES y Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior SEAES, (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2023/marco_gral_SEAES.pdf

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2021). Acreditación. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de: <https://www.capaes.org/copaes.html>
- Cortés, J.J., y Tiscareño, M.L. (2020). Desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios: perspectiva de organismos acreditadores en México. *Educación y Ciencia*, 9(53), 55-70. Recuperado de: <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/15221>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Grimaldo, H. (2018). El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. CRES. Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018. Caracas: UNESCO- IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372643>
- Guillén, J.C., Menéndez, F.G. y Moreira, T.K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113730>
- Moreno, M. (2018). Trayectorias educativas de las mujeres universitarias: efecto de los roles de género en el retorno al sistema educativo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(47), 139-176. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362018000100139&lng=e s&tlng=es

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Índice

UNESCO. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-desglosar-el-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4>

*Verónica Boeta Madera*

- Licenciada en Psicología por la Universidad Anáhuac-Mayab de Mérida, Yuc. Maestra en Educación, campo de Diseño y Desarrollo Curricular en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Obtuvo el grado de Doctora en Educación por la Universidad Marista de Mérida en el mes de abril de 2017 con la presentación de la tesis: “Desarrollo profesional de docentes universitarios. Un estudio de caso”.
- Su experiencia profesional abarca principalmente el área de Psicología de la Educación en distintas instituciones educativas del Estado, donde ha desempeñado funciones de consultoría educativa, diseño curricular, intervención psicopedagógica, coordinación académica, docencia, orientación a alumnos y asesoría y capacitación a profesores.
- Directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista en el periodo 2008-2020, siendo responsable de procesos de planeación, evaluación y mejora académica institucional.
- Fue Secretaria de Evaluación y Planeación del Comité Directivo del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en el periodo comprendido entre los años 2015-2019. Fue Jefa del comisariado del CNEIP para el periodo

2019-2021. En abril de 2022 fue electa como presidenta nacional del Consejo para el periodo 2023-2027.

Índice

- Entre sus publicaciones se encuentran *"Trayectoria y desarrollo profesional docente de profesores universitarios"* (2015); *"Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso"* (2017); *"Yo, maestro... ¿investigador?"* (1999). Ha sido editora invitada de revistas y manuales, entre las cuales están la Revista *Temas Selectos de Orientación Psicológica: Psicología Forense y Justicia Social* (2016), *Guía práctica para los agentes de la educación que desean trascender del aula a la vida* (2018), y *Guía de buenas prácticas para la convivencia escolar* (2015).



María Elena Urdiales Barra

- Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de U.A.N.L. egresada en 1996. Estudios de Maestría en Ciencias con Opción en Cognición y Educación (2003-2005), y Doctorado en Filosofía con Especialidad en Psicología en la U.A.N.L. (2006- 2009) .
- Profesor Investigadora de Tiempo Completo. Docente en la Facultad de Psicología de la UANL con 21 años de antigüedad, y con reconocimiento PRODEP.
- Autora de más de 35 artículos científicos. Miembro del cuerpo académico de Psicología Cognitiva clave UANL-CA298. Premio Mexicano de Psicología en la Modalidad de Enseñanza 2020.

Otorgado por la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogo en México, A.C.

Índice

- Evaluadora nacional de programas educativos desde el 2011 y evaluadora internacional desde el 2016. Actualmente es responsable de la Secretaría Técnica del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.



María de la Luz Aviña Jiménez

- Licenciada en Psicología y Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara.
- Editora de la revista Ij CUC-Ciencia Psicología y Salud del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.
- Coordinadora Nacional de la Cartera de Pares Evaluadores del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).
- Miembro fundador y Presidenta del Colegio de Psicólogos de Puerto Vallarta, Jalisco. A.C.
- 20 años de experiencia como docente e investigadora de tiempo completo en el Departamento de psicología del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.

- Autora de libros, capítulos de libro, artículos científicos, conferencista e investigadora en temas de Psicología Organizacional y Bioética.
- Instructora de capacitación a nivel nacional en temas de Psicología Organizacional.

Principales resultados de los procesos de evaluación y acreditación institucional desarrollados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, en el marco de la consecución de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4)

Índice

Maribel del Socorro Duriez González

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA)
Nicaragua
presidencia@cnea.edu.ni

Julio César Orozco Alvarado

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA)
Nicaragua
julio.orozco@cnea.edu.ni

Reina Isabel Téllez Obando

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA)
Nicaragua
reina.tellez@cnea.edu.ni

Introducción

El presente artículo identifica los principales resultados del proceso de Acreditación de Mínimos de Calidad Institucional, obtenidos por las universidades nicaragüenses, en el marco de la agenda 2030 y el ODS 4, durante el período octubre 2021 a diciembre 2022.

En Nicaragua con la Ley 582, creada en el 2006 y con la Ley 704, Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, aprobada en 2011, se establece el mandato de realizar procesos de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior y de sus carreras. No obstante, el plazo establecido se estimó en unos 15 años, afectando la implantación de

un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior. En el 2021, con la reforma a la mencionada ley, se homologa el proceso de Verificación de Obligaciones de Calidad Institucional con el proceso de Acreditación de Mínimos de Calidad Institucional, el cual induce a la realización del primer proceso de acreditación en las universidades en el país. Todo ello convocado e impulsado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), organismo del Estado, rector de la calidad en el país.

Del proceso de evaluación y acreditación institucional llevado a cabo, se acreditaron 31 universidades y 3 institutos especializados, en caso distinto 8 universidades y 2 institutos no fueron acreditados, los cuales, según la ley 704 se encuentran en cumplimiento de su plan de mejora hasta completar su acreditación.

Los resultados de este proceso permitieron conocer el estado de calidad de la educación superior en 9 aspectos, denominados mínimos de calidad referidos a: planes estratégicos, oferta académica, currículos de la carrera, formación del docente, investigación, infraestructura de las IES, reglamentación, contratación de personal docente y estructura organizativa para la gestión universitaria.

La investigación realizada tuvo como objetivo principal, identificar algunos de los principales resultados de la acreditación de mínimos de calidad obtenidos por las universidades nicaragüenses, en el marco de la agenda 2030 y el ODS 4. El paradigma desde el cual se ha investigado es el interpretativo utilizando métodos cualitativos como el análisis de contenido y el de discusión de grupos, mediante taller.

Como hallazgo principal de la indagación, se identificaron resultados relacionados con la mejora de la calidad del currículo, la formación docente, infraestructura básica para los procesos académicos y una tendencia hacia la consolidación de la planta docente, específicamente la relativa a las universidades privadas. En conclusión, estos procesos

de acreditación institucional han aportado al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, se evidencian avances en lo concerniente a la calidad del currículo, del docente, la infraestructura e inclusión educativa.

Palabras claves: Acreditación, Desarrollo sostenible, Evaluación Institucional, Educación Superior

Metodología

Paradigma y enfoque que sustenta el estudio

El presente estudio se realizó bajo el paradigma interpretativo, el cual “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas (...), es inductivo y considera que todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (Taylor & Bogdan, 1987, p.20). Al respecto, Marín (2007) señala que esta perspectiva pretende “reivindicar al sujeto humano como protagonista de sus propias acciones y de su historia”. (p.85)

En este sentido, la investigación realizada puede entenderse en una perspectiva de sistematización, la cual se define como: “*un proceso de reflexión que comprende ordenar y organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto*” (Martinic, 1998, p.13). O bien como señala Jara, (1997):

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, describe o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1997, p.22).

El enfoque metodológico asumido es el estudio de caso, considerado como una estrategia de investigación, que tiene como propósito fundamental comprender en el nivel interpretativo la realidad en

estudio, buscando, además una imagen holística del caso, es decir su totalidad (Duriez, 2009).

En este estudio, se trata de interpretar algunos de los principales resultados de los procesos de acreditación institucional en el marco de la calidad educativa, mediante las expresiones escritas y orales de un grupo de autoridades universitarias del país, durante el período 2021-2022.

Métodos y técnicas de recolección utilizados

Los métodos cualitativos utilizados fueron el análisis de contenido y la discusión grupal. De los cuales se derivan las técnicas del análisis documental y taller grupal semiestructurado, respectivamente.

Método de análisis de contenido y la técnica de análisis documental

Método de análisis de contenido: se asumió que este método está destinado a formular inferencias sobre el significado de un objeto de estudio aplicado a un contexto particular, mediante el uso de documentos generados por técnicas escritas y orales (Gómez y Duriez, 2023).

El análisis documental fue la principal técnica cualitativa utilizada que:

Se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de la lectura de documentos, revistas, libros, grabaciones, periódicos, artículos, resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella, la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. (Guerrero Dávila, 2015 citado por Reyes-Ruiz y Carmona, 2020, p.1)

En el estudio, las fuentes directas analizadas fueron: la Ley 704 y sus reformas y adiciones, el manual y guías para la acreditación de

mínimos de calidad, los informes de autoevaluación entregados por las universidades y los informes de evaluación externa emitido por los pares externos. Adicionalmente, los planes de mejora, los reportes e informes de seguimiento que las propias universidades elaboraron posterior a la acreditación ante el CNEA. El procedimiento de selección de los documentos se basó en los criterios de: inclusión de diversas tipologías de IES, tipo de acreditación recibida, de un total de 31 IES que fueron acreditadas.

Método de discusión de grupos y técnica de taller grupal de reflexión

La discusión de grupos se asume como un método cualitativo que permite mediante diversas técnicas, conocer la opinión colectiva de diversos protagonistas que debaten sobre un tema determinado. Este método es considerado como:

Una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización. Al poner cara a cara a los participantes en la reunión, entre seis y ocho, éstos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquel material que les une y, a la vez, les separa de otros grupos sociales. (Callejo, 2002, p. 418.)

Para efectos de este estudio se eligió la técnica de taller grupal en el cual los participantes construyen y discuten sus ideas sobre un mismo tema. Para ello, se invitaron a 31 directivos de las universidades acreditadas, entre vicerrectores académicos, directores de calidad y autoridades vinculadas con el proceso de acreditación realizado en cada una de las instituciones. Para la realización del taller se procedió de acuerdo con el paradigma asumido.

Todos los informantes fueron contactados directamente y en su totalidad aceptaron ser parte del estudio.

Para efectos del estudio se enumeran los criterios y estándares (mínimos de calidad) que fueron evaluados en el proceso de acreditación institucional, a continuación:

1. Poseer un plan de desarrollo estratégico y los mecanismos necesarios de evaluación, planificación y seguimiento.
2. Ofrecer al menos cuatro carreras profesionales.
3. Disponer de planes de estudios y programas de asignaturas adecuados, actualizados al menos una vez en el término de duración de la carrera.
4. Los docentes deberán poseer como mínimo el grado académico que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que impartan.
5. Realizar o mantener, por lo menos, un proyecto de investigación relevante por año, en las áreas que se ofrecen.
6. Disponer de la adecuada infraestructura física, bibliotecas, laboratorios, campos de experimentación, centros de prácticas apropiados, y demás recursos de apoyo necesarios para el desarrollo de las actividades docentes, de investigación y administrativas, que garanticen el cumplimiento de sus fines.
7. Disponer de los Reglamentos necesarios para regular los procesos académicos.

8. Poseer en su planta académica al menos un diez por ciento de docentes a tiempo completo, debiendo estar distribuidos en todas las áreas que ofrecen.
9. Contar con el personal académico y administrativo necesario para las labores de gestión, servicios y apoyo a las actividades académicas. (Ley 704)

De estos criterios de acreditación, se analizaron los resultados relacionados con el currículo (mínimo 3), la calidad de los docentes (mínimo 4), infraestructura (mínimo 6) y cantidad de docentes (mínimo 8), en aras del análisis en el marco de la consecución de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4).

Resultados

Instituciones que fueron acreditadas

Tabla 1. Instituciones públicas y privadas acreditadas

No.	Instituciones de Educación Superior acreditadas	Tipo de IES
<i>Primer grupo de instituciones acreditadas: diciembre 2021</i>		
1.	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua)	Pública
2.	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)	Pública
3.	Universidad Americana (UAM)	Privada
4.	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)	Pública/ intercultural
5.	Bluefields Indian and Caribbean University (BICU)	Pública/ intercultural
6.	Universidad Nicaragüense de Ciencia y Tecnología (UCYT)	Privada
7.	Universidad de Managua (UDEM)	Privada

No.	Instituciones de Educación Superior acreditadas	Tipo de IES
8.	Universidad del Valle (UNIVALLE)	Privada
9.	Universidad Jean Jacques Rousseau (UNIJJAR)	Privada
10.	Instituto de Estudios de Investigación Jurídica (INEJ)	Privado
Segundo grupo de instituciones acreditadas: abril a junio 2022		
11.	Universidad de las Américas (ULAM)	Privada
12.	Universidad Católica "Redemptoris Mater" (UNICA)	Privada
13.	Universidad Martín Lutero "Un Ministerio de las Asambleas de Dios" (UML)	Privada
14.	Universidad Nacional Agraria (UNA)	Pública
15.	Universidad Internacional Antonio Valdivieso (UNIAV)	Privada
16.	Universidad La Salle (ULSA)	Privada
17.	Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)	Pública
18.	Keiser University Latin American Campus (KU-LAC)	Privada
19.	Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología (UNICIT)	Privada
20.	Instituto de Altos Estudios Judiciales (IAEJ)	Instituto Público
21.	Universidad Thomas More (UTM)	Privada
Tercer grupo de universidades acreditadas: julio a diciembre 2022		
22.	Universidad de Defensa de Nicaragua "4 de mayo" (UDENIC)	Pública
23.	Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP)	Pública
24.	Instituto Latinoamericano de Computación (ILCOMP)	Instituto privado
25.	Universidad de Ciencias Empresariales (UCEM)	Privada
26.	Universidad de Tecnología y Comercio (UNITEC)	Privada
27.	Universidad de Medicina Oriental Japón-Nicaragua (UMO-JN)	Privada
28.	Universidad de Ciencias Comerciales (UCC)	Privada
29.	Universidad de Ciencias Médicas (UCM)	Privada

No.	Instituciones de Educación Superior acreditadas	Tipo de IES
30.	Universidad Autónoma de Chinandega (UACH)	Privada
31.	Universidad Nacional Politécnica (UNP)	Pública

De las 31 Instituciones de Educación Superior (IES) señaladas anteriormente en la tabla No. 1, diez son públicas y veintiún privadas. Todas realizaron su proceso de autoevaluación institucional durante el periodo 2021-2022, así mismo, fueron visitadas por los pares externos en ese mismo periodo, y acreditados por el CNEA en el marco de los 9 criterios o mínimos de calidad establecidos. La decisión de acreditación se fundamentó en la observancia de cada uno de los criterios con base en la puntuación de los pares y la propia institución, determinándose un porcentaje del 85% como calificación de cumplimiento. Todo ello, establecido previamente por el CNEA en su normativa de decisiones de acreditación.

Resultados de Informes de las IES y de los pares

Los informes de las IES relacionados con los mínimos seleccionados: currículo (mínimo 3), calidad de los docentes (mínimo 4 y 8) e infraestructura (mínimo 6) reflejan de forma coincidente en lo siguiente:

Calidad del currículo

- Las instituciones han mejorado aspectos relacionados con el área curricular, específicamente durante el proceso de evaluación desarrollaron transformaciones y actualizaciones curriculares en las áreas de formación general, enfatizando en las áreas blandas y desarrollo de competencias en sus diversos programas académicos. También, se ha incorporado el componente de interculturalidad e innovación en los nuevos currículos.

- La mayoría de IES ha iniciado su proceso de revisión y actualización del modelo educativo universitario, dado que era una falencia que algunas de ellas habían expresado.
- Los programas de curso y asignatura han sido revisados y actualizados a la luz del proceso de evaluación, en la mayoría de las universidades.

Calidad docente

- Las IES en su mayoría han mostrado tener el total de docentes calificados en los diversos campos del conocimiento que se ofrecen. Los docentes asignados a los cursos en su mayoría tienen grados académicos superiores a los de licenciatura, en el caso de las carreras de este nivel.
- Respecto a la contratación docente, la mayoría de las instituciones cuenta con profesores de tiempo completo para el proceso de formación. Sin embargo, hace falta que, en algunas instituciones, en su gran parte privadas, se contrate con profesores de tiempo completo que contribuyan al desarrollo de las diferentes funciones institucionales (Investigación, Docencia y Extensión).

Calidad de infraestructura educativa

- Las IES acreditadas en su mayoría públicas y privadas de mucha trayectoria académica, evidencian poseer edificios, espacios de recreación, infraestructura tecnológica, bibliotecas, servicios básicos, laboratorios, fincas experimentales en aquellas que tienen el campo de la agronomía, entre los más relevantes. Algunas universidades están en proceso de completamiento de algunos aspectos de la infraestructura.

Los informantes del taller coinciden en que los procesos de evaluación y acreditación institucional han permitido los avances siguientes:

- Declaración de la oferta académica de pregrado, grado y posgrado por cada IES, cuestión que anteriormente no se producía en el país y se desconocía.
- Conocimiento detallado de la cantidad de sedes regionales que tienen algunas de las universidades y de sus ofertas académicas.
- Población estudiantil atendida en cada IES por grado académico.
- Oferta académica internacional por cada IES.

Los procesos de aseguramiento de calidad de las IES han generado cambios y mejora en las áreas evaluadas. Así de este planteamiento, los informantes señalan que la acreditación institucional produjo cambios en:

La gestión institucional de la universidad, específicamente en los procesos de planificación estratégica, gestión y ordenamiento de la información.

En la gestión curricular se mejoraron los documentos de referencia siguiente: modelo educativo, diseños curriculares, programas de asignatura y metodología curricular.

En cuanto a los aspectos de contratación refieren que se mejoró en los aspectos relacionados con la estructura organizativa de la universidad y sus sedes, manual de cargos y funciones, nombramiento de cargos docentes y personal necesario en la gestión académica y administrativa (Duriez 2023, p.11).

El seguimiento a los planes de mejora de las IES se realiza en el marco de la Ley 704 con sus reformas y adiciones, Ley 1087, “comprende el conjunto de procedimientos y acciones de revisión sistemática y análisis de información pertinente y oportuna sobre el nivel de cumplimiento de los compromisos adquiridos por la institución expresados en el plan de mejora de la calidad” (Asamblea Nacional, 2021, p.10).

Al respecto de lo anterior, los informes de mejora de las instituciones acreditadas refieren cumplimiento parcial de lo planteado en todos los mínimos. Así en lo que concierne a los procesos de contratación docente se ha venido concretizando casi en una totalidad.

La transformación de los currículos está en proceso en la mayoría de las universidades, un buen porcentaje no ha concluido dado que estos procesos se implementan en un plazo no menor a dos años, sin embargo, se han mostrado avances. Asimismo, la interculturalidad es un eje que se ha integrado al currículo de forma transversal en la mayoría de las carreras universitarias.

En cuanto a la infraestructura, las mejoras que han presentado algunas universidades mencionan que se ha dado atención, mayor acceso a las bibliotecas, ampliación de la infraestructura técnica de sus sedes regionales todo con el fin de brindar calidad y acceso de los estudiantes a una infraestructura adecuada.

Respecto a la inclusión se ha dado a través de la mejora de la calidad de la oferta académica en las sedes regionales, reportan los informes de universidades acreditadas, así como del aumento del acceso de estudiantes de zonas rurales.

Avances e impacto de la Educación Superior en el ODS 4 de la Agenda 2030

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, el ODS 4 plantea que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Desde el punto de vista de lo que se plantea en el ODS 4, desde los procesos de evaluación y acreditación se aspira que haya una educación superior de calidad, mediante lo establecido por el Estado de Nicaragua en sus leyes respectivas y la creación de su organismo rector de la calidad, el CNEA, institución, que a través de su misión y visión debe garantizar la calidad de la educación superior nicaragüense, que promueva la equidad, igualdad, eficiencia y eficacia de la educación de las mujeres, hombres, jóvenes y adolescentes de Nicaragua.

Aportes al ODS 4 desde los procesos de evaluación y acreditación

Desde el punto de vista de la meta 4.3 que plantea “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”, se cumple desde la amplia oferta educativa en todas las áreas del conocimiento que ofrecen las IES, la cual está en proceso de mejoramiento y transformación curricular como parte de la mejora del proceso de acreditación institucional. Así mismo, del reporte recibido de las universidades acreditadas se puede afirmar que hay carreras cuyos énfasis son parte de los ejes del desarrollo sostenible del país. Para el ciclo académico 2022, reportaron 93 carreras de pregrado, 729 carreras de grado, 313 especialidades, 309 programas de maestría y 34 programas de doctorado, para una oferta total de 1 478 programas académicos.

En cuanto a la meta 4.4: “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”, las universidades acreditadas tienen una gran responsabilidad al brindar cobertura a las personas con menos recursos económicos, los protagonistas de estos programas educativos gozan de becas académicas completas, donde se les subsidia alimentación y becas académicas del 100%. Sin embargo, este aspecto no fue evaluado en profundidad en la acreditación institucional.

En cuanto a la meta 4.5 que expresa: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”, se puede afirmar que las universidades acreditadas han incorporado en sus planes de mejora, el tema del acceso a la educación superior de estudiantes de zonas alejadas en sus respectivas sedes regionales, así mismo, han incluido el eje de interculturalidad en sus diseños curriculares actuales, como producto de la acreditación y de la política pública de calidad definida en este período. Dentro de las políticas del Estado de Nicaragua, se crearon 2 universidades comunitarias e interculturales, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), que funcionan con presupuesto estatal y ambas se han acreditado con los mínimos de calidad, en este período, cumpliendo así con el tema de la inclusión educativa en la Costa Caribe, sin menoscabo de los esfuerzos que se hacen en otras universidades estatales con un programa denominado Universidad del Campo que para efectos de este artículo, no fue considerado debido a limitaciones de tiempo.

La meta 4.7 expresa que al 2030:

Se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015, sección ODS).

En este aspecto, las IES acreditadas cumplen mediante la permanente mejora de sus currículos en los cuales han incorporado la innovación, el emprendimiento, el desarrollo sostenible, la equidad, la interculturalidad, la igualdad de género, entre los más relevantes. Los planes de mejora indican que se está gestando una transición de “viejos currículos” a nuevos currículos centrados en las oportunidades de aprendizaje para todos y a lo largo de la vida. Este esfuerzo apenas se inicia en la mayoría de las universidades acreditadas y en todas, sin excepción, lo que aportará a una mejor calidad educativa superior.

Respecto a la meta 4.7.a: “construir y mejorar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, las discapacidades y las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. Se puede asegurar que en las universidades acreditadas se han dado condiciones y logros importantes en la calidad de las instalaciones educativas como lo indicaron en sus planes de mejora. Como se ha señalado, hay un esfuerzo importante por el acceso a las bibliotecas, laboratorios, campos experimentales, entre otros. Lo relacionado con espacios no violentos se trabaja desde dentro de las universidades y al exterior con instituciones del estado que velan por la seguridad. Este último aspecto se tiene que profundizar en los procesos futuros de acreditación.

Los procesos de acreditación y mejora de la calidad de la educación superior implementados en Nicaragua en el 2021 están aportando significativamente a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en el ODS 4. Desde el CNEA, se ha aportado de manera explícita en el alcance de la mayoría de aspectos contemplados en el objetivo señalado, ya que al gestionar, acompañar y acreditar a las instituciones de educación superior nicaragüenses, se está garantizando que estas desarrollen procesos académicos de Docencia, Investigación, Extensión e Internacionalización con calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia, todo esto, en beneficio de la calidad de la educación de las y los nicaragüenses, para aportar al desarrollo del país.

Como se ha señalado recientemente que:

El proceso de Acreditación Institucional realizado por las instituciones de educación superior, como política de calidad estatal de Nicaragua, fue un proceso que tuvo impacto en el subsistema de educación superior del país. Los logros obtenidos por las IES apuntan hacia la mejora continua de su calidad en temas centrales como el currículo, la normatividad, la estructura organizativa, entre las más importantes. (Duriez, 2023, p.13)

Los procesos de evaluación interna y externa han permitido la autorregulación de las funciones sustantivas de las IES que se sometieron a los procesos de acreditación institucional, permitiendo logros relevantes en la calidad del currículo, infraestructura, inclusión, aumento de los docentes entre los aspectos relacionados directamente con el ODS 4.

El desafío será dar continuidad a los procesos de aseguramiento de la calidad que garanticen la equidad, inclusión, igualdad de género,

cobertura de todos y todas a la educación superior de nuestro país. Faltan seis años para cumplir con los ODS de la Agenda 2030, no obstante, los avances son importantes e innegables en nuestro país. Nos queda el compromiso de seguir aportando en la consecución del ODS 4 y sus metas en todos los niveles educativos.

[Índice](#)

Asamblea Nacional. (2006). Ley No. 582. Ley General de Educación. La Gaceta, Diario Oficial No. 150 del 03 de agosto del 2006.

Asamblea Nacional. (2011). Ley No. 704. Ley creadora del sistema nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de evaluación y acreditación. *La Gaceta, Diario Oficial* No. 172 del 12 de septiembre del 2011. Nicaragua.

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2021). Ley No. 1087, Ley de Reformas y adiciones a la Ley N°. 704, Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo focal: El Silencio de Tres prácticas de investigación; *Revista española de salud pública*, ISSN-e 1135-5727, Vol. 76, N° 5, 2002.

Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Chile. Editorial Universidad la Serena. Chile.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2023). *Informe de Gestión Anual 2022*. Managua. Autor.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2019). *Modelo de Calidad de la Educación Superior Nicaragüense* Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CNEA. Managua: Autor.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (2022). La calidad de la educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia: retos y desafíos. Recuperado de: https://www.copaes.org/documentos/La_calidad_de_la_educacion_superior_en_lberoamerica.pdf

Gómez, D. y Duriez, M. (2023). Prácticas evaluativas en la carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua (2012-2017). Revista Educación, 48(1). Recuperado de: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56055>

Duriez, M. y Tinoco, M. (2021). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID 19: visión de las agencias de acreditación 2021-05-04 Capítulo de libro. Recuperado de: <http://www.caled-ead.org/es/publicaciones/libros-caled>

Duriez, M. (2016). Informe sobre la Educación Superior en Nicaragua 2010-2015. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>

Duriez, M. (2009). La Cultura Organizacional Universitaria y su influencia en la Práctica evaluativa institucional: El caso de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) de Nicaragua. 1994-2006 [Tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio SIBDI-UCR. Recuperado de: <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/17217>

Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. San José.

Marín, J. (2007). Del concepto de paradigma de Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de la ciencia de la cultura. *Magisterio*, 1(1), 73-88. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/article/view/600>

Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación e investigación. Ponencia en el seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Recuperado de: https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf

Naciones Unidas. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Reyes, L. y Carmona, F. (2020). La investigación Documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Recuperado de: [estudio.https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6630/La%20investigaci%C3%B3n%20documental%20para%20la%20compresi%C3%B3n%20ontol%C3%B3gica%20del%20objeto%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6630/La%20investigaci%C3%B3n%20documental%20para%20la%20compresi%C3%B3n%20ontol%C3%B3gica%20del%20objeto%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

*Maribel del Socorro Duriez González*

Doctora en Educación y Magister en Administración Universitaria, Universidad de Costa Rica (UCR). Postdoctorado en Gobernanza y Política Pública en Educación, Universidad de Alcalá de Henares. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad de Panamá. Especialista en Métodos Innovadores en Autoevaluación, Universidad de Kassel, Alemania. Licenciada en Administración Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Física, UNAN-Managua.

Docente universitaria con 36 años de experiencia en educación superior. Posee 27 años de experiencia en evaluación y acreditación siendo vicepresidente del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) y de la Agencia Centroamericana de Posgrados (ACAP). Investigadora educativa con artículos publicados sobre educación superior y evaluación a la fecha. Ha dirigido tesis de Doctorado y Maestría en Gestión Universitaria y Educación. Ha ejercido como: Vicerrectora Académica, directora de Planificación y Evaluación, directora de Desarrollo Académico, entre otros. Coordinadora del equipo que diseñó el Marco de Cualificaciones de la Educación Superior para Centroamérica (MCESCA).

Actualmente es presidenta del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, periodo 2017-2022, reelecta 2023-2028, y miembro del Comité Ejecutivo de RIACES.

*Julio César Orozco Alvarado*

Máster y Doctor en Educación e Intervención Social, Máster en Ciencias de la Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales, Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor de Educación Media en Ciencias Sociales.

Trabajó como docente de pregrado, grado y posgrado en el área de educación en la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, fundador y director del Departamento Multidisciplinario de la facultad, coordinó carreras de pregrado, grado y posgrado, coordinó la comisión curricular de la carrera Ciencias Sociales y la comisión de Prácticas de Formación Profesional de la UNAN-Managua, miembro del Comité editorial de Revistas Científicas nacionales e internacionales. Con trayectoria como director de tesis a nivel de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Investigador en el área social y educativa. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con temáticas vinculadas con lo social y educativo. Participó como Par evaluador y coordinador de pares en el Proceso de Verificación de Mínimos de Calidad llevados a cabo en el CNEA.

Actualmente es miembro del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

*Reina Isabel Téllez Obando*

Máster en Gestión Empresarial, Ingeniero de sistemas e Ingeniero industrial.

Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Americana (UAM).

Docencia en la Maestría en Administración Funcional de Empresas y Maestría en Dirección y Gestión del Talento Humano, miembro tribunal examinador, así como tutor de tesis de maestrías en los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-MANAGUA.

Docencia en la carrera de Ingeniería de Sistemas en la modalidad especial de la Facultad de Ciencias y Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería. Facilitadora de seminarios a empresas a través del INATEC.

Actualmente es especialista de la Secretaria Técnica del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

Nicaragua: promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad

Índice

Ramona Rodríguez Pérez

Consejo Nacional de Universidades
Nicaragua
monchita3004@yahoo.com.mx

Isaías Javier Hernández Sánchez

Consejo Nacional de Universidades
Nicaragua
ijhernandez@cnu.edu.ni

Introducción

La práctica de los procesos de autoevaluación y acreditación, en el contexto actual, emerge como una necesidad imperiosa para desarrollar el concepto de “calidad” en su máxima expresión en las instituciones de educación superior, dada la estrecha relación que tienen estas instituciones con el desarrollo económico y social de los países. Por tal razón, Castillo (2002), afirma que las prácticas evaluativas deben ejercer su auditoría para analizar en qué medida los elementos del sistema educativo contribuyen a la consecución de objetivos previamente establecidos en sus proyectos educativos para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Estas prácticas evaluativas generan resultados e información relevante para la mejora de los procesos educativos en las instituciones educativas. Es por ello, que deben establecerse mecanismos para el aseguramiento de la calidad que permitan, desde un enfoque pertinente, contribuir a la solución de problemas sociales, económicos y políticos de las naciones.

El propósito de este trabajo es presentar reflexiones del rol del Estado con respecto al aseguramiento de la calidad de la educación superior

en Nicaragua y los procesos que han favorecido el establecimiento de una cultura de calidad en el país, guiados por el marco de referencia que rige a las instituciones de educación superior. Asimismo, se presentan los mecanismos establecidos para traducir los compromisos globales a nivel nacional y con ello, garantizar la educación como derecho humano fundamental y social.

Desarrollo

Antecedentes de los procesos de armonización y aseguramiento de la calidad en la región centroamericana

Los procesos de la armonización de la educación superior en la región se remontan desde 1946, cuando el Consejo Universitario de la Universidad de El Salvador acuerda discutir y analizar con las universidades de la región, el Convenio de 1923 (Convenio de Washington: *Convenio sobre arreglo de diferencias relativas a inversiones entre Estados y nacionales de otros Estados*), así como planes de estudio de las universidades de la región centroamericana. Como resultado de esta iniciativa, se produjo el Primer Congreso Universitario Centroamericano en 1948 conformado como un espacio de intercambio entre reconocidos académicos de las instituciones de educación superior. Esto contribuyó a generar un clima de confianza, constituyéndose así, la Confederación de Universidades de Centroamérica. Este fue el primer organismo de integración regional.

Asimismo, se creó el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), su finalidad fue la de velar por el cumplimiento de los fines y principios universitarios convenidos, así como las decisiones producto de este primer congreso. Posterior a esto, en 1962 se elabora el Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC), que agrupaba cinco ejes principales para promover los esfuerzos por la armonización e integración regional:

- **Promoción del Convenio para el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios, grados y títulos**

Este convenio fue discutido en el primer congreso (1948), y contenía el Proyecto de Convención sobre el Ejercicio de Profesiones Universitarias, asumido por los gobiernos de los estados centroamericanos el 22 de junio de 1982, en San Salvador. Es así como se sustituye a nivel regional el Convenio de Washington de 1923. Sin embargo, este fue ratificado ante la Organización de Estados Americanos (ODECA), únicamente por los gobiernos de Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica. Principalmente este, establecía que:

El Centroamericano que haya obtenido en alguno de los Estados partes del presente Convenio, un Título Profesional o Diploma Académico equivalente, que lo habilite en forma legal para ejercer una profesión universitaria, será admitido al ejercicio de esas actividades en los otros países, siempre que cumpla con los mismos requisitos y formalidades que, para dicho ejercicio, exigen a sus nacionales graduados universitarios las leyes del Estado en donde desea ejercer la profesión de que se trate (Alarcón, como se citó en Navas y Godínez, p.9).

Además, en su Artículo 4, establece que: "Se reconoce la validez, en cada uno de los Estados parte del presente Convenio, de los estudios académicos aprobados en las Universidades de cualquiera de los otros estados". (Alarcón, como se citó en Navas y Godínez, p.9)

Sin embargo, este reconocimiento se limita a la acreditación de la identidad y nacionalidad del que posee el título y no comprende la calidad de la formación universitaria y aunque legalmente, este convenio sigue vigente, este no ha sido punto de agenda en las reuniones del CSUCA desde 1974.

- **Promoción de planes de estudio de las universidades centroamericanas, mediante planes básicos mínimos de estudio**

Este proceso se definió desde la constitución en los Estatutos del CSUCA desde 1949, en el se atribuía la emisión de planes básicos y mínimos de estudio para las distintas áreas del conocimiento de las universidades. La visión consistía en un mecanismo pertinente para garantizar la calidad y armonización académica, esto generó a nivel de la región numerosas mesas redondas, como espacios de debate y reflexión para la formulación de planes de estudio comunes para las facultades centroamericanas. Sin embargo, esta unificación de criterios, a su vez, creó polémicas sobre la estandarización de dichos planes.

- **Establecimiento de programas de estudios generales en todas las universidades de la región**

Con la finalidad de crear carreras regionales, los rectores del CSUCA, acordaron concentrar recursos y esfuerzos en la universidad que tuviera mayor desarrollo relativo en el área respectiva en la que se ofrece la carrera. Las primeras carreras fueron aprobadas en 1962 por el CSUCA, en el marco del Primer Plan de Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica (PIRESC). Sin embargo, no es hasta 1977, cuando el CSUCA aprueba el primer documento de regulación formal para las carreras regionales, denominado *Estatuto para la creación y funcionamiento de carreras regionales* y fue en 1978 cuando se establecieron ajustes a los Estatutos. El CSUCA tramitó oficialmente 52 solicitudes de carreras regionales, que correspondía a 45 carreras y aprobó Categoría Regional Centroamericana para 23 carreras.

- **Creación de institutos, organismos y carreras regionales**

Los esfuerzos antes mencionados, también propiciaron debates sobre la creación del Instituto Tecnológico Industrial Centroamericano y la Escuela Superior Centroamericana de Administración Pública. Además, en el marco del PIRESC, entre los años 60's y 70's en algunas universidades centroamericanas funcionaron 16 institutos o centros regionales y siete institutos de investigación, una facultad y una academia. No obstante, muchos de estos desaparecieron y algunos existen como locales en la institución sede, por ejemplo, el Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad de Costa Rica.

- **Promoción de la movilidad e intercambio de estudiantes, docentes y administrativos de las universidades que integran el CSUCA**

En 1993 se establece el Protocolo al Tratado General de Integración Centroamericana, conocido como Protocolo de Guatemala, en el que se acuerda garantizar la libre movilidad de los factores productivos de la región. En ese sentido, el Artículo 31 establece que se armonizarán las legislaciones para el libre ejercicio de las profesiones universitarias en cualquier país de la región. Esta intención ratificaría lo establecido en el Convenio sobre el Ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios, suscrito en San Salvador (1962). No obstante, se desarrolló en 1994 un seminario-taller universitario sobre el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica, principalmente por la desconfianza sobre la calidad de la formación universitaria.

Como ya se ha venido dando a conocer, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), ha desarrollado diversas iniciativas para garantizar la calidad de la educación superior en la región y es que desde 1962, ha trabajado por medio del Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) y desde 1998 mediante la creación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), los cuales producto del esfuerzo conjunto, han realizado importantes acciones por la armonización académica y el desarrollo de un espacio de reconocimiento mutuo entre las instituciones de educación superior de la región.

En 1948 el CSUCA estaba integrado por cinco universidades, pertenecientes a los cinco países que lo conformaban tradicionalmente, en la actualidad son ocho países y 21 universidades miembro. De estos en la última década se han realizado 119 procesos de evaluación en 13 universidades y 30 programas de posgrado de ocho universidades. Esto ha permitido la movilización de aproximadamente 3100 profesores en procesos de autoevaluación y unos 500 evaluadores externos.

Estas evaluaciones, según Alarcón (2016), han permitido identificar puntos importantes para una posible agenda que mejoraría la calidad de la educación en la región.

- Las universidades de la región tienen medios y mecanismos muy débiles para leer los cambios en su entorno y para responder oportunamente a las demandas de este.
- La necesidad de mejorar los sistemas de gestión institucional y académica, e incluso de gobierno universitario.

- Necesidad de invertir más en investigaciones y cambiar las políticas de financiamiento de los estudios de posgrado.
- En la región no existe ninguna correlación entre la oferta de posgrado de las instituciones educativas y su producción científica.

En este sentido, como parte de la estrategia de cooperación entre la Unión Europea y Centroamérica, surge, mediante el Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA) el convenio No. ALA/B7-3100/2003/5754, suscrito en 2003. Este convenio tenía dentro de sus objetivos elevar las capacidades de los órganos del SICA (SG-SICA, CCJ, PARLACEM y CC-SICA), así como la sociedad civil para continuar fortaleciendo el proceso de integración centroamericana. Es así como se desarrolla uno de los resultados clave para el involucramiento de actores estratégicos de la sociedad civil, en el proceso de integración. Como producto resulta el instrumento de cooperación con la Secretaría General del Consejo Superior Universitario (SG-CSUCA) para la ejecución del Programa de Formación e Investigación en Integración Centroamericana. Por tanto, el componente de investigación se enfocó en estudios que permitieran desarrollar propuestas de solución y fortalecimiento de los procesos de integración en todos sus sentidos (científico, tecnológico, social, económico, entre otros).

Es así como en el marco del Proyecto Alfa Puentes, el CSUCA impulsó la construcción participativa del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA). Esta propuesta define lo que los estudiantes deben ser capaces de saber al finalizar un programa de estudios de licenciatura, de maestría o doctorado. Este trabajo colaborativo permite que en la región se haya definido una cualificación por los resultados de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar. Su construcción se logró por la participación de académicos de 35 universidades de la región centroamericana y por el liderazgo asumido por el CSUCA.

Para impulsar experiencias concretas de innovación curricular se ha propuesto la realización de un ejercicio piloto de reforma curricular, enfocado en promover la modificación de planes de estudio, métodos y estrategias pedagógicas con base en los resultados de aprendizajes esperados, de acuerdo con el marco de cualificaciones propuesto con el propósito de lograr un efecto demostrativo que contribuya a promover innovaciones significativas en las universidades de la región, y que permitan migrar del actual paradigma centrado en el docente, al paradigma centrado en el estudiante, con el pleno reconocimiento de ser un sujeto activo de su aprendizaje.

El Proyecto HICA (Innovación y Armonización Académica Regional de la Educación Superior Centroamericana) contiene siete programas: Política y transformación universitaria, Investigación, Armonización Académica y Aseguramiento de Calidad, Vida Estudiantil, Equidad e Inclusión, Internacionalización, Relación Universidad Sociedad, Información, Comunicación y Divulgación Universitaria. En el caso de Centroamérica le corresponde el programa Armonización Académica Regional y Aseguramiento de la Calidad.

Como parte de esta prueba piloto, se desarrollaron diversas acciones, tales como:

- Primer taller de capacitación del Proyecto HICA para la implementación del ejercicio piloto (abril 2016). Las acciones desarrolladas fueron:
 - Evaluar la viabilidad y utilidad del Marco de Cualificaciones propuesto para la educación superior (MCESCA).
 - Generar insumos que contribuyan a mejorar y desarrollar la propuesta MCESCA.

- Acompañar y apoyar los procesos de reforma curricular de las carreras del ejercicio piloto de validación/implementación de la propuesta MCESCA, estableciendo una comunidad regional de aprendizaje y práctica en materia de innovación curricular.
- Impulsar, documentar y divulgar experiencias concretas de innovación en educación superior basadas en la implementación del MCESCA: diseño curricular por competencias/resultados de aprendizaje, planificación de un proceso de reforma curricular, gestión de la innovación.
- Segundo taller de capacitación en Gestión de la innovación y diseño curricular en el marco del MCESCA (octubre 2016). Las acciones desarrolladas fueron:
 - Comprender la forma en que se gestiona la innovación curricular y los elementos curriculares que permitan avanzar en la reforma curricular en la carrera seleccionada.
 - Conocer los elementos de la gestión de la innovación curricular en el proyecto de reforma curricular.
 - Conocer nuevas metodologías y estrategias de enseñanza activas e interactivas.
 - Comprender las diversas formas y estilos de aprendizajes.

Estas acciones responden a los tres propósitos básicos del MCESCA:

- Impulsar la innovación curricular.
- Impulsar la armonización académica regional.
- Dar mayor transparencia a las titulaciones universitarias.

Posterior al desarrollo de estos procesos, entre los años de 1996 a 1998, en Nicaragua se desarrollan procesos de autoevaluación en universidades públicas, y, por tanto, se empieza con procesos de capacitación que fueron promovidos por el CSUCA y el SICEVAES. Posterior a esta etapa en la que se fortalecieron capacidades de académicos a nivel nacional con relación a procesos de autoevaluación, entre 2002 y 2004, 32 instituciones de educación superior participaron el Proyecto BID 1072/SF-NI Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria (PMAET), lo cual coadyuvo al desarrollo de procesos de autorregulación en las IES participantes.

Rol del Estado de Nicaragua frente al aseguramiento de la calidad

El Sistema Educativo Nacional en Nicaragua está conformado por: el Subsistema de Educación Extraescolar, el Subsistema Educativo Autónomo Regional de la Costa Caribe Nicaragüense (SEAR), el Subsistema de Educación Superior, el Subsistema de Educación Técnica y formación profesional y el Subsistema de la Educación Básica, Media y formación docente.

En Nicaragua, el aseguramiento de la calidad de la educación en los diferentes subsistemas cuenta con una base legal desde las siguientes normativas:

- **Constitución Política de la República de Nicaragua con sus reformas (2014)**, que en su *Título VII. Educación y Cultura*, Arto. 119 establece que: La educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por la ley.

Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional.

- **Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. Ley 89 (1990)**, la cual les confiere autonomía financiera y académica a las instituciones de educación superior para el desarrollo de sus procesos académicos.
- **Ley general de Educación. Ley 582 (2006)**, la cual en su Título VI. Plantea la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, de los Órganos Acreditantes y de los Recursos.

En su Título III establece, que el Consejo Nacional de Educación será el órgano superior del Estado en materia educativa. Es el foro de más alto nivel en materia de discusión educativa. Está integrado por el vicepresidente de la República, el ministro de educación, el director ejecutivo del INATEC, el presidente del Consejo Nacional de Universidades, el presidente de la Comisión de Educación Cultura y Deportes de la Asamblea Nacional, los presidentes de los Consejos Regionales Autónomos, un representante de las universidades privadas y un representante de docentes de la educación superior y no superior.

En el Título VI se establece la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, además de los órganos Acreditantes y de los recursos. Se le delega responsabilidad de ser el único órgano competente en acreditar a las IES tanto públicas como privadas. Pero, además, evaluar el resultado de los procesos educativos desarrollados por el Ministerio de Educación, INATEC e INTECNA.

Se delega la conformación de comisiones nacionales de evaluación y acreditación para cada subsistema educativo y el establecimiento de parámetros, criterios y estándares para la evaluación y acreditación, los que deberán ser consultados por todas las instituciones.

Este consejo es electo por la Asamblea Nacional, de acuerdo con las propuestas presentadas por el presidente de la República, universidades

públicas, privadas, diputados y Asociaciones profesionales legalmente establecidas.

Respecto a la selección de los miembros del Consejo, los miembros electos no podrán ser socios de instituciones educativas privadas o funcionarios de entidades públicas o privadas, ni ejercer cargos administrativos en entidades educativas públicas o privadas. Además, el Consejo autorizará a las agencias Acreditantes de distinta naturaleza o especialidad para operar en el país.

- **Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. Ley 704 (2011)**, la cual concibe al Sistema, como la articulación de principios, procedimientos, órganos e instancias establecidas por el Estado de Nicaragua, a fin de velar por el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de la educación. Este comprende a todas las instituciones y entidades educativas públicas y privadas legalmente establecidas.

Sin embargo, el Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad fue creado en el 2006 mediante Ley 582, Ley General de Educación, como único órgano competente del Estado para:

1. Acreditar a las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas.
2. Evaluar el resultado de los procesos educativos desarrollados por el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico -INATEC- e INTECNA (Ley General de Educación, ley No. 582, publicada en la Gaceta, 03 de agosto del año 2006).

No obstante, con la entrada en vigor de la Ley 704, en 2011, es que las instituciones de educación superior inician procesos de autoevaluación

institucional con fines de mejora, dando continuidad a las iniciativas de autoevaluación institucional y de carreras que desde 2002 se habían desarrollado.

Dentro de los principios que orientan al sistema está en primer lugar la obligatoriedad de establecer una política de estado para el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas, públicas y privadas. Además de establecer mecanismos progresivos, participativos, equitativos, con rigor técnico, ético, públicos y con gran credibilidad nacional e internacional.

En el Art. 124 se describen las funciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, entre las que se les responsabiliza de promover la cultura de la evaluación con todas las instituciones educativas. Además de proponer la política de evaluación y acreditación de la educación nacional, para lo cual deben crear Comisiones Nacionales de Evaluación y Acreditación de los distintos subsistemas educativos. No obstante, el único subsistema en el que ha tenido mayor incidencia es en el de la Educación Superior.

En Nicaragua se desarrollaron procesos de autoevaluación institucional con fines de mejora a 55 universidades entre públicas, subvencionadas, comunitarias y privadas. El CNEA acompañó el desarrollo de los procesos mediante emisión de guías y reglamentos, capacitaciones, recepción de proyectos de autoevaluación y de informes finales de autoevaluación. En proceso paralelo, recluta y capacita a los pares verificadores para luego organizar los Comités de Verificación Externa, CVE, que a su vez sirvieron de representantes del CNEA en la visita de verificación.

Es a partir de esta experiencia que las instituciones ejecutaron planes de mejora durante tres años y se sentaron las pautas para el desarrollo de la verificación de mínimos de calidad.

En 2021, se impulsaron acciones para la restitución del derecho a la educación y con fines de continuar fortaleciendo las instituciones que regulan el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Estas son: el Digesto Jurídico en materia de educación; la Creación del Registro Nacional de Títulos y Grados Académicos, Ley 1 088, del 27 de octubre, 2021; la Reforma a la Ley 704, y surge la Ley 1087 (Ley de Reformas y Adiciones a la Ley N°. 704, *Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación*); las Leyes 1 108, 1 109 y 1 110 para la creación de tres universidades estatales; la Reforma a la Ley 89 y 582 y surge la Ley 1 114; y el cambio de estatus legal de dos universidades comunitarias e interculturales.

Estos logros concretaron, a su vez, acciones encaminadas al cumplimiento de los objetivos de un instrumento creado en 1974 y renovado entre 2015 y 2018, hasta su adopción por 23 países en 2019 en la Conferencia Internacional de Estados. El Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Buenos Aires, Argentina, 13 de julio de 2019) establece obligaciones a los Estados parte, entre las que se pueden destacar las que tienen directa vinculación con las acciones emprendidas en nuestro país, como lo es el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación y acreditación que garanticen la calidad de la educación superior, o crearlos donde no existan. Asimismo, fortalecer los órganos nacionales responsables de la aplicación efectiva del convenio y la colaboración con sus órganos pares en la región.

Específicamente con el surgimiento de la Ley 1087, se establece el tránsito de la verificación de obligaciones o mínimos de calidad y su respectiva acreditación. Esta ley en su artículo 29, establece que:

Concluida la ejecución del primer plan de mejora en las instituciones de educación superior y con la aceptación del informe final, el CNEA realizará el proceso de Acreditación de Mínimos de Calidad, en sustitución del proceso de Verificación de Mínimos de Calidad establecidos, en la presente Ley, en beneficio de las instituciones de educación superior.

Este proceso de acreditación de Mínimos de Calidad se realizará por única vez a cada institución y será requisito previo a la continuidad de los procesos de acreditación establecidos en la presente Ley. La suficiencia de calidad será un criterio central en la acreditación de mínimos. Lo dispuesto en este artículo deberá ser aplicado en todos los campus, sedes o subsedes de la institución.

Este proceso ha favorecido que, 31 IES, logren categoría de acreditadas, las cuales pueden estar en dos categorías, establecidas en el artículo 41, de esta Ley:

- **Acreditación optimizada.** En los casos en que se cumpla plenamente con los criterios, estándares e indicadores, el CNEA otorgará Certificado de Acreditación válido por cinco años.
- **Acreditación gestionada.** Si cumple parcialmente con los criterios, estándares e indicadores, se le otorgará acreditación provisional por tres años.

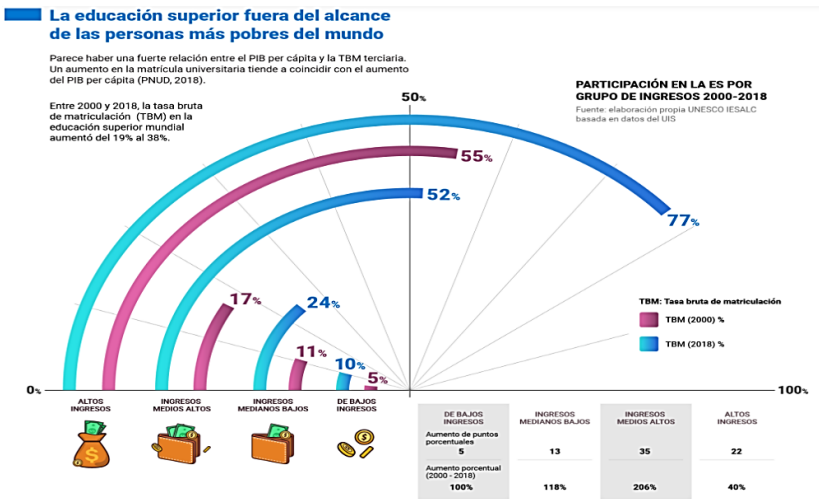
Al haber obtenido alguna de estas categorías, las IES podrán continuar con procesos de autoevaluación que les permita alcanzar la acreditación institucional y posteriormente favorecer los procesos de acreditación de carreras o programas académicos de pregrado, grado y posgrado.

Acceso a la educación superior para las grandes mayorías

A nivel mundial, el acceso universal a la educación superior ha tenido una evolución en las últimas décadas y es por ello, que, desde el punto

de vista humanístico, se encuentra vinculado al desarrollo de los países. Si bien es cierto, que la matrícula de educación superior en el mundo casi se duplicó, pasando de 19% a 38% entre 2000 y 2018, continúan algunos segmentos de la población sin este beneficio. La población más pobre sigue rezagada, con un 10% en el acceso a la educación superior frente a un 77% del sector de más altos ingresos.

Figura 1. Acceso a la educación superior en el mundo



Nota: La figura representa los niveles de acceso a la educación superior en el mundo, donde el sector que menor acceso tiene sigue siendo el de personas con escasos recursos. Tomado de Informe. Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales (2020), IESALC, UNESCO.

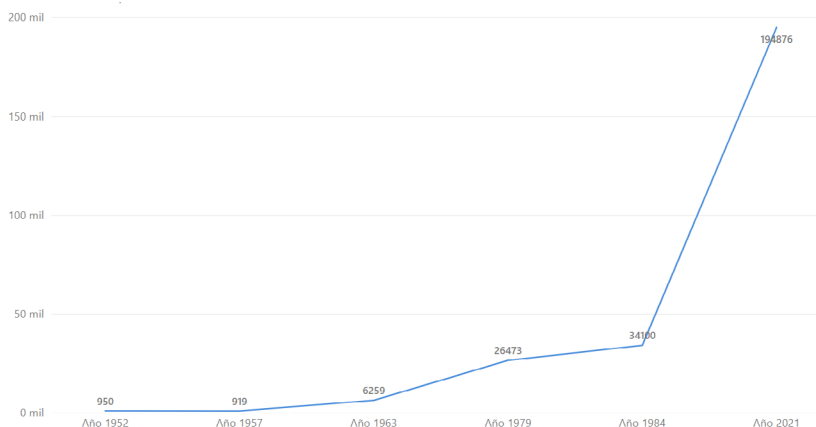
Considerando que la pobreza es un fenómeno multidimensional (se atienden las dimensiones: salud, educación y calidad de vida) y que se requiere de políticas públicas que establezcan conexiones entre ellas, el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026), mediante sus 12 lineamientos estratégicos, representa para todos nosotros, un instrumento de acción que nos insta a establecer en todo el sistema educativo metas comunes para la identificación de

problemas. Por tanto, generar soluciones que contribuyan a garantizar los derechos fundamentales de los ciudadanos.

La educación es considerada como derecho humano fundamental desde 1948, con la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también, es un derecho social indispensable para asegurar condiciones de vida digna a todos los seres humanos y se incluye en el Título VII, Capítulo Único de la Constitución Política de la República de Nicaragua, atribuyéndole al Estado frente a este derecho la función y el deber indeclinable de planificar, financiar, administrar, dirigir, organizar, promover, velar y lograr el acceso de todos los nicaragüenses en igualdad de oportunidades, a través del sistema educativo, integrado por los diferentes subsistemas, entre ellos, el Subsistema de Educación Superior.

En Nicaragua, se ha avanzado en indicadores que demuestran avances significativos en el acceso a la educación, en cumplimiento de principios fundamentales de no discriminación e igualdad de oportunidades a la educación, alcanzando una población universitaria de 194 876 estudiantes.

Figura 2. Acceso a la educación superior en Nicaragua de 1952 a 2021



Nota: La figura representa el crecimiento en el acceso a la educación superior en Nicaragua, desde 1952 a 2021.

De estos, 137 295 se encuentran en instituciones miembros del Consejo Nacional de Universidades, en las que gracias al aseguramiento del 6% constitucional, se ha asegurado la estabilidad de las universidades para continuar contribuyendo con las metas propuestas en nuestro Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026) y así cumplir con los principios y valores revolucionarios que favorecen la restitución del derecho de los jóvenes a la educación superior pública. Asimismo, aportar a la consecución de las metas establecidas para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

Con el aseguramiento del Estado de la asignación del 6% constitucional, se ha logrado beneficiar mediante los diferentes programas de becas totales a 133 331 estudiantes (datos a 2022) y con becas parciales a más de 39 412. La posibilidad en el acceso a estudios superiores

de la población nicaragüense ha sido favorecida no solo por la oferta de programas académicos en las instalaciones de las universidades, sino por el impulso del Programa Universidad en el Campo (UNICAM), programa revolucionario e innovador enfocado a fortalecer las capacidades de la juventud del campo para ser promotores e impulsores del desarrollo humano y del buen vivir.

La educación, es actualmente una prioridad del Estado y es a través de la Comisión Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación y el Consejo Nacional de Universidades, que se asume el reto de demostrar que la educación revierte beneficios en el desarrollo de las y los nicaragüenses, sustentados en principios de soberanía, buen vivir, educación para la transformación, interaprendizaje y multiaprendizaje, interculturalidad, diálogo de saberes y transparencia.

Por ello, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) consciente que la educación es uno de los factores que incide en mejorar el nivel de vida de las y los ciudadanos nicaragüenses, ha desarrollado una política educativa con igualdad y equidad en la formación técnica, profesional y superior de calidad, lo cual ha favorecido la reducción del analfabetismo, la gratuidad de la educación en todos sus niveles (desde el inicial hasta la educación técnica y superior), así como el desarrollo de diferentes modalidades en las que se favorece mayor acceso a la educación.

- Aguilar, M. (s.f.). Esfuerzos de armonización y el papel de la acreditación del CCA. Recuperado de: http://www.cimpa.ucr.ac.cr/6x4uealc/Exposiciones/2_ArmonizacionAcreditacionCA_MAguiar.pdf
- Alarcón, F. (2016). La gestión de la calidad en la educación superior en América Central. Recuperado de: <http://www.cnea.edu.ni/files/documentos/GCESAC.pdf>
- Álvarez. C. (2021). El sueño de la educación superior se cumple en Alamikamba, Nicaragua. Recuperado de: <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:118271-el-sueno-de-la-educacion-superior-se-cumple-en-alamikamba-nicaragua>
- Asamblea Nacional. (2011). Ley No. 704. Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. La Gaceta, Diario Oficial No. 172 del 12 de septiembre del 2011. Nicaragua.
- Confederación Universitaria Centroamericana. (2013). Convenio regional de reconocimiento de estudios, diplomas, grados y títulos de educación superior entre las universidades miembros de la Confederación Universitaria Centroamericana: Autor
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2020). Manual de Verificación de las Obligaciones establecidas en el Arto. 10 de la Ley 704. Managua, Nicaragua.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2021). Guía para la Autoverificación de Obligaciones establecidas en el Arto. 10 de la Ley 704. Managua, Nicaragua.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2019). Modelo de Calidad de la Educación Superior. Managua, Nicaragua.

Consejo Nacional de Universidades. (2022). Informe Rendición Social de Cuentas: Autor

Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2013). Marco de cualificaciones para la educación superior Centroamericana: Resultado de aprendizaje para licenciatura, maestría y doctorado. Una aproximación desde la visión académica: Autor

Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2016). Cuarto Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana. PIRESC IV. Recuperado de: [http:// 186.151.199.6/Documentos/PIRESCIV.pdf](http://186.151.199.6/Documentos/PIRESCIV.pdf): Autor

Cordón, M. (2012). Proceso de armonización de la educación superior pública en la Región Centroamericana. Reconocimiento de estudios y títulos universitarios para el ejercicio profesional en Centroamérica. Recuperado de: http://www.observatoriorh.org/sites/observatoriorh.org.centro/files/webfiles/fulltext/ta_resid2012/mrcordon_proceso.pdf

Fiallos, Z., Lou, I. y Rodríguez, N. (2010). Posibilidades de la Armonización de la Educación Superior en Centroamérica: El caso de la Carrera de Educación Comercial de la UPNFM. Recuperado de: <http://postgrado.upnfm.edu.hn/paradigma/revistas/actual/articulos/2.pdf>

Franco, F. (2018). Educación Superior en Nicaragua: Avances en Acceso, Cobertura, Calidad y Pertinencia. Visión Sandinista. Recuperado de: <http://www.visionsandinista.net/2022/02/23/educacion-superior-en-nicaragua-avances-en-acceso-cobertura-calidad-y-pertinencia/>

Franco, F. (2018). La educación y el progreso de Nicaragua. Visión Sandinista. Recuperado de: <http://www.visionsandinista.net/2018/02/17/la-educacion-y-el-progreso-de-nicaragua/>

Fuentes, J., Godínez, M., Navas, N., Alvarado, A., Torres, E., Romero, F. y Mendieta, D. (2009). Propuesta: Armonización de los sistemas de educación superior de los países centroamericanos. Guatemala: CSUCA / PAIRCA

González, Y. y Varela, L. (2010). La educación superior centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717988004>

GRUN. (2021). Síntesis Plan De Lucha Contra La Pobreza Por El Desarrollo Humano Sostenible 2021-2026 y logros históricos Del GRUN 2007-2020. Recuperado de: file:///E:/Art%C3%ADculo_CEDMEB/2023/DOCUMENTO%20FSLN%202021.pdf

GRUN. (2021). Nicaragua. Primer Informe Nacional Voluntario: Avances en el cumplimiento de los ODS, alineados con la Agenda 2030.

La Universidad en Nicaragua: una transformación en marcha. (1986). Revista Envío /Número 57/ marzo 1986. Recuperado de: <https://www.envio.org.ni/articulo/482#:~:text=El%20reto%20primordial%20que%20enfrenta,futuro%20para%20beneficio%20del%20pueblo.>

Lanzan proyecto de innovación y armonización de la educación superior. (2015). Prensa libre. Recuperado de: <http://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/lanzan-proyecto-de-innovacion-y-armonizacion-de-la-educacion-superior>

Ley 582. Ley General de Educación. La Gaceta No. 150. Managua, Nicaragua, 22 de marzo del 2006.

Ley 89. Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. La Gaceta No.77. Managua, Nicaragua, 20 de abril de 1990.

Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Ley 704 (2011)

Martínez. C. (2023). Hoy se cumplen 16 años de gratuidad de la educación. ANDEN-FNT. Recuperado de: <https://cgten-anden.org.ni/index.php/88-news/3494-hoy-se-cumplen-16-anos-de-gratuidad-de-la-educacion>

Martínez. C. (2023). Hoy se cumplen 16 años de gratuidad de la educación. ANDEN-FNT. Recuperado de: <https://cgten-anden.org.ni/index.php/88-news/3494-hoy-se-cumplen-16-anos-de-gratuidad-de-la-educacion>

Mora. J. (2014). Quinto Informe Estado de la Educación: Procesos de internacionalización en la Educación Superior de Costa Rica. Recuperado de: http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Jorge_Mora_Procesos_de_internacionalizacion.pdf

Navas, N. y Godínez, M. (2008). Memoria: Seminario-taller Centroamericano sobre armonización e integración académica regional de la educación superior. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/427855/esfuerzos-de-armonizaci%C3%B3n-e-integraci%C3%B3n-regional-de-los>

Ortiz, A. (2017). Informe de capacitación dentro del marco del Proyecto HICA.

- Pizarro, S. y Valenzuela, C. (2013). Establecimiento de un modelo educativo institucional para la orientación del proceso de innovación curricular de las carreras de la Universidad de Playa Ancha. Departamento de Ciencias de la Documentación, Facultad de Ciencias Sociales. vol. 2, n° 2, p. 40-48. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1943950429?accountid=171676>
- Sediles, A. (2016). Informe ejecutivo. Reunión del primer taller de capacitación Proyecto HICA para la implementación del ejercicio piloto.
- Steir, F. y Yammal, C. (2001). La educación superior en Centroamérica y República Dominicana. Documento de discusión para la Conferencia Organizada por el Banco Mundial en Cooperación con el Ministerio de Educación de Guatemala
- Strah, M. (2020). Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*.
- UNESCO, IESALC. (2019). Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO, IESALC. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

UNESCO, IESALC. (2022). Entra en vigor el Nuevo Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2022/10/26/entro-en-vigor-del-nuevo-convenio-regional-para-el-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>

*Ramona Rodríguez Pérez*

Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Biología y Especialista en Metodología de la Investigación Científica por la UNAN-Managua; Máster en Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Doctora en Educación con Énfasis en Mediación Pedagógica por la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV).

Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) y presidenta del Consejo Nacional de Universidades (CNU), ocupó la presidencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y fue vicepresidenta de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Región Centroamérica (UDUAL). Tiene experiencia docente en programas de posgrado en temáticas de Evaluación Educativa, Liderazgo, comunicación y trabajo en equipo; docente universitaria en asignaturas de grado.

Posee experiencia en gestión y coordinación de proyectos de investigación y desarrollo con impacto nacional e internacional; ha sido promotora de programas de posgrado en áreas de Educación Infantil, Ciencias Ambientales, Gerencia Financiera, Energías Renovables para el Desarrollo Sostenible y Evaluación, Prevención de Riesgo en Centroamérica. Es autora de publicaciones científicas y académicas en temáticas de prevención de riesgos ambientales, gestión y liderazgo educativo, de igual forma ha participado en eventos académicos

y científicos en los que ha intervenido en calidad de expositora en diversas temáticas de la gestión universitaria.



Isaias Hernández Sánchez

Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Química de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua); Máster en Pedagogía con mención en Docencia Universitaria por la UNAN-Managua y Candidato a Doctor en Gestión y Calidad de la Educación de la UNAN-Managua; Formación en estudios de posgrado en el Programa Integral de Posgrado en Evaluación y Planeación Universitaria de la Red Internacional de Evaluadores.

Es docente titular de la UNAN-Managua. Actualmente es director de la Dirección General de Planificación del Consejo Nacional de Universidades. Fue director de la Dirección de Gestión de la Calidad Institucional en UNAN-Managua, coordinador de la Comisión de Gestión de la Calidad del CNU. Tiene experiencia docente en la Facultad de Educación e Idiomas en asignaturas de grado y en programas de posgrado en temáticas de evaluación educativa, liderazgo y gestión del cambio, planificación estratégica y gestión de la calidad; Coordinador académico del Diplomado en Calidad Universitaria con énfasis en Autoevaluación Institucional en modalidad virtual; Facilitador en equipo de capacitación sobre el fortalecimiento de la identidad institucional y capacidades de liderazgo en la UNAN-Managua; Miembro del equipo coordinador del curso “Gestión Administrativa y Financiera de los Gobiernos Locales” impartido por el CNU en coordinación con INIFOM y Miembro del equipo técnico de evaluación institucional y planificación de la UNAN-Managua.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) y su contribución a la concreción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4

Índice

Rebeca Bieberach Melgar
María del Carmen T. de Benavides
Audrey Tapia

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá
(CONEAUPA)
Panamá

coneaupa@coneaup.edu.pa

Introducción

Panamá es un país democrático con un poco más de 4 millones de habitantes y 42 universidades, seis de las cuales son estatales. En el país hay un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá creado mediante Ley 52 de 26 de junio de 2015, el cual está presidido por el titular del Ministerio de Educación y del que forma parte el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA), las universidades y como organismos asesores, el Consejo de Rectores de Panamá (CRP) y la Asociación de Universidades Particulares de Panamá (AUPPA). El CONEAUPA es el organismo evaluador y acreditador estatal y representativo de los diferentes actores vinculados con el desarrollo de la educación superior universitaria del país; dispone de un Modelo de Evaluación que promueve el cumplimiento de estándares de calidad; vela porque los mecanismos empleados por las Instituciones de Educación Superior (IES) universitarias se orienten al desarrollo de su visión y misión institucional, así como por la efectividad de la oferta académica. La

CTDA es la instancia que aprueba las ofertas educativas y tiene el rol de fiscalización de las universidades particulares.

La información acumulada del primer proceso de evaluación y acreditación (2012) y el análisis reflexivo de las autoridades de la Agencia, de los académicos expertos de las universidades y del personal técnico permitieron disponer de una visión general del comportamiento de las universidades en lo que concierne a los factores sustantivos que fueron incorporados en el Modelo de Evaluación Institucional para el segundo proceso, en el que se integraron trece (13) componentes, veintinueve (29) subcomponentes y nueve (9) criterios de calidad que fueron el marco para la elaboración de los 109 indicadores de la Matriz de Acreditación y los 103 indicadores para la Matriz de Reacreditación. Producto del trabajo colaborativo, de la observación y la experiencia de los expertos consultados se privilegió la equidad, transparencia y universalidad como principios de los procesos de autoevaluación y evaluación externa establecidos en el Proceso de Acreditación Institucional.

Contar con una visión coherente de la evolución del proceso, a lo largo de 10 años, fue posible en la medida en que se tuvo acceso a la información, se contrastó con las normas que fueron surgiendo respecto del proceso y una rigurosa y ardua discusión con una diversidad de actores entre ellos, autoridades universitarias, miembros de los equipos de acreditación, de calidad, docentes universitarios, expertos, equipo de la Agencia. El resultado ha sido gratificante considerando que es la primera vez que el CONEAUPA realiza un análisis detallado de los procesos desarrollados y pone en evidencia la incorporación del ODS4.

En el primer proceso de acreditación institucional (2012), participaron 26 universidades que fueron evaluadas por 93 pares académicos de 14 países latinoamericanos de las cuales se acreditaron 23 sometándose al proceso de reacreditación en el período 2022-2023 por parte de 44

pares académicos externos procedentes de nueve países de América Latina, acompañados por 11 pares académicos nacionales. En el período 2021-2023 se sometieron a la acreditación 7 universidades (4 de primera vez y 3 que no se acreditaron en el primer proceso). En el 2016 se acreditaron 10 carreras que este año están en el proceso de reacreditación y se suman 15 nuevas carreras, todas del área de Ciencias de la Salud. En el caso de la acreditación institucional, de carreras y programas, la Ley 52 y su reglamentación prevé para las universidades no acreditadas la posibilidad de volverse a presentar a la acreditación recibiendo el acompañamiento de la Agencia. En caso de no acreditarse en esta segunda oportunidad el Ministerio de Educación cancelará la autorización de funcionamiento definitivo.

Palabras clave: Acreditación; Aseguramiento de la Calidad; Evaluación; Globalización; Modelo.

El CONEAUPA como agencia estatal

La Ley que crea el CONEAUPA establece como una de sus funciones: ofrecer asesoría técnica, acompañamiento y formación a las instituciones universitarias en los procesos de evaluación y acreditación institucional, de carreras y programas, así como velar por el cumplimiento del plan de mejoramiento institucional y responsable de la elaboración de los instrumentos del proceso.

Como Agencia, el CONEAUPA tiene la responsabilidad de aprobar los criterios y procedimientos para los procesos de aseguramiento de la calidad y toma las decisiones acerca de la acreditación de instituciones, carreras y programas universitarios, reconociendo que el propósito de la gestión de calidad es avanzar sistemáticamente a niveles crecientes de calidad para lo cual ofrece orientación, acompañamiento, seguimiento y evaluación de los niveles de calidad y excelencia de las IES. Estos niveles están alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como compromiso intergubernamental y un plan de

acción a favor de las personas, el planeta y prosperidad a los que se les reconoce su carácter integrado e indivisible y la conjugación de las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

La acreditación es el procedimiento mediante el cual el CONEAUPA reconoce formalmente que una universidad, una carrera o un programa tiene la calidad requerida de acuerdo a unos estándares. El objetivo central del procedimiento es el fomento y aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior (IES). En este contexto, la educación de calidad propende a que los graduados cuenten con conocimientos actualizados, así como con un conjunto de valores y principios fundamentales para el ejercicio de su profesión y con las habilidades claves para su desempeño laboral, por consiguiente, el procedimiento se ha convertido en un reto para todas las universidades, sean oficiales o particulares, dado que es un garante de la calidad de la educación superior.

El concepto de calidad en la educación superior es multidimensional, engloba todas las funciones y actividades, las cuales responden a las necesidades sociales desde un enfoque sistémico de la Educación Superior, en constante interacción con el entorno externo (UNESCO, 1998). La calidad comprende la correspondencia entre los resultados institucionales o de los programas académicos que satisfacen las expectativas razonables de la sociedad y los procesos que desarrollan las funciones sustantivas de docencia, investigación e innovación, extensión o proyección social y gestión universitaria.

En lo que concierne a los Fundamentos del Modelo de Evaluación con Fines de Acreditación Institucional, la Agencia enfoca sus objetivos para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en fomentar y desarrollar una cultura de evaluación que asegure la calidad de la educación superior universitaria, que funciona como parte de los ODS en la gobernanza, las políticas de gestión y el aseguramiento de la calidad, como razones del quehacer universitario

con los ODS. Igualmente, promover el mejoramiento continuo del desempeño y calidad de las instituciones públicas, de sus programas y carreras, que le permita a las IES evidenciar de forma colaborativa un marco referencial de impacto en la propia gestión de la IES; contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria, mediante la autorregulación de los procesos internos y la regulación de los procedimientos de las universidades que le fomente la colaboración entre los grupos de interés involucrados tanto internos como externos y dar fe, ante la sociedad panameña, de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas que en ella se desarrollan, mediante el dictamen de la acreditación ya que las universidades impulsan a través de la investigación, la gestión, la extensión y la academia, los elementos claves que fomentan la innovación, nutren el talento humano y construyen nuevas alianzas que les permita trabajar en intereses compartidos.

En el marco conceptual del Modelo la Agencia incorpora la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) que establece que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades propias del quehacer universitario, siendo así, se reconoce en el carácter pluridimensional de la calidad, como atributo, que garantiza el cumplimiento de la misión, visión y objetivos de la educación superior en Panamá como un proceso, de forma permanente y planificado, en el cual las instituciones cumplen con los estándares definidos que garantizan la formación de un graduado y como satisfacción ya que propicia el crecimiento individual y profesional para aportar al desarrollo nacional.

En el diseño se encuentran aspectos en correspondencia con la equidad para la enseñanza universitaria, ya que el proceso es obligatorio para las universidades (ODS 4.3), la incorporación de indicadores que permitan recopilar la información en lo que respecta al acceso

del empleo, su periodicidad de inserción y el emprendimiento en el Factor 3 de Comunidad Universitaria (ODS 4.4), atendiendo con un criterio de calidad, de transparencia en la información, la disminución de las disparidades de género y el incremento de la accesibilidad con la atención de los mecanismos de admisión de los estudiantes universitarios, en lo que respecta a su vinculación con el medio según su oferta académica.

El Modelo vincula el factor 2. Proyecto Académico y el factor 3. Comunidad Universitaria, en su subcomponente de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, los elementos que permiten evidenciar con coherencia y equidad, que se realizan los procesos enfocados en que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la promoción del desarrollo sostenible, los derechos humanos y la valoración de la diversidad cultural, entre los aspectos del ODS (4.7).

Dentro de los factores sustantivos, la infraestructura y servicios de apoyo institucional son evaluados en el Factor 4. Infraestructura incluyendo la temática de la atención de personas con necesidades educativas especiales y con movilidad reducida de manera que estos elementos sean incorporados por las universidades en sus políticas y mecanismos, extensivos en sus planes operacionales y estratégicos, así como la evaluación de su utilización y nuevas adecuaciones según sea la demanda estudiantil, docente y administrativa de la institución (ODS 4.7a).

En lo que respecta al apoyo para la organización y apoyo a los estudiantes (ODS 4.7 b), el Modelo ha contemplado dentro del criterio de eficacia el que las IES autoevalúen su organización y el fomento y apoyo a través de becas dirigidas a diversos grupos sociales que se insertan en el centro universitario asegurando su sostenibilidad y la valoración del impacto dentro de la vinculación externa de la universidad.

La Agencia de forma exhaustiva, a través de varios indicadores definidos en el componente Docente del Factor 2 y Factor 3. Comunidad Universitaria, sumado al componente Relaciones con instituciones internas y externas de las matrices, fomenta en las instituciones el cumplimiento de los indicadores relacionados al incremento de la formación y perfil docente de las universidades en correspondencia con su propia definición de perfil docente y contando con docentes calificados, el desempeño en los ámbitos de la enseñanza, la investigación, la extensión y la internacionalización, entre otros, representan constantes oportunidades convertidas en fortalezas del sistema de educación superior universitario (ODS 4.7c).

El modelo y las Metas ODS4

El Modelo de Evaluación del CONEAUPA se fundamenta en la Ley 52 de 26 de junio de 2015 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (art.6), cuyos objetivos están alineados con los principios fundamentales del ODS4. Uno de los objetivos del Sistema es el de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria mediante la autorregulación de los procesos internos y la regulación de los procedimientos de las universidades. Este es un derecho fundamental y habilitador, ya que dentro de las estructuras de las matrices de autoevaluación se encuentran los enfoques de criterios de calidad de los procesos de administración de los recursos económicos y financieros, que respondan a las prioridades y necesidades de la institución, en correspondencia con mecanismos de consultas a los diversos grupos de interés, lo que permite la eficiencia, la adaptabilidad y la respuesta de una oferta académica en condiciones de igualdad de educación y aprendizajes equitativos e inclusivos.

Los objetivos reconocen la educación como bien público y por tanto, el sistema y los criterios de calidad y pertinencia del quehacer universitario, público y privado, se asientan en la responsabilidad de hacer efectivo

el derecho a la educación de calidad mediante el cumplimiento de los diversos indicadores de las matrices que fundamentan el derecho al aprendizaje, la regulación de las normativas del proceso de enseñanza y aprendizaje entre el docente, el investigador, el estudiante y el graduado considerando los empleadores y la sociedad en general, como grupos de interés que fomentan el crecimiento individual y profesional, considerando el respeto a la autonomía universitaria para dicho quehacer.

La concepción del modelo prevé la capacidad de las IES para conocer su entorno, social y normativo y establecer su correspondencia con el planteamiento de ofertas orientadas a dar respuesta a las necesidades y demandas que emergen tanto de la propia institución, como de los diferentes sectores de la comunidad nacional e internacional y, en él, la calidad se comprende como la capacidad creciente de una institución para cumplir con sus propósitos declarados y con los requerimientos del entorno, en un contexto diversificado, que abarca una amplia gama de instituciones.

La Meta 4.3 plantea asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad incluida la enseñanza universitaria. En Panamá, en el año 2021 la matrícula universitaria era de 185 167 estudiantes de los cuales 153 202 estudiaban en universidades oficiales y 31 965 en universidades particulares. En este sentido, las estadísticas de la formación de graduados en la República de Panamá, para el año 2021, evidencia un porcentaje mayor de mujeres graduadas en comparación con los hombres, a pesar de que ingresan más hombres que mujeres a la universidad (Tabla 1).

Tabla 1. Graduados de educación universitaria en la República de Panamá, por sexo, según sector de estudio y dependencia: año 2021

Sector de estudio y dependencia	Graduados			
	Total	Porcentaje	Sexo	
			Hombres	Mujeres
TOTAL	30 182	100.0	10 507	19 675
Oficial	21 861	72.4	7 626	14 235
Otras universidades ⁽¹⁾	8 321	27.6	2 881	5 440

(1) Universidades oficiales y particulares que suministraron información para el 2021, cuyos datos individuales son estrictamente confidenciales, de acuerdo con la Ley 10 del 22 de enero de 2009.

Fuente: 2023 - Contraloría General de la República. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)

Los resultados de las Encuestas de Propósitos Múltiples del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de la Contraloría General de la República, indican que en el año posterior a la pandemia (2021), hubo un incremento del 6% en el nivel universitario, debido a que las universidades públicas no cobraron matrícula y las modalidades fueron a distancia (virtual) y en lo que respecta al género, se observa el incremento de la población femenina en relación con la de los hombres a nivel universitario. Así mismo pueden apreciarse los graduados universitarios de acuerdo a los niveles de formación, siendo menor la cantidad en la medida en que se avanza a los siguientes niveles educativos.

Tabla 2. Graduados de educación universitaria en la República de Panamá, por nivel académico, según dependencia y universidad: año 2021

Dependencia y universidad	Graduados					
	Total	Nivel Académico				
		Técnico	Licenciatura	Posgrado	Maestría	Doctorado
TOTAL	30 182	3 749	20 202	3 188	3 004	39
Oficial	21 861	3 131	15 361	1 865	1 478	26
Otras universidades ⁽¹⁾	8 321	618	4 841	1 323	1 526	13

NOTA: Con base a los campos de educación de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), Unesco 2011. Los programas de estudios de postgrado comprenden cursos especiales y especializaciones. Se refiere a las universidades particulares que entregaron información para el año académico, cuyos datos individuales son estrictamente confidenciales, de acuerdo con la Ley 10 del 22 de enero de 2009. Fuente: Contraloría General de la República. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)

Las matrices de evaluación y los ODS4

Las matrices de evaluación y acreditación institucional valoran las áreas del saber que promueven el desarrollo de competencias, en particular las técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (Meta 4.4).

La Meta 4.4 se concreta en las matrices institucionales que abarcan los factores de Proyecto Institucional, Proyecto Académico, Comunidad universitaria e Infraestructura en las que se definieron los criterios de calidad, impacto, coherencia y universalidad evidenciados en los planes, programas, proyectos académicos y su vinculación con el medio, así como en la definición de los accesos a las modalidades educativas y formativas con el propósito de valorar el cumplimiento en términos de la organización y planificación de los programas y planes con el medio, los resultados obtenidos en relación con la flexibilidad y respuesta de dicha oferta académica a la demanda de profesionales y ocupaciones según sus perfiles de egreso, los aspectos relacionados a su inserción

laboral y que los resultados obtenidos fueran incorporados para el mejoramiento de los proyectos académicos.

El Factor de “Proyecto Académico”, relacionado a la Meta 4.4 pone en evidencia el que las ofertas académicas de las universidades permiten una amplia variedad de las modalidades, que favorecen la adquisición de los conocimientos, las capacidades y las competencias pertinentes para un trabajo digno y para la vida en general, como meta de un graduado de la educación superior. Los indicadores de calidad de este factor revelan que la titulación de las carreras y programas fomentan el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes; el registro de la evaluación de los aprendizajes previos y adquiridos según los períodos y las modalidades; la participación de docentes y estudiantes en investigaciones desarrolladas y publicadas, entre otros aspectos que contribuyen a una formación integral.

La adquisición de capacidades específicas para el mundo laboral tales como resolución de conflictos, pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, que se aplican en diversos ámbitos profesionales, se vinculan a criterios de calidad como por ejemplo, la correspondencia de la oferta académica y del perfil de egreso con las demandas y necesidades de la sociedad evidenciadas a través de los mecanismos e implementación de la evaluación y logros de los aprendizajes de la oferta académica así como las decisiones adoptadas para incentivar el rendimiento académico que incluye la utilización de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de aprendizajes en forma coherente y eficiente.

De igual manera, los graduados se vinculan con los entornos y sus aportes a la sociedad con criterios como la pertinencia de la inserción laboral y la valoración de su perfil profesional en el campo laboral.

En los medios de implementación, la Meta 4.c señala “aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas

mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo”, es indudable que los docentes son la clave para la consecución de todas las metas del ODS 4 y considerando las adecuadas condiciones de contratación, formación, trabajo y desarrollo profesional de los docentes, el CONEAUPA ha incorporado criterios de calidad en la matriz que permiten no sólo la valoración sino los avances en estos indicadores.

En Panamá, la Ley 52, reglamentada por el Texto Único del Decreto Ejecutivo 539 del 30 de agosto de 2018, establece los requisitos para ejercer como docente en la Educación Superior, siendo primordial, que cuente con estudios de postgrado en Docencia Superior y en el proceso de evaluación institucional, las universidades públicas y privadas solicitan no sólo estudios, sino la titulación, evidenciándose que más del 90% de los docentes está debidamente calificado lo que constituye una política educacional importante a nivel de país. En la Tabla 3. se evidencia el tema de equidad en la cantidad de docentes hombres y mujeres que laboran en las universidades, con cifras que evidencian mínimas diferencias entre ellos.

Tabla 3. Personal docente de educación universitaria en la República de Panamá, por sexo, según dependencia y universidad: año 2021

Dependencia y universidad	Personal docente		
	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
TOTAL	12 534	6 513	6 021
Oficial	8 747	4 411	4 336

Dependencia y universidad	Personal docente		
	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Otras universidades ⁽¹⁾	3 787	2 102	1 685

(1) Universidades oficiales y particulares que suministraron información para el 2021, cuyos datos individuales son estrictamente confidenciales, de acuerdo con la Ley 10 del 22 de enero de 2009.

Fuente: 2023 - Contraloría General de la República. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)

La Meta 4.5 “Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas...” se corresponde con indicadores sensitivos que las universidades evidencian en su autoevaluación asociado a los criterios de Coherencia y Equidad en el tratamiento de los estudiantes. Temas como atención a estudiantes de grupos vulnerables por razón de discapacidad, recursos, lengua, cultura, entorno, se cruzan con acciones y estrategias financieras, académicas, de bienestar estudiantil, entre otras, identificándose acciones de mejora dentro de los proyectos institucionales y de carreras, mientras que la Meta 4.7 relacionada “a la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural...” son abordados como contenidos así como en las actividades dentro y fuera de las universidades en acciones y proyectos de vinculación con el medio.

El Modelo del Sistema de acreditación institucional tiene un rasgo fundamental y sostenido de continuo mejoramiento, como lo es la garantía de la calidad y los marcos de cualificaciones, ya que el establecimiento del Modelo, de las matrices, y las reglamentaciones conllevan el proceso de Autoevaluación, de Evaluación Externa y de Acreditación, lo que les permite a las universidades evidenciar el

fundamento y desarrollo de las competencias no solo para el mundo laboral sino en pos de los objetivos de persona, planeta, prosperidad, paz y alianzas.

El CONEAUPA dispone de un Plan Estratégico al 2030 en el que se enmarca la hoja de ruta derivada de la Certificación de la Orientación de Buenas Prácticas (OBP) otorgada por la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) en el proceso realizado en mayo del 2023, una de cuyas acciones son los procesos de reacreditación de carreras del área de Ciencias de la Salud, áreas de Ciencias Sociales y las certificaciones docentes, relevando áreas como las siguientes:

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje: en el que criterios como coherencia y flexibilidad se evidencian en el diseño curricular, en las estrategias aplicadas de enseñanza y aprendizaje y en las normas, políticas y mecanismos para su vinculación con los entornos nacionales e internacionales. Igualmente, en la planificación del desarrollo institucional con el fin de realizar ajustes pertinentes para alcanzar los propósitos establecidos ante situaciones de cambios e imprevistos, donde se encuentran indicadores relacionados al fomento de las competencias de los estudiantes y profesionales y que por medio del emprendimiento generan productividad y oportunidades de desarrollo personal y laboral.
2. La investigación juega un rol de especial relevancia tanto a nivel institucional, como de estudiantes y docentes: es fundamental la formación de investigadores que generen y transfieren el conocimiento necesario para brindar soluciones, hacer uso de la tecnología para la investigación, así como las innovaciones para respaldar y apoyar su implementación en los entornos interdisciplinarios, transdisciplinarios y de enfoque científico, que potencien la formación de los jóvenes en investigación

y la incorporación de los resultados a los contenidos de las asignaturas.

3. La incorporación de las políticas de “Doing Business”, como parte de las políticas económicas, en países en desarrollo como Panamá, orientadas a los jóvenes y fomentadas a través de la gestión de la universidad en sus diferentes aspectos: empleo, finanzas, servicios universitarios, instalaciones, adquisiciones, recursos humanos y gestión académica y de estudiantes.
4. El liderazgo social que privilegia los ODS para fortalecer el compromiso público y privado de la universidad y la integración de los grupos de interés como agentes de cambio en la sociedad.

EL CONEAUPA ha identificado en los Modelos de Evaluación y Acreditación Institucional, un mecanismo para que las universidades se apropien de una cultura de Calidad y de su Aseguramiento a la vez que fortalecen su competitividad y compromiso como agentes del desarrollo nacional e internacional. Desde una perspectiva nacional, se reconoce el carácter pluridimensional de la calidad, en la que convergen los enfoques del conocimiento y se establecen marcos que permiten evidenciar los impactos en la sociedad del quehacer universitario. En sus procesos internos y externos y a través de sus vinculaciones, las IES proyectan fuentes de colaboración y mejoramiento basado en la calidad, en la innovación, en la sostenibilidad de las fortalezas y el manejo de las oportunidades e innovación las cuales son recogidos en los “Planes de Mejoramiento Institucional” que favorecen la rendición de cuentas ante la sociedad.

El modelo de Evaluación y Acreditación del CONEAUPA es un claro compromiso con el Aseguramiento de la Calidad, en el acompañamiento a través de sus matrices para que las universidades evidencien su impacto en la sociedad, su contribución en las respuestas a las demandas de los sectores productivos; en la articulación de sus

alianzas; sus convenios internos y externos, en lo que respecta no sólo la extensión sino en la investigación; la innovación que los impulse a identificar las alianzas interdisciplinarias que se alinean con sus planificaciones estratégicas y sus perfiles ocupacionales según sus ofertas académicas, por mencionar los aspectos más básicos de la gestión que contempla el Modelo, como respetuoso de la autonomía, participativo, promotor de mejoramiento continuo y flexible, en lo que respecta a las condiciones y contexto de la institución universitaria.

Con el Plan Estratégico al 2030, la Certificación de Orientación de Buenas Prácticas (OBP) de RIACES, las lecciones aprendidas del proceso de Reacreditación Institucional de 5 universidades oficiales y 18 universidades particulares, los procesos de acreditación de carreras y programas, la evidente mejora de las IES en lo que respecta al Modelo de Evaluación y acreditación de la calidad para la educación superior se alinea con el desarrollo y cumplimiento del ODS4. Aspectos consustanciales a las funciones sustantivas de las universidades como es la relevancia de la investigación como motor creador de capacidades y competencias en los profesionales y generador de la sostenibilidad de un país; la formación continua y el aprendizaje permanente; la vivencia de valores y principios de transparencia e integridad para la rendición de cuentas; el compromiso con un liderazgo social que contribuye a una ciudadanía responsable equitativa, productiva y de cambio da cuenta de un modelo pertinente y efectivo pero perfectible.

En el análisis de dos procesos de acreditación (2012 y 2022), el CONEAUPA evidencia un empoderamiento a nivel de país y fuera de él que ha sido posible por el ejercicio de un Liderazgo Social que fomenta el diálogo, valora la identidad, respeta la autonomía de las universidades y acompaña su mejora continua para dar fe ante la sociedad, de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas que en ellas se desarrollan, mediante el dictamen de la acreditación.

Las conclusiones no solo puntualizan aspectos de especial relevancia desde el punto de vista de la Agencia y centradas en el desarrollo de esta investigación, sino que incorpora las tendencias y desafíos frente al cumplimiento de la Meta ODS4.

El Modelo de evaluación y acreditación del CONEAUPA asume el concepto de calidad como uno de sus pilares, por lo tanto, es a través de él que se realizan los procesos de autoevaluación, evaluación externa y otorgamiento de la certificación en concordancia con el ODS4.

Los procesos y sus normativas, sumados a la capacitación y al acompañamiento por parte de la Agencia, promueven la planificación estratégica y la gestión académica administrativa de las IES, fortalecen las competencias del perfil de egreso de la oferta académica y fomentan la evaluación del impacto de sus graduados, proyectando además, un beneficio sobre todos los actores y grupos de interés involucrados.

El Modelo además, fomenta y promueve que las IES demuestren su quehacer en las funciones sustantivas como la docencia, la investigación, la innovación, la internacionalización y su vinculación con el medio que los oriente a fortalecer su competitividad como agentes del desarrollo nacional e internacional en un escenario de globalización cuyas fronteras dejan de constituirse en obstáculos para el desarrollo profesional, el logro de mejores niveles de vida y de una conciencia social más allá del entorno inmediato.

La Agencia avanza hacia matrices de evaluación y acreditación con menor cantidad de indicadores manteniendo la integralidad y coherencia entre los factores, a la vez que los procesos de reflexión interna y con grupos de interés, lo que le permite identificar ventanas de oportunidad y espacios de innovación para fortalecer la apropiación de la cultura de calidad por parte de las universidades.

Si bien en Panamá el acceso a las cinco universidades públicas supera con creces los 150 mil estudiantes, resulta de especial interés analizar los niveles de graduación desagregado por sexo, población rural, indígena y afrodescendiente de manera que se identifiquen estrategias para garantizar su permanencia y egreso en tiempo oportuno, siendo comparativamente mayores en las mujeres y en las universidades particulares. Conviene mencionar que, en el marco del acceso, la equidad y la inclusión en el año 2022 se aprobó la sexta universidad pública denominada Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas (UAPI) que se encuentra en su etapa de organización y estará ubicada en la Comarca Ngäbe Buglé que abarca 3 de las 10 provincias del país.

Un desafío importante es el fortalecimiento de la vinculación con el sector empleador de manera que las ofertas respondan a las demandas evitando la saturación de carreras con espacios laborales muy reducidos. Así mismo, la vinculación con los graduados de manera que a través de la educación continua se fortalezca el sentido de pertenencia a la IES y favorezca su aporte a la mejora de la oferta académica.

El Sistema de Información de la Educación Superior universitario cobra especial relevancia para contribuir a reforzar las políticas públicas y orientar la formación hacia campos en los que la falta de mano de obra retrasa el desarrollo, con lo cual se evitaría la duplicidad de ofertas entre las universidades.

Por otro lado, la vinculación del CONEAUPA a otras agencias le brinda la oportunidad de establecer reconocimientos de alcance regional para concretar el Convenio Regional de Reconocimiento de Títulos y Diplomas de Educación Superior de UNESCO (2019), así como la adopción de Marcos de Cualificación (2023).

Contraloría General de la República. Panamá. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC).

Ley 52 de 26 de junio de 2015. Gaceta Oficial N°27813-B “Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá y deroga la Ley 30 de 2006”.

Ministerio de Educación. República de Panamá. MEDUCA (2004). Texto Único. Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación.

Resolución N°05 de 5 de marzo de 2020. Fundamentos del Modelo de Evaluación con fines de Acreditación Institucional.

Wawi, Sobhi, Sachs-Isarel, Margaret, Le Thu Huong y Eck, Matthias (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 UNESCO.

*Rebeca E. Bieberach de Melgar*

Doctora en Ciencias de la Educación con Maestrías en Política Educativa; Salud Pública, Currículo, Investigación. Psicóloga. Especialista en Docencia Superior, Evaluación de Instituciones de Educación Superior y en Procesos de Gestión e Instrumentación de la Evaluación de carreras e instituciones. Docente universitaria. Ha sido par académico externo. Actualmente es la Secretaria Adjunta del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA).

*María del Carmen F. de Benavides*

Doctora en Educación con especialidad en Administración Educativa (UMECIT). Licenciada en Arquitectura. Experiencia en planificación, organización, dirección, gestión académica y administrativa en Educación Superior. Docente Universitaria. Ha sido par académico externo. Actualmente es la Secretaria Ejecutiva del CONEAUPA.

*Audrey Tapia*

Economista, con especializaciones en Gerencia Estratégica, Gerencia de Recursos Humanos, Docencia Superior, Auditora Académica para el Aseguramiento de la Calidad. Ha sido par académico externo. Actualmente es Coordinadora de Planes y Proyectos del CONEAUPA.

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay ante los ODS 4.

Desafíos y oportunidades

Índice

María Bernarda Cuellar Garay

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Paraguay
gerenciadeproyectos@aneaes.gov.py

Zulma Edelira Mariuci

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Paraguay
dgevaluación@aneaes.gov.py

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) derivan de un proceso de negociación y consulta internacional que comenzó en 2012, conocido como la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Este proceso implicó la participación de gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, el sector privado, expertos y otros actores relevantes. El objetivo principal fue establecer una agenda global para abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales más urgentes y lograr un desarrollo sostenible a nivel mundial.

La Agenda 2030 y los ODS fueron adoptados por consenso por los Estados miembros de las Naciones Unidas en la cumbre realizada en septiembre del 2015, lo que significa que todos los países acordaron trabajar hacia la implementación de esta agenda común.

Los ODS abarcan una amplia gama de áreas temáticas, incluyendo la erradicación de la pobreza, el acceso a la educación de calidad, la igualdad de género, la acción climática, la salud y el bienestar, la paz y la justicia, entre otros. En esa línea, el ODS 4 propone “Garantizar una

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay, como institución responsable de evaluar y, en su caso acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior, sus carreras y programas (Congreso Nacional de la Rca. Paraguaya, 2003) (Ley, 2072/2003), tiene el compromiso de impulsar acciones para el cumplimiento de este cometido, por lo que analizar su rol y los desafíos que conlleva esta gran tarea, es el objetivo de este trabajo.

Palabras clave: Calidad, Evaluación, ODS4, Educación Superior

El ODS 4, educación superior y calidad en el Paraguay

Como se ha podido identificar la Agenda 2030 incluye 17 ODS y, para cada uno de ellos, se establece un conjunto de metas específicas (169 metas en total). En 9 de los ODS se identifican funciones de las instituciones de educación superior (ODS 2, 3, 4, 7, 8, 9, 13, 14 y 17) y las universidades de todo el mundo están trabajando en todos ellos (UNESCO, 2023). En ese sentido, especialmente la consecución de una educación de calidad se plantea en el ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas”, con una serie de metas en las que la educación superior cobra protagonismo, ya que puede intervenir en otorgar a los jóvenes las competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al campo laboral; asegurar el acceso igualitario en este nivel educativo para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas; asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, adecuar las instalaciones educativas para que sean accesibles y seguras,

otorgar becas que permitan a jóvenes matricularse en la educación superior y en la formación de docentes calificados UNESCO (2017).

En Paraguay, la educación superior se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo, con posterioridad a la educación media. Tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad. La educación superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad (Art. 2º, Ley 4995/2013). Son instituciones de educación superior las universidades, los institutos superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel. Estos últimos comprenden los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales (Art. 3º, Ley 4995/2013).

Tabla 1. Cantidad de instituciones de Educación Superior, según tipo y sector. Paraguay 2023

Tipos de instituciones	Sector		Total
	Público	Privado	
Instituto de Formación Profesional	90	338	448
Instituto de Formación Docente	38	104	142
Instituto Superior	8	29	37
Universidad	10	46	56
Total	108	413	521

Nota. Datos del Sistema de Información de Educación Superior del MEC, 2022.

El aseguramiento de la calidad de la educación superior se sustenta esencialmente en el trabajo de varias instituciones oficiales del país. Por un lado, el Ministerio de Educación y Ciencias como órgano rector del sistema educativo nacional y, como tal, responsable de establecer la política educativa nacional en concordancia con los planes de desarrollo nacional, conforme lo dispone la Constitución Nacional y la

Ley N° 1264/98 "General De Educación" (Art. 3°, Ley N° 5769/2017); el Consejo Nacional de Educación Superior como órgano responsable de proponer y coordinar las políticas y programas para la educación superior (Art. 7°, Ley 4995/2013) y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior como organismo técnico responsable de evaluar y en su caso, acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior (Art. 1°, Ley 2072/2003). Por tanto, la verificación de la calidad de la gestión académica e institucional en el desarrollo y puesta en marcha de las ofertas educativas de las instituciones de educación superior es responsabilidad de la ANEAES.

Respecto a rol de los organismos reguladores de la calidad, Rodríguez García (2020), señala: Sin la participación de los mismos, las posibilidades de que las instituciones de educación superior implementen procesos de transformación, el logro de los ODS será apenas una opción que dependerá de la voluntad de los gestores institucionales, sus prioridades, necesidades e intereses particulares. Esta afirmación sostiene la importancia del rol de estas instituciones en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible (p.4).

Siguiendo al mismo autor, se afirma que:

Una condición indispensable para que la educación superior se suscriba y contribuya fehacientemente al logro de los ODS es la construcción de una comunidad académica que responda a los requerimientos de la ODS. Afirmación que se sostiene, a decir del autor, ante la innegable realidad en que la mayoría de las instituciones han sido creadas antes de los esfuerzos orientados al logro de los ODS, y, por ende, no se puede esperar que tales instituciones se ajusten automáticamente a estas nuevas condiciones (Rodríguez García, 2020, p.4).

Esta realidad también se observa en Paraguay, ya que la más del 97% de las universidades han sido creadas antes del 2015, por lo que los desafíos para las IES en ese marco, son importantes. En ese sentido, Abubakar (2019) afirma que:

Una institución de educación superior sostenible se caracteriza por ser una comunidad comprometida en salvaguardar tanto el bienestar de la humanidad como del entorno natural. Esto se logra a través de una gestión eficiente, la minimización de impactos negativos en el medio ambiente y la constante mejora de la calidad medioambiental, todo mientras se busca la conservación de recursos (p.6).

Metodología

La presente investigación con enfoque cualitativo (Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, 2022), diseño documental y nivel descriptivo (Guevara et al, 2020), permitió indagar a profundidad sobre las acciones que viene desarrollando la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y los desafíos que enfrenta en el marco de lo planteado el ODS 4, a partir de la revisión de lo publicado sobre los ODS, las normativas legales vigentes sobre la educación superior en el Paraguay y los documentos orientadores del modelo evaluativo implementado por la ANEAES. Para esto, se llevó a cabo la búsqueda y selección de normativas y reglamentaciones, documentos de la Agencia, artículos y libros disponibles en la base de datos del Google Académico, entre otros. El análisis de la información se hizo mediante la técnica del fichaje, que consiste en extraer segmentos de información recabada de diversas fuentes documentales.

El análisis documental permitió identificar que la ANEAES como organismo evaluador y acreditador de la calidad de la educación superior en el Paraguay, enmarcado en las funciones que le asigna su ley de creación, ha consensuado los conceptos fundamentales del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, aprobado a finales del 2007, en las que ya se han incorporado elementos fundamentales que apuntan a verificar los procesos desarrollados en las instituciones de educación superior que se relacionan con las metas establecidas en el ODS 4. En ese sentido, se considera importante mencionar los principios que rigen el modelo, que operativamente se traducen como condiciones deseables de calidad (criterios de calidad) que se espera que las instituciones, sus carreras y programas demuestren en sus procesos de gestión y su proyecto académico (ANEAES, 2019), como lo son la relevancia reflejada en sus atributos de pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad; la integridad, la eficacia, la eficiencia tanto académica como administrativa y la internacionalización (ANEAES, 2023).

El proceso de evaluación y acreditación se instrumenta a través de la aplicación del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación para la Educación Superior, el cual se implementa a través de mecanismos que contextualizan el objeto evaluado, sean carreras, programas o instituciones y las modalidades en las que fueron habilitadas.

Así el Modelo Nacional está constituido por:

- Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado (Presencial y Modalidad EAD).
- Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado (Presencial y Modalidad EAD).

- Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Instituciones Educativas, para cada tipología (universidades e institutos superiores, institutos de formación docente e institutos técnicos profesionales).

En el marco de estos mecanismos se establecen criterios e indicadores que permiten medir aspectos que, relacionados a las metas de los ODS4, en especial aquella que busca aumentar el número de jóvenes y personas adultas que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. Sin embargo, es importante mencionar que la incorporación de indicadores específicos que apuntan más fuertemente a propiciar el cumplimiento de las otras metas ha sido gradual, a pesar de que en su momento estas metas no estaban aún explicitadas.

En ese sentido, a finales del año 2013 se promulga la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva, que impulsó a la agencia a incorporar indicadores orientados a evaluar aspectos inclusivos que deben considerar las instituciones, sus carreras y programas, buscando que los mismos garanticen:

- normativas y reglamentaciones que consideren la inclusión de todos los interesados sin ningún tipo de discriminación.
- la previsión de recursos de infraestructura, equipamientos, materiales e insumos inclusivos para el desarrollo de las actividades académicas.
- que la orientación académica brindada responda a las necesidades de los estudiantes, independiente a su condición.
- capacitaciones a docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad.

- la previsión de mecanismos que coadyuvan a eliminar las barreras físicas y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad.
- la previsión de mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.
- la implementación de estrategias metodológicas que responden a enfoques pedagógicos inclusivos.

Todos los aspectos valorados tienen directa relación con la meta que plantea “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables (personas con discapacidad)”.

Posteriormente y a raíz de la pandemia, la ANEAES vio la necesidad de establecer otros indicadores que refieran a medidas preventivas de bioseguridad, a más de las ya consideradas con anterioridad, como aquellas que buscan verificar si la institución, carrera o programa:

- aplica medidas de bioseguridad en todos los ámbitos de su gestión.
- ofrece capacitaciones a docentes en temas relacionados a la bioseguridad.
- garantiza espacios en condiciones sanitarias y de bioseguridad para facilitar el desarrollo de las actividades.
- implementa programas orientados a la seguridad de los estudiantes.

Asimismo, la reducción de riesgos ha sido considerada, especialmente como un componente prospectivo que refiere al conjunto de acciones planificadas e implementadas con el fin de evitar riesgos futuros que podrían originarse con el desarrollo de nuevas emergencias. En ese sentido, se busca que las instituciones, en sus carreras y programas garanticen:

- el marco normativo que contemple aspectos relacionados a la gestión y reducción de riesgos.
- espacios de capacitación sistemática en temas relacionados a la gestión y reducción de riesgos.
- La orientación efectiva a la comunidad académica a seguir las medidas adecuadas ante incidentes y eventos adversos.

Estos dos últimos aspectos considerados, la bioseguridad y la gestión de riesgo, tienen que ver con aquello que plantea como una de las metas del ODS 4 que refiere a crear y mejorar las instalaciones educativas para ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y efectivos para todos y todas.

Finalmente, se consideró prioritario impulsar la internacionalización, en el reconocimiento de su importancia en un mundo caracterizado por la globalización, incorporándolo en los conceptos fundamentales del Modelo Nacional como uno de los principios de calidad, que por ende se traducirá en criterios cuyo nivel de cumplimiento se medirá a través de las conductas observables establecidas en los indicadores para finalmente juzgar la calidad de las instituciones, sus carreras y programas. En este sentido, la Agencia asume el concepto de internacionalización que propone la UNESCO: “La variedad de procesos que las IES desarrollan para integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, extensión e investigación, como una manera de responder a la globalización”. (UNESCO, 2006), que será valorado a través

de procesos relacionados a la movilidad estudiantil, la colaboración académica internacional, la diversidad y experiencia internacional del cuerpo docente, programas de estudio internacionales, participación en redes internacionales, apoyo y servicios para estudiantes extranjeros, internacionalización del currículo, investigación internacional e impacto y reputación global (ANEAES, 2023). En la medida del avance a las sucesivas fases evaluativas previstas en el Modelo Nacional se irán incorporando estos aspectos como criterios e indicadores que permitirán valorar los procesos de internacionalización que realizan las instituciones, sus carreras y programas.

Esta incorporación gradual se justifica en la conciencia de que la implementación de políticas de internacionalización requiere una inversión sustancial a largo plazo que demanda, tanto recursos financieros como humanos, que no pueden ser satisfechos de forma inmediata. Sin embargo, anterior a estos ajustes, ya se venía evaluando, desde los inicios de la implementación del modelo nacional, algunos aspectos relacionados a la internacionalización referidos a la movilidad estudiantil y docente y a la cooperación con instituciones a nivel internacional. En el último ajuste realizado se suma otros aspectos que hacen a la participación de las carreras en programas internacionales.

Asimismo, este año en el Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado se ajustaron algunos indicadores que se relacionan con los proyectos de investigación y extensión, que permiten valorar que los mismos respondan a los objetivos de desarrollo sostenible, que tienen una relación indirecta con que las IES “aseguren que sus estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (meta 4.7).

Sin embargo, el análisis y, a pesar de los cambios realizados de los documentos, se evidencian que aún quedan grandes desafíos en lo que refiere al rol de la Agencia ante el objetivo que busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas". En ese sentido, la ANEAES al no ser un órgano regulador de la educación superior, no tiene atribuciones de establecer normativas o reglamentaciones que impulsen a las instituciones de educación superior a seguir trabajando por el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

Otra tarea pendiente y que representa un gran reto es la de establecer la equidad como un principio de calidad, que fortalecerá la búsqueda de las instituciones de lograr una de las metas más importantes que se plantea en el marco del ODS 4, que es la asegurar el acceso igualitario de mujeres y hombres a formación técnica, profesional y superior de calidad.

Cumplir con el referido desafío requerirá nuevamente la revisión y ajuste de los documentos orientadores del modelo nacional, un trabajo que demandará acuerdos con la comunidad académica y educativa de las IES, atendiendo lo establecido en el Art. 21 de la Ley 2072/2003 que taxativamente señala: "Para establecer los procedimientos para la evaluación y acreditación, el Consejo Directivo consultará con los organismos de educación superior, académicos, científicos, profesionales y empresariales vinculados a temas de educación superior. Estos procedimientos serán periódicamente revisados y perfeccionados".

A todo esto, se suma la baja cobertura en los procesos de evaluación de las instituciones, sus carreras y programas en relación a la cantidad de instituciones y la gama de ofertas académicas que se cuenta en el país, 56 universidades (9 públicas y 47 privadas). En ese sentido, se puede afirmar que la cobertura de las evaluaciones, en las universidades públicas paraguayas, a la fecha ni siquiera llega a un tercio de sus ofertas académicas de grado, a pesar de que estos procesos han tenido financiación a través del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI). En el caso de las instituciones privadas, no

se tiene datos concretos al respecto, pero se puede suponer que el porcentaje de no evaluados es aún mayor.

Discusión

El artículo aborda el papel de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). El ODS 4 destaca la importancia de una educación de calidad y plantea metas relacionadas con la educación superior. Este nivel educativo desempeña un papel crucial al proporcionar a los jóvenes y adultos las competencias necesarias para acceder al campo laboral, asegurar la igualdad de acceso a la educación para personas vulnerables y promover el desarrollo sostenible a través de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Del análisis realizado se puede observar las interrelaciones existentes entre el ODS y los criterios e indicadores establecidos por la ANEAES, como organismo evaluador y acreditador de la calidad de la educación superior en el Paraguay, referidos a las normativas, bioseguridad, gestión de riesgo, inclusión y calidad en los procesos de enseñanza, que buscan impulsar a las instituciones de educación superior a implementar procesos de mejora continua, aunque su integración ha sido gradual.

Sin embargo, lo más resaltante de este estudio es la de identificar que los criterios e indicadores que se establecen para valorar la calidad académica de las instituciones, sus carreras y programas no abordan todo el amplio espectro de temáticas que permitan a las IES una transformación efectiva que contribuya al logro de los ODS, por lo que aún quedan pendientes desafíos importantes que trabajar.

Si bien es cierto que, de la formulación de los ODS como metas globales no ha pasado una década, no es posible que los organismos

reguladores y acreditadores de la calidad, asuman una posición pasiva. Los desafíos que aún quedan por responder requieren una dinámica que permita comprender a cabalidad las características necesarias para que la oferta de la educación superior en el Paraguay esté alineada a las exigencias del objetivo de desarrollo sostenible 4 y, obrar en consecuencia.

- Abubakar, I. (2019). Sustainable University Accreditation and Certificación. En W.Leal Filho (ED) Encyclopedia of Sustainability in Higher Education. Springer Nature, Suiza: Encyclopedia of Sustainability in Higher Education.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2018). Conceptos Fundamentales. Asunción. Recuperado de: http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/8115/3297/2613/Conceptos_Fundamentales.pdf
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica. Venezuela: Episteme.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2 de agosto de 2013). Ley 4995. Asunción.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (s.f.). Ley 5769/2017. Consejo Nacional de Educación Superior como órgano responsable de proponer y coordinar las políticas y programas para la Educación Superior.
- Congreso Nacional de la Rca. Paraguaya. (2003). Ley 2072 Creación de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Asunción. Recuperado de: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2636/ley-n-2072-creacion-de-la-agencia-nacional-de-evaluacion-y-acreditacion-de-la-educacion-superior>
- IAU. (2020). Higher Education and the 2030-Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'. . Paris: Paris: International Association of Universities (IAU) / International Universities Bureau.

J, B., & Pérez, J. (2007). Metodología en Educación Física y Deporte-
Ampliando Horizontes. Club Universitario-Imprenta Gama.

Rodríguez, J. (2020). Incidencia en la Política con equidad e inclusión.
Costa Rica.

UNESCO. (2017). Educacion Superior y los Objetivos del Desarrollo
Sustentable.

UNESCO. (2023). Educación para los Objetivos Sustentables ODS.

*Maria Bernarda Cuellar Garay*

- Profesora de Nivel Medio de Matemática.
- Licenciada en Ciencias de la Educación
- Magíster en Educación
- Especialista en Investigación Educativa
- Candidata a Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción

Cargo Actual: Gerente de proyectos de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

Cargos anteriores: Técnica del departamento técnico pedagógico de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica, Técnica del Departamento de Gestión Educativa de la Dirección General de Supervisión Educativa, Jefa de la Unidad de Planificación de la Coordinación de Supervisiones Educativas de Capital, Técnica– Unidad de Producción de Documentos Educativos, del Ministerio de Educación y Cultura, Técnica de la Coordinación MEC – CEP, Consultora - Programa Educación Media Abierta, Secretaria General de la Sociedad Paraguaya de Pedagogía, Jefa del Departamento de Evaluación Institucional de la ANEAES, Jefa del Departamento de Autoevaluación Institucional de la ANEAES, Asesora de tesis de Postgrados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción y Docente de postgrado de la Universidad Americana y la Universidad Nacional de Pilar.

Libro

- Recuerdo de un Sueño. Vida y obra de Agustín Pío Barrios". Asunción – Paraguay. Mayo 2012.

Artículos Científicos

- El rol actual de la escuela en la sociedad paraguaya
- Formación de Pares Evaluadores Externos a distancia virtual. Primera experiencia en Paraguay.
- El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en el Paraguay, en El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe en tiempos de COVID 19: Visión de las Agencias de Acreditación.
- Impacto de la pandemia en procesos de autoevaluación institucional. Experiencia Paraguay.
- Visita de evaluación externa institucional en la modalidad combinada. Visión de los protagonistas.

*Zulma Mariuci***Formación:**

- Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Asunción.
- Especialista en Evaluación de la Educación Superior. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” – Universidad Autónoma de Asunción.
- Máster en Educación. Universidad Autónoma de Asunción.
- Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Las Palmas de Gran Canarias.
- Doctorado en Educación Universidad de Almería - Universidad Autónoma de Asunción.

Experiencia Profesional:

- Ex Miembro Titular del Consejo Directivo de la ANEAES.
- Ex Asesora técnica en procesos de acreditación internacional para la Carrera de Periodismo por el Consejo Latinoamericano para la Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP).
- Ex Miembro del Comité de Ética de RIACES.
- Asesora técnica en procesos de acreditación institucional de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales ante la

- Par evaluadora para procesos de evaluación institucional para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de Colombia.
- Par evaluadora para evaluación de agencias de acreditación de la Red Interamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).
- Par evaluadora para cursos, carreras y programas en la modalidad de educación a distancia del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).
- Par evaluadora del Sello Kalos RIACES-OEI.
- Tutora Virtual de Cursos desarrollados por CALED.
- Coordinadora de Talleres Regionales de Formación de Pares Evaluadores para el Sistema ARCU-SUR.
- Responsable de la Secretaría Permanente de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) del MERCOSUR.
- Docente de programas de postgrado de la Universidad Autónoma de Asunción - UAA.
- Docente responsable del área de internacionalización de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UAA.
- Directora General de Evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior – ANEAES. Paraguay.

Los procesos de evaluación y acreditación que desarrollan las agencias para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. El caso Paraguay

Índice

Carmen María Aguilera Vda. de Jiménez

Universidad Iberoamericana
Paraguay
caguileracrosa@gmail.com

Norma Dalila Marecos Cáceres

Universidad Iberoamericana
Paraguay
normamc@gmail.com

Introducción

La construcción de un mundo más humanizado y sostenible es sin duda una tarea que requiere de un compromiso compartido de todos los habitantes de nuestro planeta. “La edificación de un mundo responsable y solidario es una empresa de largo aliento que requiere la participación de todas las fuerzas creadoras de la humanidad. El humanismo es una promesa que debemos cumplir” (UNESCO, 2011).

Esta reflexión de Irina Bakova, Directora General de la UNESCO, sirve como punto de partida para reafirmar el papel estratégico de la educación superior para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Su principal reto habrá de ser transformarse y articular con otros agentes sociales la responsabilidad de contribuir con dicho compromiso, lo que a su vez conlleva una meditación constante sobre su hacer, la planificación de acciones bidireccionales con la sociedad y la incorporación de medidas correctivas.

En el debate sobre los desafíos de la educación superior, la misión institucional ocupa un lugar central como orientadora del horizonte filosófico y político de las instituciones. En dicho marco, la reflexión

académica hacia el redescubrimiento de su razón de ser es un paso necesario e ineludible con vistas a proponer una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

En consonancia con ello, el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”(UNESCO, 2022) plantea dos grandes retos: i) cumplir la promesa de garantizar una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos; ii) aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible. Para lo cual será necesario un nuevo contrato social para la educación que pueda reparar las injusticias al tiempo que transforma el futuro, de cara al 2050 y más allá.

La evaluación y la acreditación de la educación superior constituyen pilares importantes en el desarrollo de las políticas educativas y una herramienta eficaz para evaluar su finalidad como institución social y política, y un camino cierto hacia la búsqueda de sentido.

“La educación superior debe ejercer su vocación cultural y ética con la más plena autonomía y libertad, contribuyendo a generar definiciones políticas y prácticas que influyan en los necesarios y anhelados cambios de nuestras comunidades. La educación superior debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de nuestra América”. (Declaración III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018). Para dicho logro, el carácter pertinente e inclusivo de mecanismos, procedimientos e instrumentos evaluativos junto con el derrotero de los organismos encargados del aseguramiento de la calidad que inspire y acompañe a las instituciones en su cometido de alcanzar los altos ideales educativos es compromiso ineludible y de permanente vigencia.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible, Indicadores de calidad, Educación Superior, Modelo Nacional de evaluación y acreditación de la educación superior

Este estudio se enmarca en una investigación bibliográfica con base en el paradigma interpretativo. Para abordar el análisis se apeló a la revisión de los documentos orientadores del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay, desde su creación hasta la fecha, así como los ODS, de la Agenda 2030, realizando un análisis comparativo de las metas a ser alcanzadas, en especial del Objetivo 4, referido a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, con las dimensiones, criterios e indicadores definidos por el Modelo Nacional de Acreditación para carreras de grado (modalidad presencial y a distancia) y las de la Evaluación institucional. Igualmente se apeló a la revisión de bibliografía referida a la educación superior en el contexto de la calidad educativa para este nivel.

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica del análisis documental y como instrumento una lista de chequeo, lo que dio lugar a la construcción de tablas comparativas entre los ODS y los criterios de calidad para carreras de grado en la modalidad presencial y a distancia y la evaluación institucional, de la ANEAES- Paraguay.

Análisis y resultados

La misión de la educación superior ante los retos de la humanidad

La universidad en su largo transitar por varios siglos ha sido testigo de cambios sociales, objeto de embates políticos y parte importante en el proceso de desarrollo cultural, científico y tecnológico. Y en cada momento de la historia la búsqueda de la verdad, finalidad primigenia, ha permanecido invariable como el faro que ilumina su esencia. De igual modo esta institución histórica del saber, en su dilatada vigencia, no ha

estado exenta de críticas, de exigencias por parte de una sociedad que pide respuestas ante los acuciantes problemas de pobreza, inequidad, justicia social; en suma, reclama un mejor vivir.

Junto con ello, el escenario actual deja ver que el mundo se adentra cada vez más en profundidades inusitadas, pues sin que se haya podido descifrar los efectos críticos de la pandemia del COVID-19, con fuerte oleaje en educación, los conflictos bélicos que pisotean Derechos Humanos básicos, reavivaron el espíritu de perplejidad ante un hecho que se pensaba superado o cuanto menos lejano para este siglo. A su vez, el paisaje que ofrece la migración humana en regiones de Europa y América Latina en el azaroso peregrinar hacia un destino conocido o no, incluso con la consecuente pérdida de vida, dibuja el rostro más lacerante de una comunidad global que requiere un abordaje multidimensional de la educación con renovado humanismo.

En este sentido, la Agenda 2030 aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que plantea los ODS configura el marco global para la implementación y articulación de políticas orientadas a encarar los grandes desafíos que la humanidad enfrenta actualmente para lograr un desarrollo sostenible (Muy, 2019).

Este llamamiento a conducir la misión educadora con base en los principios y compromisos acordados, en muchos casos derechos históricamente conculcados, debe ser materia de reflexión constante en las instituciones de educación superior, cuyo rol es crucial en la construcción de sociedades más sostenibles, tenaces y pacíficas.

La educación superior no sólo debe estar a la altura de los altos estándares académicos, sino que también debe ser inclusiva y colaborativa, intercultural e internacional, interdisciplinaria y plenamente comprometida con la sostenibilidad medioambiental y el progreso social. Debe proporcionar un espacio seguro que fomente la empatía, la tolerancia, los comportamientos éticos, el pensamiento crítico y la

creatividad (UNESCO, 2022). Esto será posible con la participación de una comunidad académica crítica que, en su cotidiano hacer, dinamice la reflexión sobre las tendencias y desafíos de la educación superior, evalúe en qué punto se encuentran y cuáles son los hitos clave para alcanzar los altos propósitos.

Contexto histórico de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior – Paraguay

En el Paraguay, los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior tienen sus bases legales en la Ley N° 2072/2003, con la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), única entidad, que tiene a su cargo la evaluación y en su caso la acreditación de la calidad académica de instituciones de educación superior, carreras de grado y programas de posgrado de universidades e Instituciones de educación superior públicas y privadas. La Agencia es de gestión pública, y por Ley N° 4995/2013 de Educación Superior, goza de autonomía académica y administrativa.

Si bien, las primeras acreditaciones se desarrollaron en el marco de la evaluación regional del sector MERCOSUR, en carácter experimental, los procesos a nivel nacional se desarrollaron desde el 2007. El Modelo Nacional se define tomando como base los criterios de calidad establecidos para las carreras de grado del MERCOSUR, de forma a favorecer la convergencia de los procesos de acreditación a nivel nacional y regional (ANEAES, s.f.).

Con la vigencia del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación, las primeras evaluaciones externas de carreras de grado se realizaron en el 2009.

A partir de las primeras evaluaciones y acreditaciones de carreras de grado y posteriormente de carreras de posgrado, en el modelo

Nacional, transcurrieron 14 años. En casi tres quinquenios de vigencia, los criterios de calidad que guían los procesos de autoevaluación y evaluación externa de carreras de grado, pasaron por dos fases de ajustes. La primera generación de criterios de calidad contaba con una estructura compuesta por cinco dimensiones, subdivididas en componentes, criterios e indicadores de calidad. Una característica particular es que en ausencia de una Ley de Educación Superior que regulara a todo el subsistema de Educación Superior nacional (E.S.) conformado por universidades e Institutos superiores, se incorporaron indicadores relacionados con los aspectos básicos de la organización y gestión, incluso del Proyecto académico.

En la declaración del perfil de salida de los egresados se hacían explícitas las competencias genéricas y específicas, y en este orden de cosas, los criterios de calidad de todas las carreras de grado definían competencias genéricas semejantes, en concordancia con las competencias del proyecto Tuning Latinoamérica, entre las cuales se mencionan (i) asumir el compromiso y la responsabilidad social en las actividades emprendidas hacia la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida, (ii) promover la preservación del ambiente, (iii) asumir el compromiso y la responsabilidad social en las actividades emprendidas hacia la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida, entre otros. Estas competencias se plantearon de manera a ser enfocadas en las diferentes disciplinas y actividades formativas desde el curriculum y la responsabilidad de cada Institución de Educación Superior era hacerlas efectivas, evidenciando acciones concretas a lo largo de la formación del futuro profesional. En esta primera fase de aplicación del Modelo Nacional, se estableció una valoración netamente cualitativa para determinar el grado de cumplimiento de los criterios de calidad para la definición de la acreditación en el caso que lo amerite.

Los primeros ajustes de criterios de calidad para las carreras de grado, se realizaron en el 2018, y los cambios más significativos encontraron

su justificación en el orden legal, así como conceptual. En ese contexto, se observó que varios de los criterios e indicadores establecidos en la matriz de criterios de calidad del Modelo Nacional para la evaluación carreras de grado, suplieron en cierta forma a la falta de capacidad reguladora que padecía el subsistema de E.S. antes de la promulgación de la Ley N° 4995/2013, tal como ya se expresó. Así, aspectos relacionados a la existencia de condiciones mínimas de funcionamiento de las IES quedaban al arbitrio de las interpretaciones y usos de las instancias administrativas y académicas de cada institución. Así mismo, se estableció una valoración no solo cualitativa, sino también una estimación cuantitativa o numérica del grado de cumplimiento de los criterios de calidad (ANEAES, 2018). Si bien se mantuvo el número de Dimensiones, 5 en total, se modificó el enfoque de los criterios y la redacción de los indicadores. Así mismo, se suprimió la definición de competencias genéricas y específicas, presentándolas de manera general.

Además de lo ya señalado, es importante resaltar, que entre los indicadores incorporados de manera significativa se señalan aspectos relacionados al enfoque de educación inclusiva, y más explícitamente, aspectos relacionados a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. La primera generación de criterios de calidad incluía solo un indicador referido a la infraestructura, sin embargo a partir del 2018 se incluyeron indicadores con enfoque inclusivo en la mayoría de las cinco dimensiones que en esencia persisten hasta la fecha.

Es destacable sin embargo, que a pesar de haberse incorporado ciertos indicadores explícitos a la temática de la inclusión, así como competencias a ser adquiridas relacionadas a la protección del medio ambiente y promoción de la equidad social y económica, se echa de menos una explícita alusión a los ODS en los documentos orientadores

de los procesos de evaluación y acreditación del país en la fase de ajustes del 2018.

En cuanto a la segunda generación de ajustes, aprobada el 8 de junio de 2023 (ANEAES, 2023), la revisión documental realizada da cuenta de la incorporación de modificaciones o ajustes al documento del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior tal como se explicita a continuación:

En lo referente a la matriz de calidad para las carreras de grado, las modificaciones se concentraron en: la exclusión de indicadores de entrada, evaluados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), entidad que tiene la potestad de dictaminar sobre la creación de instituciones de educación superior, ante el Congreso de la Nación el cual sanciona la creación de las Instituciones de Educación Superior por Ley y de habilitar proyectos de apertura de nuevas carreras, así como su actualización (Ley 4005/2013); la incorporación de indicadores que refieren a procesos de internacionalización, de manera a visibilizar el principio de calidad que se incorpora en el Modelo Nacional y que se traduce como criterio de calidad; la modificación de indicadores que miden la mera presencia del atributo por otros que miden la implementación; la exclusión de indicadores que ya fueron incluidos en otros mecanismos, y la desagregación de criterios con número elevado de indicadores a fin de lograr mayor equilibrio en relación a los demás criterios (ANEAES, 2023).

Relación entre los ODS y el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior – Paraguay

A modo de ilustración se presentan tablas comparativas entre el ODS 4 y los criterios de calidad para carreras de grado en la modalidad presencial y a distancia y de la evaluación institucional, de la ANEAES-Paraguay.

Tabla 1. Comparativo entre los ODS (Meta 4.3) y los criterios de calidad de la Agencia Acreditadora de Paraguay

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS
Dimensión 2: Proyecto Académico. Componente 1: Elementos referenciales de la carrera	Dimensión 2: Proyecto Académico. Componente 1: Elementos referenciales de la carrera	Dimensión 3: Gestión Académica Componente de la Oferta educativa	4.3. De aquí al 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.	4.3.1. Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo.
Criterio: Pertinencia de los mecanismos de admisión.	Criterio: Pertinencia de los mecanismos de admisión.	Criterio Pertinencia y eficacia de la oferta académica implementada, en todas las unidades académicas.		
Indicadores: (Ningún indicador que guarde directa relación con las meta en relación al acceso igualitario de hombres y mujeres)	Indicadores: (Ningún indicador que guarde directa relación con las meta en relación al acceso igualitario de hombres y mujeres)	Indicador Los mecanismos de admisión son aplicados sistemáticamente, en todas las unidades académicas- (Ningún indicador que guarde directa relación con las metas en relación al acceso igualitario de hombres y mujeres)		

Nota: Elaboración propia con base a los documentos oficiales de la ANEAES, 2023

Si bien el modelo nacional tanto de carreras de grado como el referido a evaluación institucional contemplan indicadores específicos para admisión de estudiantes, estos se reducen a aspectos cognitivos y a la capacidad operativa de la carrera, sin considerar aspectos de relevancia educativa como la igualdad en el acceso entre los hombres y las mujeres.

Como dato resaltante se puede mencionar que la cualidad del criterio “Pertinencia” no estaría respondiendo a la propia definición asumida en el documento “Conceptos Fundamentales” del Modelo Nacional en el cual se afirma que la pertinencia refiere a la capacidad que tienen las instituciones de dar respuesta de manera apropiada a las necesidades y a los requerimientos de la sociedad.

Tabla 2. Comparativo entre los ODS (Meta 4.4) y los criterios de calidad de la Agencia Acreditadora de Paraguay

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS
Dimensión 2: Proyecto Académico. Componente 1: Elementos referenciales de la carrera Criterio: Relevancia del perfil de egreso. Indicadores: -El perfil de egreso responde a los resultados del estudio de necesidades y demandas del medio. -El perfil de egreso responde a las exigencias actuales de la profesión.	Dimensión 2: Proyecto Académico. Componente 1: Elementos referenciales de la carrera Criterio: Relevancia del perfil de egreso. Indicadores: -El perfil de egreso responde a los resultados del estudio de necesidades y demandas del medio. -El perfil de egreso responde a las exigencias actuales de la profesión.	Dimensión 3: Gestión Académica Componente: Gestión de la Oferta educativa Criterio: Pertinencia y eficacia de la oferta académica implementada en todas las unidades académicas Indicador Existe evidencia de la evaluación de la eficiencia de los procesos académicos (tasas de retención, tasas de promoción, graduación y titulación) y el uso de dicha información para la toma de decisiones.	4.4. De aquí a 2030 aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	4.4.1. Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y la comunicación, desglosada por tipo de competencia técnica.

Nota: Elaboración propia con base a los Documentos oficiales de la ANEAES, 2023

En el análisis se puede hallar una relación entre los indicadores del Modelo Nacional tanto en los criterios de calidad para carreras de grado

como en los de la evaluación institucional y los propósitos expresados en la meta 4.4, ya que dichos indicadores están formulados de manera muy genérica. Es responsabilidad de cada IES plasmar en su proyecto curricular el perfil profesional de salida, así como las competencias genéricas y específicas acorde a las exigencias del medio.

Tabla 3. Comparativo entre los ODS (Meta 4.5) y los criterios de calidad de la Agencia Acreditadora de Paraguay

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS
Dimensión 1: Gobernanza de la carrera. Componente 1: Organización Criterio: Eficacia e integridad en la aplicación de las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera. Indicadores: - Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están aprobadas y tienen en cuenta el enfoque de educación inclusiva. - Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están difundidas en diferentes medios accesibles. Ausencia de indicadores que hagan alusión a la educación con equidad de género.	Dimensión 1 Gobernanza de la carrera Componente 1: Organización Criterio: Eficacia e integridad en la aplicación de las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera. Ausencia de indicadores que hagan alusión a la educación con enfoque inclusivo.	Dimensión 3: Gestión Académica Componente 3.3 Políticas de atención a la población estudiantil Criterio: Eficacia, eficiencia e impacto de los mecanismos de orientación, seguimiento y protección del estudiante, implementados en todas las unidades académicas.	4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género, en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.	4.5.1. Índices de paridad entre mujeres y hombres de zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por conflictos, a medida que se disponga de datos para todos los indicadores educativos de esta lista.

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS	Índice
		Indicadores: Los mecanismos de seguimiento de los estudiantes contemplan estrategias o programas de equidad e inclusión social que se aplican sistemáticamente (Tutorías, programas de apoyo al acceso, permanencia y éxito académico etc.) en todas las unidades académicas.			

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS	Índice
Dimensión	Dimensión				
2: Proyecto Académico.	2: Proyecto Académico.				
Componente	Componente				
3: Proceso de formación académica.	3: Proceso de formación académica.				
Criterio: Pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje.	Criterio: Pertinencia del diseño instruccional de las asignaturas.				
Indicadores: Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos.	Indicador: Se utilizan pautas internacionales de accesibilidad web.				
Dimensión 3. Personas	Criterio: Pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje.				
Componente 3. Estudiantes	Indicadores: Ausencia de indicadores sobre el enfoque de educación inclusiva.				
Criterio: Pertinencia y eficacia de los mecanismos de apoyo a la población estudiantil.	Dimensión 3. Personas				
Indicadores: La carrera prevé mecanismos que coadyuvan a eliminar barreras físicas y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad.	Componente 3. Estudiantes				
	Criterio: Pertinencia y eficacia de los mecanismos de apoyo a la población estudiantil.				

Carreras de grado Modalidad Presencial	Programas de grado Modalidad a Distancia	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS	Índice
	Indicadores: <i>No hace alusión a mecanismos para eliminar barreras de ningún tipo</i>				

Nota: Elaboración propia con base a los documentos oficiales de la ANEAES, 2023

Se puede apreciar que si bien el mecanismo de evaluación institucional, al igual que el mecanismo de evaluación de carreras de grado guardan cierta relación con la meta 4.5, no así los criterios de la modalidad a distancia para carreras de grado ya que los aspectos relacionados a inclusión y equidad se encuentran ausentes.

Tabla 4. Comparativo entre los ODS (Meta 4.7) y los criterios de calidad de la Agencia Acreditadora de Paraguay

Carreras de grado	Programas de grado	Evaluación	METAS ODS 4	Indicadores ODS
Modalidad Presencial	Modalidad a Distancia	Institucional		
Dimensión 1: Gobernanza de la carrera.	Dimensión 1: Gobernanza de la carrera.	Componente 3.2. Gestión de la oferta educativa	4.7. De aquí a 2030, asegurar que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	4.7.1. Grado en que: i) la educación para la ciudadanía y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los DDHH se incorporan en todos los niveles de: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de profesionales y d) la evaluación de los estudiantes.
Componente 2: Gestión	Componente 2: Gestión	Criterio: Pertinencia, eficacia y eficiencia en el diseño de las ofertas educativas de todas las unidades académicas.		
Criterio: Pertinencia y eficacia en la gestión del proyecto académico	Criterio: Pertinencia y eficacia en la gestión del proyecto académico			
Indicadores: • La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.	Indicador: La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.			

Carreras de grado	Programas de grado	Evaluación Institucional	METAS ODS 4	Indicadores ODS	Índice
Modalidad Presencial	Modalidad a Distancia				

Indicador

- Las políticas y lineamientos para el diseño de las ofertas educativas consideran la evaluación de las demandas del contexto y características de los usuarios de sus servicios.
- Las políticas y lineamientos para el diseño de las ofertas educativas establecen orientaciones claras para la definición de los perfiles y objetivos.

En el perfil del egresado de cada carrera se establecen competencias genéricas que deben ser adquiridas y que se encuentran relacionadas a la cultura de paz, cuidado del medio ambiente, respeto a la diversidad cultural.

Nota: Elaboración propia con base a los documentos oficiales de la ANEAES, 2023

En el análisis se puede hallar una relación entre los indicadores del modelo nacional para carreras de grado y la evaluación institucional con los propósitos expresados en la meta 4.7, aunque los indicadores dan cuenta de una formulación genérica. Existen algunos elementos que hacen alusión directa, sin embargo hay otros ausentes.

En todos los ejemplos presentados, si bien los documentos de la ANEAES que guían los procesos de evaluación y acreditación no hacen mención explícita a los ODS de la agenda 2030; hay algunos criterios e indicadores que guardan relación directa, en especial con algunas metas establecidas en los ODS 4, y por lo tanto, casi de manera obligatoria, las instituciones de educación superior asocian dichos criterios de calidad y sus respectivos indicadores a los mencionados objetivos, presentando en sus programas académicos y en sus líneas de investigación y extensión actividades y proyectos que apuntan a lograr las metas establecidas en los ODS.

Conclusiones

Alcanzar niveles de comprensión que permitan el desarrollo del pensamiento crítico para el ejercicio de una ciudadanía responsable, la superación personal y la construcción de un proyecto de vida que avizore condiciones de dignidad son compromisos ineludibles en la política educativa; por tanto, deben ser parte de proyectos institucionales trabajados de manera entusiasta con la comunidad académica y las agencias acreditadoras de la calidad educativa, tienen las herramientas legales, morales, éticas y el compromiso social para generar sinergias. La ANEAES, en este sentido no es la excepción.

En el Paraguay, esta situación alcanza mayor relevancia al considerar la condición de país bilingüe y pluricultural, lo cual complejiza el abordaje entendiendo claramente los aspectos sociolingüísticos, para formular los propósitos educativos en torno al niño/a, joven o adulto cuyos

derechos lingüísticos están consagrados en las normativas nacionales y postulados de la educación.

El rol de las agencias de acreditación para la consecución de objetivos que sean superadores de desigualdad, discriminación, conducentes a una educación liberadora y con renovado humanismo es crucial, por lo que se exhorta a los responsables de dichas instancias, a aunar esfuerzos, a establecer líneas de acción claras y contundentes, de manera a contribuir con mayor eficacia y eficiencia al logro de las metas previstas y los altos ideales de un mundo mejor para todos y todas.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2007). Criterios de calidad para carreras de grado.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2018). Mecanismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior para carreras de grado.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2019). Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2020). Mecanismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior para carreras de grado.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2020). Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado en la Modalidad de Educación a Distancia.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (s.f.). Recuperado de: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-2>

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. (2018).

Muy, M. R. E. (2019). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la educación de calidad: desafíos en la región centroamericana. *Revista Compromiso Social*, (1), 41-48.

Paraguay. Ley N° 2072/03 (2003). CREACIÓN DE LA ANEAES. Asunción, Paraguay

Paraguay. Ley N° 4995/13. (2013). De Educación Superior. Asunción, Paraguay.

UNESCO. (2015). Declaración de INCHEÓN-Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

UNESCO-IESALC. (2020). Contribución de la educación superior a los ODS: marco analítico.

UNESCO. (2011). El humanismo, una idea nueva. El correo de la UNESCO. Octubre-Diciembre de 2011.

UNESCO. (2015). DECLARACIÓN DE INCHEON EDUCACIÓN 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

UNESCO. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Perfiles Educativos, 44(177), 200-212.

*Carmen María Aguilera Vda. de Jiménez*

De nacionalidad Paraguaya. Es Doctora en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior por la Universidad Nacional de Asunción. Magíster en Educación con énfasis en Evaluación Institucional por la Universidad Nacional de Asunción. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Asunción. Especialista en Evaluación de los Aprendizajes por el Instituto de Educación Superior “Dr. Raúl Peña” de Asunción. Es docente y Tutora de tesis del Programa de Maestría de la Universidad Nacional de Itapúa-Paraguay y del Programa de Doctorado de la Universidad Iberoamericana (Asunción). Es miembro colaborador de la Revista Científica de la Universidad Iberoamericana. Se desempeñó como Directora de Evaluación y Acreditación de Carreras de grado y Programas de posgrado de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Paraguay (ANEAES) del 2013-2018. Se desempeñó como Revisora Editorial para la Revista Paraguaya de Educación en la Dirección de Investigación Educativa dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias (2020-2021). Posee experiencia en procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y programas posgrado y evaluación institucional a nivel nacional e internacional. Se desempeñó como capacitadora en los cursos regionales para la formación de pares evaluadores académicos para los procesos de evaluación externa del Sistema Regional de Acreditación de carreras universitarias del Mercosur (ARCUSUR) para las carreras de Medicina y Agronomía. Colaboró en la elaboración de materiales educativos para

el Ministerio de Educación y Cultura, así como para la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).



Norma Dalila Marecos Cáceres

Doctora en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Magíster en Educación con énfasis en Evaluación Institucional por la Universidad Nacional de Asunción. Licenciada en Lengua Guaraní por la Universidad Nacional de Asunción. Es docente y Tutora de Tesis del programa de Magíster y Doctorado de la Universidad Iberoamericana. Es docente en el programa de doctorado de Universidad Nacional de Asunción. Se desempeñó como Directora Ejecutiva de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior – ANEAES (2013-2017). Fue Directora de Formación Docente del Ministerio de Educación y Cultura (2005-2008). Colaboró en la elaboración de materiales educativos, tanto para el Ministerio de Educación y Cultura como para la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Posee experiencia como Par Académica en procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado, en Cuba, México y Colombia. Es Miembro del Comité de Arbitraje para la Revista Gestión I+D de la Universidad Central de Venezuela, desde el año 2017.

Evaluación y acreditación en Uruguay: el camino recorrido hacia la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Índice

Carla G. Brufau

Área de Educación Superior, Ministerio de Educación y Cultura
Uruguay
cbrufau@mec.gub.uy

Leticia Ramírez Pintos

Área de Educación Superior, Ministerio de Educación y Cultura
Uruguay
lr Ramirez@mec.gub.uy

Introducción

El artículo aborda de manera general la situación actual de Uruguay en materia de aseguramiento de la calidad en Educación Superior. Desde un relevamiento de la normativa nacional e internacional, bibliografía, actas, así como también de las prácticas y experiencias en los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo, se pretende contribuir al conocimiento y reflexión del sistema educativo universitario en el contexto nacional actual.

A partir de lo enmarcado en las últimas Conferencias Mundiales y Regionales, se transita sobre los conceptos de evaluación, acreditación y calidad, haciendo mención a la experiencia en la aplicación a nivel nacional, del proceso de acreditación regional del MERCOSUR y la próxima puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria.

Con la reciente ratificación e incorporación a la legislación nacional del “Convenio Regional de Reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe” y la

“Convención Mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la Educación Superior”, se relevan algunas líneas de trabajo en curso, destacando el reconocimiento académico como una herramienta vinculada a la movilidad e internacionalización. Así también se destaca, que el aseguramiento de la calidad a través de los procesos que se mencionan, reivindica el derecho a la educación, promueve su inclusión, equidad, acceso y su responsabilidad social, lo que permite a las Instituciones de Educación Superior, actuar como agentes de transformación para promover el bienestar de la sociedad y su sostenibilidad.

Palabras clave: Educación Superior, Evaluación, Acreditación, Calidad, Sostenibilidad

Antecedentes y punto de partida

En el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de UNESCO 2009, se entendió que *“la Educación Superior como un bien público y una estrategia imperativa para todos los niveles de la educación y fomento de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser un tema de responsabilidad y apoyo económico de todos los gobiernos”*¹, vinculando los criterios de calidad a la pertinencia, la equidad, y el desarrollo sostenible y no solo a su eficiencia.

En el ámbito regional, durante el año 2018 se celebró la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en el primer centenario de la Reforma Universitaria del año 1918 ocurrida en Córdoba. Durante dicha Conferencia se realizaron diversas instancias de debate en las que se reflexionó y discurrió sobre el estado actual de la Educación Superior, sus fortalezas y debilidades, su historia y evolución, como también en

1 Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009 *“La Nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”* celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en la sede de la UNESCO en París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

cuanto a los logros que se desean alcanzar con vistas a dar cumplimiento a los objetivos de desarrollo sostenible y a las definiciones referidas a Educación en la Agenda 2030 de la UNESCO. El plan de acción previsto señala, entre otras cosas, que se deberá promover la articulación de los sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel regional superando las barreras que imponen los esquemas nacionales².

Por su parte en la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en Barcelona, España entre el 18 y 20 de mayo de 2022, se dio un paso más para generar sistemas de Educación Superior más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos, capaces de responder a la complejidad y los retos de nuestro tiempo con el fin de garantizar el desarrollo sostenible para el planeta y la humanidad.

En dicha instancia, se presentó una hoja de ruta titulada *“Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la Educación Superior”*³, en la que se exponen los principios y las transiciones necesarias para reorientar la Educación Superior en la próxima década. En la misma se destaca a la Educación Superior como un derecho y un bien público que requiere una transformación que favorezca *“la cooperación sobre la competencia; la diversidad sobre la uniformidad, las vías flexibles sobre las tradicionalmente estructuradas; la apertura de miras sobre enfoques más elitistas”*. Asimismo, se establecen como principios claves para orientar esta transformación, la inclusión y la diversidad; la protección de la libertad académica; la integridad y la ética; el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En este sentido, es que se plantea que tanto los organismos reguladores como las agencias de acreditación tienen un rol fundamental para que la Educación Superior renueve los programas de estudio en pos de la sostenibilidad y el desarrollo, pudiendo realizar otras transformaciones

2 Disponible en: <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/23-novedades-externas/125-conferencia-regional-deeducacion-superior-cres-cordoba-junio-de-2018>

3 Disponible en: <https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>

necesarias para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad.

En la actualidad, se puede afirmar que, en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de Educación Superior, la relevancia de los procesos para el aseguramiento de la calidad, se presentan como un instrumento estratégico para fortalecer la formulación de políticas públicas a nivel nacional y regional, que promuevan la mejora continua así como mecanismos que potencien el desarrollo y cambio social.

La evaluación y acreditación: los tránsitos hacia el aseguramiento de la calidad

El aseguramiento de la calidad es una noción amplia que integra las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover el desarrollo de la Educación Superior (ES), con los principios del bien común. Busca garantizar un acceso equitativo a una educación donde el plan de estudios, producción de conocimiento, interacción con la comunidad y demás actividades formativas, estén contempladas en concordancia con los propósitos y objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Al hablar de calidad en la ES, en el presente artículo, se aborda dicho concepto como una construcción social, que no es unívoco y fijo (Dias Sobrinho, 1995), sino que se construye en el diálogo, intercambio y negociación, de la comunidad educativa y el contexto donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo.

Se define la Calidad, como *“el grado en que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumple con una necesidad o expectativa establecida. Propiedad de una institución o programa que satisface criterios previamente establecidos en un sistema de evaluación y/o acreditación”* (RIACES, 2004)⁴.

4 RIACES es la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

La evaluación, es definida como *“un proceso cuyo objeto es la realización de un estudio de una institución o programa que concluye con la emisión de un juicio o diagnóstico, tras el análisis de sus componentes, funciones, procesos, y resultados para posibles cambios de mejora. Las agencias de calidad suelen dividir su actuación en dos tareas relacionadas: la evaluación y la acreditación”* (IESALC, 2007)⁵.

La calidad en la ES, se asocia a diversos aspectos y/o criterios ponderables (tales como docencia, aprendizaje, gestión, perfil de egreso, objetivos, entre otros), por lo cual hablar de aseguramiento de la calidad, implica intrínsecamente la autoevaluación, evaluación y acreditación de los programas académicos en las IES que permitan y habiliten procesos de desarrollo y mejora continua.

El proceso de evaluación a cualquier nivel (ya sea por programa, carrera o institucional) debe referirse a un contexto social y centrado en un objeto, al que se evalúa con la finalidad de habilitar su transformación y mejora. Es decir, la evaluación como proceso que busca la mejora, implica la retroalimentación necesaria, para alcanzar los fines y propósitos educacionales planteados como base inicial.

Al respecto Dilvo Ristoff entiende que, *“evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar”* (1995, citado por Fernández, 2004).

Por su parte la acreditación, se basa en un proceso de evaluación *“respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador o por una autoridad oficial educativa”* (IESALC, 2007), que permite reconocer y dar garantía pública de la calidad de una institución de enseñanza terciaria pública

5 IESALC es el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

o privada, de sus unidades académicas o de sus carreras, así como de la capacidad de asegurar, mantener y mejorar dicha calidad.

El avance, discusión e intercambio de experiencias y buenas prácticas de los procesos de evaluación y acreditación, han generado y habilitado avances significativos de la cultura de la evaluación en la Educación Superior. El tema de la calidad en ES, sigue siendo un punto de agenda común en América Latina.

Si bien en varios países de la región todavía se está en proceso de consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad - como es el caso de Uruguay, que aún no ha afianzado un sistema de evaluación y de acreditación nacional- se han venido desarrollando en la región y el mundo, excelentes programas, que permiten el desarrollo y fortalecimiento de las Instituciones Universitarias y la Educación Superior en su conjunto.

El caso de Uruguay: los caminos recorridos

El artículo 1° de la Ley General de Educación N.° 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008⁶, declara a la Educación como Derecho Humano Fundamental: *"Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa"*.

En lo que refiere a la educación terciaria privada el objetivo del Estado en su rol de regulador, debe ser promover que las formaciones que las Instituciones imparten sean de calidad sin poder imponerlas y garantizando únicamente que se mantengan las condiciones mínimas

6 Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

tenidas en cuenta al momento del reconocimiento⁷ de la carrera de que se trate.

De acuerdo a la normativa vigente, corresponde al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la regulación de la enseñanza terciaria privada, así como también de las carreras que son dictadas por ciertas entidades públicas como son: el Ministerio de Interior, Ministerio de Defensa Nacional, Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos (Sodre) y más recientemente, de los gobiernos departamentales. Las dos Universidades públicas del país, tal y como está previsto en la Constitución de la República, tienen la naturaleza jurídica de ente autónomo.

Respecto de la Educación Superior en el ámbito privado, la normativa aplicable (Decreto 104/014)⁸ exige a tales instituciones, el cumplimiento de requisitos mínimos para otorgar el reconocimiento a la carrera en trámite, por lo que se puede concluir que hasta la fecha, los resultados vinculados al aseguramiento de la calidad han sido modestos.

En lo que tiene que ver con los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, tanto en el ámbito público como privado, corresponde señalar que luego de varios intentos, finalmente con fecha 23 de diciembre de 2019 fue aprobada por el Parlamento Nacional la Ley N.º 19.852⁹ por la que se crea el Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET).

El proyecto de ley fue elaborado por un grupo de trabajo que se creó en el ámbito del Área de Educación Superior (AES) del MEC y que estuvo

7 Para obtener el reconocimiento de una carrera (de nivel terciario no universitario, de grado o de posgrado) la institución interesada, debe transitar por el procedimiento establecido en el Decreto 104/014. Ese proceso culminará con una Resolución del MEC que otorgue el reconocimiento solicitado; cumplido tal extremo los títulos expedidos, podrán ser registrados en dicho Ministerio.

8 Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2014>.

9 Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19852-2019>.

integrado por representantes de todos los actores de la educación nacional, a saber: Universidad de la República (Udelar), Universidad Tecnológica (UTEC), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Instituciones Terciarias privadas autorizadas y el Ministerio de Educación y Cultura.

En forma posterior a su aprobación y mediante sucesivas leyes se ha ido prorrogando la entrada en vigencia del Instituto, sin embargo, la Ley N° 20.075 de *“Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, ejercicio 2021”* de 20 de octubre de 2022, establece en su artículo 5 que el INAEET entrará en vigencia el 1° de enero de 2024.

Corresponde señalar que a pesar de que, a la fecha, el país no cuenta con una agencia de acreditación nacional en funcionamiento, en el ámbito del MERCOSUR se han dado instancias, en las que Uruguay de todas maneras ha participado de forma activa.

En línea con los principios esbozados en las diversas CRES y tomando en cuenta la educación concebida como bien público social, un derecho universal y un deber del Estado, los países de la región del MERCOSUR, han conformado a lo largo de los años, un sistema con un funcionamiento democrático, con agendas de trabajo colaborativo, de reciprocidad y de horizontalidad.

Con fecha 9 de noviembre de 2007 en la XXXIII Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR se aprobó el *“Memorándum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados (MEXA)”*¹⁰.

10 Disponible en: https://odon.edu.uy/sitios/acreditacion/wp-content/uploads/sites/50/2017/08/MEMORANDUM_ARCU_SUR_5.pdf

En dicho *Memorándum* se define la acreditación como el “proceso mediante el cual se otorga validez pública, entendido exclusivamente como referido a la calidad académica, de acuerdo con las normas legales nacionales, a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con los requisitos de calidad previamente establecidos a nivel regional”.

Posteriormente y luego de haberse evaluado el MEXA, con fecha 30 de junio de 2008 en la ciudad de San Miguel de Tucumán, República Argentina se firmó el “Acuerdo sobre la Creación e implantación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados”¹¹.

Dicho Convenio fue firmado también por las Repúblicas de Bolivia y Chile como Estados asociados. Uruguay lo aprobó por Decreto N.º 323/009 de 13 de julio de 2009¹².

En la aplicación de este procedimiento, se respeta la legislación de cada país y la autonomía universitaria, procurando establecer redes de conocimiento con alcance regional e internacional.

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR (ARCU-SUR)¹³, es administrado por la Red de Agencias

11 Disponible en: http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/7615/5111/9996/decision_17_08.pdf

12 Disponible en: http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2009/07/ASUNTO313%20.pdf

13 Información disponible en: arcusur.org.

Nacionales de Acreditación (RANA)¹⁴ con representación en la actualidad de prácticamente todas las Agencias Nacionales del Cono Sur.

La acreditación de carreras conforma un sistema de aseguramiento de la calidad que se ha incrementado en las últimas décadas en la región y con la aprobación del ARCU-SUR, se implementa en Uruguay, el único proceso de acreditación que se ha llevado a cabo en el país hasta la actualidad. Este sistema fomenta la mejora permanente de la formación universitaria, con indicadores de calidad para la promoción del desarrollo económico, social, político y cultural de los países.

La implementación del Sistema ARCU-SUR se basa en un Plan que contiene acciones y metas definidas en el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), orientadas hacia la consolidación de una sociedad del conocimiento y una comunidad científica regional, donde prime la responsabilidad, la defensa de los derechos humanos, la igualdad, reciprocidad y la cooperación solidaria.

En el caso de Uruguay y con el fin de implementar el sistema ARCU-SUR, con fecha 19 de mayo de 2008 y por Decreto del Poder Ejecutivo

14 **Integración de la RANA:** **Argentina:** [CONEAU](#) -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Bolivia:** [CNACU](#) - Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias. **Brasil:** [INEP](#) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Chile:*** [CNA](#) Chile -Comisión Nacional de Acreditación. **Colombia:** [CNA-Colombia](#) -Consejo Nacional de Acreditación. **Ecuador:*** [CACES](#)- Consejo de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. **Paraguay:** [ANEAES](#) – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. **Perú:*** [SINEACE](#) - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación. **Uruguay:** [Comisión Ad Hoc de Acreditación](#) – Ministerio de Educación y Cultura. *Estados con participación en la RANA pero no están realizando acreditaciones en ARCU-SUR, si bien participan de las reuniones de la Red.

N.º 251/008¹⁵, se creó una Comisión ad-hoc de Acreditación¹⁶, para administrar ese sistema. Dicho decreto establece que esta Comisión cuenta con plena independencia técnica en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura y que funcionará *“hasta la creación de una agencia de acreditación en el país”*.

La Comisión Ad Hoc de Uruguay tiene la responsabilidad de coordinar todas las instancias del proceso, por lo que desde su constitución se ha encargado de: realizar los talleres de formación de pares, las convocatorias a titulaciones de manera secuencial y coordinada, designar al comité de pares evaluador, coordinar y gestionar las visitas de evaluación, el estudio y análisis de los informes e insumos pertinentes, la redacción de las resoluciones de acreditación y finalmente la comunicación a la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Cabe señalar que la participación de las carreras en el proceso es voluntaria, entre aquellas que reúnen las condiciones para presentarse.

En todos estos años se han realizado llamados a convocatorias anuales para la participación del proceso de acreditación, distintas instancias

-
- 15 Disponible en: <https://www.impocom.uy/bases/decretos/251-2008>. Corresponde señalar que este Decreto se firmó en forma previa a la aprobación del Decreto N.º 323/009 de 13 de julio de 2009 a través del cual se aprobó a nivel nacional el *“Acuerdo sobre la Creación e implantación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados”* que fuera firmado por los países integrantes del MERCOSUR, el 30 de junio de 2008 en la ciudad de San Miguel de Tucumán, República Argentina. Es por tal motivo que en la parte expositiva y como fundamento para la creación de una Comisión ad hoc de Acreditación se hace mención al Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA).
- 16 Dicha comisión tiene una integración de cinco miembros titulares honorarios. Dos a propuesta del MEC, dos a propuesta de UdelaR y uno a propuesta del Consejo de Rectores de la Universidades Privadas, con sus respectivos miembros alternos. El Área de Educación Superior (AES) del MEC provee el sustento material para el funcionamiento de la misma; una funcionaria técnica a efectos de llevar adelante la Secretaría Técnica y los técnicos que actúan en los procesos de acreditación.

de capacitación técnica, así como talleres regionales y nacionales de formación de Pares Evaluadores, contando en la actualidad con aproximadamente 150 pares uruguayos en el Banco Internacional de Pares (BIPE) del Sistema. Como resultado de los diversos procesos llevados a cabo, se han acreditado 27 carreras de las 10 titulaciones que comprende el ARCU-SUR actualmente, tanto de la Universidad de la República como de las Universidades Privadas del país, constatándose en varios casos una segunda y tercera re-acreditación, dando un total a la fecha de 43 Resoluciones de Acreditación.

En virtud de lo anterior, las IES de nuestro país, han consolidado ámbitos, grupos de trabajo y/o comisiones vinculadas a la autoevaluación, que coadyuven en los planes de mejoras y resultados obtenidos, mediante los procesos de acreditación regional llevados a cabo. A modo de ejemplo, la Universidad de la República (Udelar)¹⁷, en 2013 crea la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEyA), instancia de cogobierno que tiene a su cargo la promoción, coordinación y desarrollo de los procesos de evaluación interna de todos los servicios de la Udelar, la formación de equipos de autoevaluación y la acreditación de carreras para el MERCOSUR. Por su parte, la UTEC, segunda y más joven universidad pública del país, se encuentra dando sus primeros pasos y preparando a su comunidad académica, en los temas de evaluación y acreditación. Así también en las universidades privadas del país, dichas prácticas se han institucionalizado y sistematizado generando una participación y compromiso continuo en pos de los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación ARCU-SUR.

17 La Universidad de la República es la universidad pública más grande de Uruguay fundada el día 18 de julio de 1849. Su naturaleza jurídica es de ente autónomo (consagrado como tal en la Constitución de la República), de carácter cogobernado, lo que significa la participación de todos los universitarios (los órdenes de estudiantes, egresados y docentes) en las decisiones de gobierno que afectan a la institución, de acuerdo con la Ley Orgánica de la Universidad N°12549 aprobada en el año 1958.

Corresponde destacar que, a pesar de la falta de una Institución nacional, que promueva y gestione los procesos de evaluación y acreditación, la implementación del Sistema ARCU-SUR y los programas que se sustentan en él, han logrado impactar en la educación universitaria del Uruguay, no solamente logrando la adhesión plena de todas las universidades y carreras que tienen las condiciones para su participación, sino generando una cultura de la acreditación y del aseguramiento de la calidad que se ha consolidado con el paso del tiempo, promoviendo la mejora continua, el trabajo integrado y el intercambio entre países a favor de la construcción y desarrollo de la Educación Superior a nivel nacional y regional.

La Calidad en Educación Superior: Hacia una Educación Superior sostenible

El desarrollo y aseguramiento de la calidad en la ES, implica necesariamente la promoción e intercambio de experiencias desde lo académico e institucional, sustentado en el desarrollo científico, formativo y de producción de conocimientos; pertinente a las realidades nacionales y en los contextos en que las IES se insertan, pero pudiendo construir y proyectar hacia lo global.

Al respecto, en las agendas de las políticas educativas a nivel mundial, la relevancia dada al reconocimiento y la movilidad académica, contribuye no solamente con el desarrollo de la cooperación e integración internacional en Educación Superior, sino también con promover el acceso a la educación como un derecho humano, un bien público y social.

En Uruguay, la Ley General de Educación, incluye en el artículo 13A (Fines) como uno de los objetivos de la política educativa nacional *“promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica”*. La misma, en el artículo 14 establece que *“El Estado al definir la política*

educativa nacional promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional sea coadyuvante a los fines establecidos en el artículo precedente. No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que reduzcan la educación a la condición de servicio lucrativo”.

En la misma línea, con fecha 20 de mayo de 2022 se promulgó la Ley N° 20.035¹⁸ a través de la cual se aprobó a nivel nacional el *“Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, adoptado en ocasión de la Conferencia Internacional de Estados”*, organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), celebrada en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina, del 11 al 13 de julio de 2019.

Así también, con fecha 5 de enero de 2023 y mediante la Ley N° 20.111¹⁹ se aprueba a nivel nacional la *“Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior”*, adoptada el 25 de noviembre de 2019, en ocasión de la 40ª. Reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en la ciudad de París, del 12 al 27 de noviembre de 2019.

Corresponde señalar que, el nuevo Convenio Regional entró en vigor el 23 de octubre de 2022 al materializarse las ratificaciones por parte de Cuba, Granada, Perú, Santa Sede y Uruguay, haciendo de él un instrumento jurídicamente vinculante para las Partes.

En vista de ello, los días 13 y 14 de abril de 2023 se llevó a cabo en la ciudad de Colonia del Sacramento de Uruguay, la primera reunión del Comité del Nuevo Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios,

18 Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20035-2022>.

19 Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/20111>.

Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Al concluir dicha instancia, en la Declaración²⁰ del Comité, se destacó la necesidad de la convergencia de los mecanismos garantes de la calidad existentes a nivel regional, con la finalidad de reforzar y armonizar los procesos de reconocimiento de cualificaciones, la movilidad académica y la cooperación entre los sistemas universitarios y los países. Así también se enfatizó en la importancia de generar procedimientos e instrumentos de reconocimiento de cualificaciones, trayectos académicos y aprendizajes previos, que favorezcan la inclusión en la ES y habiliten a las personas refugiadas y desplazadas, el acceso a la enseñanza e inserción laboral para su integración plena.

Como corolario de lo anterior y en ese marco, se propuso por parte de IESALC la conformación de tres grupos de trabajo orientados a: la creación de una Red de estructuras de reconocimiento para la promoción del intercambio de información y documentación; la capacitación y contribución al intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de los procesos de reconocimiento en la región. Así también contribuir a las políticas públicas sobre internacionalización, movilidad y reconocimiento, incluyendo una estrategia regional para hacer efectivo el reconocimiento de las cualificaciones de las personas refugiadas y desplazadas.

En este sentido, corresponde destacar lo señalado por Francésc Pedró, en un reciente artículo de abril 2023, en el que se expresa que el Convenio Regional, tiene como uno de sus objetivos el

construir mayor confianza mutua entre los sistemas de educación superior de la región. Esta confianza sólo se puede afianzar sobre el convencimiento de que los estándares de calidad son equivalentes cualquiera que sea el país. De ahí la importancia que en un convenio cobran las agencias de aseguramiento de

20 Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/DECLARACIO%CC%81N-DE-COLONIA-DEL-SACRAMENTO-FINAL.pdf>

la calidad: no solo se trata de promover su cooperación a través de redes (como por ejemplo la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, RIACES, o el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, SIACES), sino de construir conjuntamente principios y criterios que permitan afirmar, sin lugar a dudas, que una institución o un programa acreditados en el país por la correspondiente agencia nacional, merecen ser reconocidos igualmente en cualquier otro país, siempre sobre la base de la reciprocidad y la confianza mutua (Pedró Francesc, 2023).

Al respecto se destaca que el reconocimiento académico es una herramienta vinculada a la movilidad, internacionalización y aseguramiento de la calidad en ES, lo cual contribuye a una educación de calidad en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Garantizar la calidad en Educación Superior, promueve no solo la mejora en lo académico, sino que también habilita avances significativos en la promoción de la equidad, diversidad e inclusión, al generar espacios de crecimiento e intercambio en base a las fortalezas y oportunidades de las IES para seguir avanzando. En este sentido, las agencias poseen un rol transformador fundamental, si es que logran establecer procedimientos coordinados con todos los entes involucrados en las políticas y estrategias de acción a fin de conformar procesos de aseguramiento de la calidad que estén claramente definidos y que sean conocidos.

En lo referente a Uruguay y como ya se mencionó, el INAEET iniciará sus actividades en enero de 2024 con lo cuál se abre un camino nuevo a transitar con varios desafíos, puesto que la ley que lo creó (Ley N° 19.852) establece solo el marco general y algunas definiciones, pero todo lo que tiene que ver con los procesos que se llevarán adelante, criterios, estándares, etc, deberán ser generados y reglamentados. Al respecto cabe señalar lo planteado por Brunner en cuanto a que “cada

país iberoamericano ha ido trazando su propio rumbo y explorando qué modalidades de evaluación y acreditación de instituciones y programas se acomoda mejor a sus necesidades y tradiciones, ordenamiento legal y prácticas académicas” (Brunner, 2007).

Tomando en cuenta lo anterior, y a modo de reflexión, situándonos en el contexto de nuestro país, si bien en lo que respecta a la consolidación de un sistema de aseguramiento de calidad aún falta mucho que recorrer, la implementación de una institución como el INAEET abre un nuevo camino y posibilidades para la creación de planes estratégicos, fortalecimiento de alianzas, participación e intercambio de todos los actores de la educación para transitar los procesos de autoevaluación, evaluación externa, acreditación y planes de mejora alineados con dichos objetivos, hacia la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad que coadyuve al desarrollo del sistema de educación terciaria.

A nivel nacional, nos encontramos ante una instancia altamente propicia y fértil para poder ubicarnos no sólo desde los aprendizajes e intercambios logrados a través de los años, sino también como agentes de cambio, en línea con las políticas internacionales para dar garantía de la calidad en cumplimiento de los ODS. Si bien dichos objetivos no son jurídicamente vinculantes, es de esperar que las diferentes administraciones de los países y sus instituciones, puedan adoptarlos y utilizarlos en las líneas de acción que implementen, en concordancia con las agendas a nivel mundial para una educación de calidad.

Contar con una ES de calidad que permita el abordaje de los ODS, nos remite nuevamente a la dimensión social intrínseca de la misma. En relación a ello, Chris Brink, plantea que la calidad en ES, necesita no solamente de excelencia académica, sino también de diversidad y responsabilidad social. Destacando el valor educativo inherente de la diversidad de personas, culturas e ideas, en un mundo en constante transformación. A su vez, reivindica la responsabilidad social en cuanto

a la capacidad de las IES de dar respuesta a las vicisitudes, conflictos, cambios y desafíos actuales (Brink Chris, 2019). Hablar de una Educación Superior sostenible, implica a nuestro entender, partir de la educación como un derecho humano y un bien público disponible para todas las personas, y asumir el compromiso de asegurar la calidad de la Educación Superior para que la misma pueda operar como un agente positivo de transformación social, que permita promover y accionar para el bienestar de las sociedades y su sostenibilidad.

La promoción de la evaluación y el desarrollo de procesos de mejora de nuestras Instituciones de Educación Superior, contribuirá a seguir afianzando una cultura de acreditación. Así también, la implementación de políticas educativas que coadyuven al aseguramiento de la calidad de la educación, debe ser el camino a transitar a nivel nacional, regional y mundial hacia un *“desarrollo sostenible, de las personas, por las personas y para las personas”* (UNESCO).

- Abubakar, I. (2019). "Sustainable university accreditation and certification". En: W. Leal Filho (Ed.). Encyclopedia of Sustainability in Higher Education. Springer Nature: Suiza
- Brink, J. (2018): "The soul of a university: why excellence is not enough". Bristol University Press, Bristol; ZAR350
- Brufau, C. (2022). Las Agencias de Acreditación de la calidad de la Educación Superior. Cometidos y posición de su personal. Perspectiva ética. Trabajo Final de carrera para la obtención del título Magíster en Derecho LL.M, con énfasis en Derecho Administrativo. Universidad de Montevideo. Uruguay
- Brunner, J. (2007) Educación Superior en Iberoamérica. Santiago: CINDA.
- Casas, M. & Ramírez, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. Integración Y Conocimiento, 9(1), 71–84. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27596>
- Dias Sobrinho, J. (1995). "Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa" en "Avaliação Institucional. teoria e experiências", organizado por Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, J. Cortez Editora. São Paulo, SP.
- Fernández, N. (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 35: "Calidad y acreditación universitaria". DOI: <https://doi.org/10.35362/rie350875>
- IESALC/UNESCO: Documentos en línea, disponibles en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

- Lemaitre, M. (2003). "El MERCOSUR e Iberoamérica: compromisos con la calidad de la educación superior. Calidad en la Educación", (19), 207-220. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n19.373>.
- López, F. "La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998-2009)". Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219124548004.pdf>
- Makoe, M. (2022). "Los futuros de la educación superior. Reimaginar el futuro de la educación superior: Perspectivas de un proceso de desarrollo de escenarios hacia 2050". Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022.
- Pedró, F. (2023). "Significación e implicaciones políticas del convenio de Buenos Aires de reconocimiento de cualificaciones de educación superior en América Latina y el Caribe". Análisis Carolina nº 5, abril 2023. DOI: https://doi.org/10.33960/AC_05.2023 (PDF)
- Pires, S. y Lemaitre, M. (2008). "Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En "Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", Págs.299-318. Editado por Ana Lucia Gazzola y Axel Didriksson.- Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- Ristoff, D. (1995). "Avaliação institucional: pensando principios" en "Avaliação Institucional" Teoría e experiencias" organizado por Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, J. Cortez Editora, São Paulo, SP.

Rodríguez, J. (2020). "La regulación y acreditación de la calidad de la educación superior como componente para alcanzar los ODS". IV Congreso Internacional de Investigación Educativa: "Incidencia política con equidad e inclusión", Costa Rica

UNESCO. (2017). "Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía". Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.

UNESCO. (2019). "Educación de calidad: ¿Por qué es importante?". Recuperado de: www.un.org/sustainabledevelopment/es/

*Carla Giovanna Brufau Bachin*

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y Escribana Pública, egresada de la Universidad de la República.

Magíster en Derecho LL.M con énfasis en Derecho Administrativo de la Universidad de Montevideo.

Asesora Jurídica del Área de Educación Superior (AES) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En otras tareas es quien asesora al Responsable del AES y a la Dirección Nacional de Educación en lo que refiere a la educación terciaria privada, así como acerca de las carreras que son dictadas por el Ministerio del Interior, Ministerio de Defensa Nacional, SODRE, CENFORES, ENAP, los gobiernos departamentales y las de formación docente que se presenten a reconocimiento.

En el ámbito del MERCOSUR fue designada para realizar los asesoramientos jurídicos que en el marco de la Presidencia Pro t  mpore de Uruguay, se le soliciten.

Ha participado en los procesos que lleva adelante la Comisión ad-hoc de acreditación, en el marco del sistema ARCU-SUR, cumpliendo el rol de técnica que acompaña y asiste a los pares evaluadores en las distintas visitas de verificación.

Representante del MEC en el proyecto internacional RECOLATIN dirigido a los Centros de evaluación y procedimientos de reconocimiento de los

países latinoamericanos, co-financiado por el programa ERASMUS+ de la Unión Europea (período 2017-2019).

Representante del MEC en el grupo de trabajo N°1 “Red de las estructuras de reconocimiento para la promoción del intercambio de información y documentación” en el marco de la implementación y ejecución de los dispuesto en el Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Convenio de Buenos Aires) ratificado por Ley N°20.035 de 20 de mayo de 2022.

En su calidad de Escribana Pública es quien realiza el registro de todos los títulos expedidos por las instituciones que están bajo la regulación del MEC.

Actualmente se desempeña también como Asesora Jurídica de la Dirección de Educación de la Universidad Tecnológica (UTEC).



Leticia Ramírez Pintos

Maestranda en Psicología y Educación por la Universidad de la República (Udelar), Licenciada en Psicología por la Udelar, con formación en Género e Inclusión social.

Coordinadora de Asuntos Internacionales del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Referente ministerial de la Comisión del Área del Educación Superior y todos los grupos de trabajo en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR.

Secretaría Técnica de la Comisión ad hoc para la Acreditación ARCU-SUR en Uruguay, llevando a cabo la gestión y coordinación de todo el proceso, talleres de formación y capacitación técnica como así también el acompañamiento y supervisión de visitas externas.

Representante del MEC en el proyecto internacional RECOLATIN dirigido a los Centros de evaluación y procedimientos de reconocimiento de los países latinoamericanos, co-financiado por el programa ERASMUS+ de la Unión Europea.

Representante del Ministerio de Educación y Cultura en el grupo de trabajo N°3 “Políticas públicas” en el marco de la implementación y ejecución de lo dispuesto en el Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Convenio de Buenos Aires) ratificado por Ley N°20.035 de 20 de mayo de 2022.

Procesos de evaluación en el ámbito de la educación terciaria privada uruguaya desde una realidad nacional sin agencia de acreditación

Índice

Andrea López Cardelo

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
Uruguay
alopez@mec.gub.uy

Gonzalo Galvete Amondarain

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
Uruguay
ggalvete@mec.gub.uy

Natalia Dutra Zárate

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
Uruguay
natalia.dutra@mec.gub.uy

Introducción

Este artículo aborda la educación terciaria privada del Uruguay desde los procesos regulatorios que realiza el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Desde esta perspectiva se fundamenta la importancia de caracterizar al ámbito terciario privado, como sustento clave y necesario para propiciar políticas educativas desde nuestra realidad y en directa relación con los actuales desafíos de la educación superior a nivel nacional e internacional. Desafíos que deben estar fuertemente alineados con la agenda nacional, como es la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET), y la agenda mundial la cual está determinada por los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS). En especial, el objetivo de desarrollo sostenible 4, el cual establece “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”.

El avanzar en políticas educativas que se encuentren alineadas a las agendas nacionales e internacionales y que potencien la democratización del acceso y la continuidad educativa a lo largo de la vida, tal como lo dispone el ODS 4, requiere información actualizada sobre las instituciones. De ahí que este trabajo aborda el conjunto de instituciones del sector terciario privado el cual está regulado por el MEC. Sin duda, el rol del MEC es clave para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible, en especial en el ámbito que regula, así como también para los procesos de acreditación que llevará adelante el INAEET.

Palabras claves: educación superior, aseguramiento de la calidad, procesos de regulación.

La educación terciaria privada en Uruguay desde los procesos regulatorios

A la fecha el ámbito terciario privado está regulado por: el Decreto Ley N° 15.661 y el Decreto 104/014 junto a otros decretos¹, resoluciones ministeriales² y resoluciones de la Dirección Nacional de Educación³

-
- 1 Decreto 246/015 Reglamentación para el Proceso de Actualización de Información y el Decreto 361/016 Aplicable a carreras de posgrado en el Área de Medicina.
 - 2 Resoluciones Ministeriales: 137/021; Instructivos de presentación según decreto 104/014, 787/020 y 824/020; Pautas de Actuación del Área de Educación Superior, 395/021; Carreras reconocidas en una sede a ofrecer en otra sede autorizada, 582/020; Reglamentación del inciso 7 del artículo 24 del Decreto 104/014; 705/020; Reglamentación del Art. 23 del Decreto 104/014, 648/016; Pautas para componentes virtuales de una carrera, 992/017; Valoración de componentes virtuales de un programa de estudio, 1149/017; Honorarios de los evaluadores designados por el CCETP y/o AES, y la 481/022; Ordenanza para la certificación de legajos y registro de títulos expedidos por las instituciones de enseñanza universitaria y terciarias privadas y por instituciones de enseñanza pública de nivel terciario no dependientes de Consejos Directivos Autónomos.
 - 3 Resolución de la Dirección Nacional de Educación N°401/2020; Procedimiento para el cambio de modalidad.

que desarrollaremos a lo largo del texto en relación a los procesos regulatorios.

La investigación se desarrolla en la órbita de los procesos de regulación que implementa el MEC en el marco de las potestades que le fueron otorgadas mediante el Decreto Ley N° 15.661, del 29 de octubre de 1984. Dicha norma fue reglamentada mediante el Decreto 308/995 de fecha 11 de agosto de 1995 denominado: *Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada*, la cual estuvo vigente casi veinte años, dado que el 28 de julio de 2014 se aprobó un nuevo marco normativo, el Decreto 104/014 llamado *Regulación de la Educación Terciaria Privada*.

El análisis parte del supuesto de que los procesos regulatorios definidos por el MEC están en permanente tensión entre el acontecer de las instituciones, (las cuales se ven expuestas a factores globales como la pandemia, revolución digital, cambio climático, entre otros), el rol del MEC - como ente regulador del sector terciario privado⁴- y las políticas educativas que emergen de los ámbitos internacionales.

En la Hoja de ruta presentada por UNESCO en la 3° Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022, el organismo realiza un llamamiento urgente para *“que se produzcan cambios sustanciales que ayuden a re imaginar nuestro futuro y a definir caminos claros para mejorar las experiencias y los resultados educativos para todos”*. Se plantea, entre otras cosas, como modo de reinventar la educación superior que:

Las IES deben convertirse en un sistema integrado en el que su diversidad contribuya a crear itinerarios diferentes y flexibles para los jóvenes y los adultos sin reforzar nichos cerrados de desigualdad de oportunidades. Para ello, las IES deben trascender las fronteras disciplinarias, profesionales, epistémicas, reputacionales e

4 Y otras formaciones ofrecidas por instituciones no dependientes de los entes autónomos de la educación.

institucionales. El objetivo es enriquecer las oportunidades educativas, fomentar la excelencia profesional en cualquier campo y cultivar ciudadanos plenos comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad.

Desde esta perspectiva, se entiende que la necesidad de definir políticas educativas promotoras de un sistema integrado y en pro de la calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, requiere información sobre el estado de situación de las IES de nuestro país. Información clave para seguir avanzando en consonancia con el ODS 4 el cual dispone, entre otras metas, el aseguramiento y “acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

Con esta mirada, se procede a realizar un estudio descriptivo de corte longitudinal que tiene como objeto de estudio caracterizar el sector terciario privado a través de los procesos que implementa el MEC desde el año 1984 -pre Decreto 308/995-al 31 de diciembre de 2022. Caracterización que dará cuenta del conjunto de instituciones y carreras, en el ámbito terciario privado, potencialmente aptas para someterse a procesos de aseguramiento de la calidad.

Para exponer los resultados se plantean un conjunto de preguntas específicas que son: ¿Por qué el MEC regula al sector terciario privado de nuestro país?; ¿Con qué procesos regula a las instituciones y sus carreras?; ¿Cuántas y de qué tipo son las instituciones autorizadas por el MEC según marco normativo?; ¿Cuántas carreras se han reconocido según normativa?; ¿Cuántas carreras reconocidas se han sometido a procesos⁵ de modificación de plan, cambio de modalidad, incorporación de nuevas orientaciones, planes de equiparación y dictado en nueva sede?

5 Resoluciones Ministeriales 824/020 y 0395/021. Resolución de la Dirección Nacional de Educación 401/020.

¿Por qué el MEC regula al sector terciario privado de nuestro país?

La organización general de la educación uruguaya definida en la Ley General de Educación N° 18.437 y los cambios introducidos por la Ley N° 19.889 (Ley de Urgente Consideración), en el artículo 82 establece que:

La educación terciaria privada se registrá por lo establecido en el Decreto-Ley N°15.661, de 29 de octubre de 1984, y sus decretos reglamentarios.

Decreto - ley que en su artículo 1, como ya se mencionó, dispone que:

Los títulos profesionales que otorguen las Universidades Privadas, cuyo funcionamiento haya sido autorizado por el Poder Ejecutivo, para su validez deberán ser registrados ante el Ministerio de Educación y Cultura, que organizará el Registro correspondiente.

Los procesos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2012), según su propósito se clasifican en tres grandes categorías: control, garantía y mejoramiento. El MEC, en base a las potestades otorgadas mediante Decreto Ley, implementa una serie de procesos de regulación y registro con el propósito de controlar para garantizar el cumplimiento de criterios mínimos de calidad.

Mediante ese propósito, el MEC asegura a la ciudadanía que las instituciones autorizadas y sus carreras reconocidas cumplen con criterios mínimos definidos por la norma y valorados por asesores y/o evaluadores externos con trayectoria profesional y académica. Mecanismos necesarios dado que los títulos otorgados por las instituciones terciarias privadas autorizadas tendrán *idénticos efectos jurídicos que los expedidos por la Universidad de la República y otras universidades públicas* (Decreto 104/014, p. 18).

El Decreto 308/995 en sus considerando expresa estas necesidades, definiendo que es *necesario establecer por vía reglamentaria los conceptos de “universidad” y de “título profesional”, y consecuentemente los requisitos mínimos necesarios para reconocer a cierta enseñanza la calidad de universitaria* (Decreto 308/995, p. 5-6). También se dispone, que las conceptualizaciones y requisitos a definir fueron trabajados por la Comisión Consultiva convocada por el MEC en consonancia con marcos nacionales, regionales e internacionales.

A nivel de procesos de mejoramiento de la calidad corresponde mencionar, antes de dar continuidad con el tema del artículo, que Uruguay⁶, a la fecha, no cuenta con la implementación de una agencia de acreditación, si bien desde el año 2019 se aprobó la Ley 19.852 de Creación del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET).

El INAEET, entre sus potestades acreditará las instituciones de enseñanza terciaria universitaria y no universitaria pública y privada que voluntariamente se presenten, así como sus unidades académicas y sus carreras (Literal a.) artículo 3 de la Ley 19.852). Para ello, las instituciones terciarias privadas deberán de contar con la autorización y el reconocimiento de nivel académico de sus carreras; procesos claves para la acreditación. Entendiendo la acreditación como *“un proceso continuo y cíclico que implica la mayor exigencia en la evaluación de la calidad y que se basa en criterios y estándares establecidos por el INAEET”*.

Es por ello que la información a partir de la caracterización del sector terciario privado resulta relevante como insumo para los procesos que llevará adelante el INAEET y que están en estrecha relación con lo planteado en el ODS 4 referido a garantizar una educación de calidad.

6 A nivel regional desde el inicio participa en el mecanismo de acreditación regional el cual desde el año 2008 ha pasado a denominarse Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCU-SUR).

¿Con qué procesos el MEC regula a las instituciones y sus carreras?

Índice

Los principales mecanismos de control definidos para autorizar una institución, reconocer sus carreras y dar seguimiento a la evolución de la institución son:

- Autorización para funcionar como institución terciaria privada⁷ junto con la aprobación de la personería jurídica y el reconocimiento de nivel académico de sus carreras. Asimismo, autoriza sus nuevas sedes⁸.
- Reconocimiento de nivel académico de carreras⁹ según nivel académico: terciario no universitario, Licenciatura, Especialización, Maestría (perfil académico o profesional) y Doctorado.
- Actualización de información¹⁰, proceso de evaluación mediante el cual el MEC da seguimiento de la autorización para funcionar y de los reconocimientos de nivel académicos de las carreras.
- Registro de los títulos de las carreras reconocidas. El MEC gestiona el registro de títulos expedidos por las instituciones de enseñanza terciaria privadas. Dicho registro se lleva adelante desde el año 1988¹¹ y a partir de 2004 cuenta con un soporte informatizado.

Dichos procesos¹² de alta complejidad se implementan en el Área de Educación Superior de la Dirección Nacional de Educación del MEC y cuentan con el soporte de: una unidad administrativa, una unidad

7 Según tipo de institución, artículos 4 y 5 del Decreto 104/014, Universidad, Institutos Universitarios e Instituciones de Enseñanza Terciaria no Universitaria.

8 Artículos 7 y 12 del Decreto 104/014.

9 Artículos 5, 13, 15, 21 y 22 del Decreto 104/014.

10 Artículo 17 del Decreto 104/014 reglamentado mediante el Decreto 246/015.

11 Año en que se registró el primer título en el marco de la Resolución Ministerial de fecha 3 junio de 1987 referente al Registro de títulos.

12 Son una constante en ambos marcos normativos: Decreto 308/995 y Decreto 104/014.

técnica - académica, y una Secretaría Técnica del órgano asesor. Dicho órgano tiene carácter honorario, denominado Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) y tiene el cometido¹³ de asesorar al poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar como institución terciaria (artículo 3 y artículo 5) y en las solicitudes posteriores de reconocimiento de nivel académico de nuevas carreras (artículo 6) y en la revocación de los respectivos actos (artículo 8), así como en las solicitudes de autorización de nuevas sedes (artículo 7).

El CCETP, tal como lo define el artículo 27 del Decreto 104/014, está integrado por ocho (8) miembros con destacada trayectoria académica designados por el Poder Ejecutivo: tres (3) a propuesta de la Universidad de la República (UdelaR), dos (2) a propuesta del MEC, uno (1) a propuesta de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y dos (2) a propuesta de las instituciones universitarias autorizadas a funcionar.

Por otra parte, en el año 2020 mediante resoluciones ministeriales¹⁴ y de la Dirección Nacional de Educación¹⁵, se establecieron nuevos procesos regulatorios para carreras ya reconocidas por el MEC, los cuales son gestionados por la unidad técnica-académica del Área de Educación Superior. Ellos son:

- Modificación de planes de estudio de carreras reconocidas.
- Planes de equiparación que presentan instituciones entre un plan de una carrera reconocida y una propuesta académica anterior a dicho plan.

13 Según artículo 26 del Decreto 104/014.

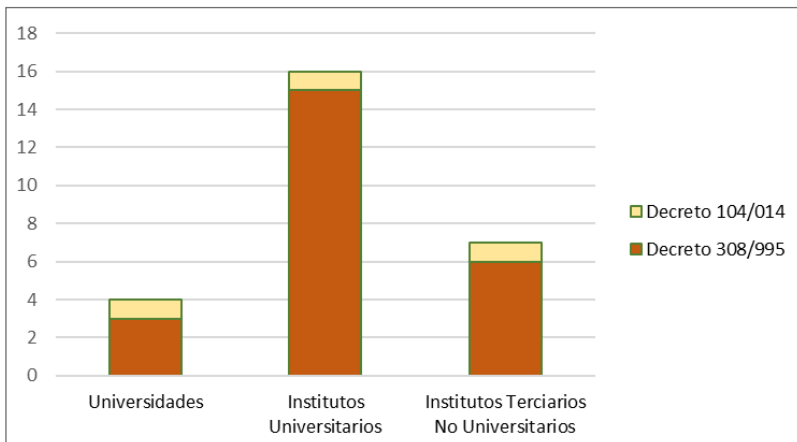
14 Resoluciones Ministeriales: 137/021; Instructivos de presentación según decreto 104/014, 787/020 y 824/020; Pautas de Actuación del Área de Educación Superior, 395/021; Carreras reconocidas en una sede a ofrecer en otra sede autorizada.

15 Resolución de la Dirección Nacional de Educación N°401/2020; Procedimiento para el cambio de modalidad.

- Nuevas orientaciones a ser incorporadas en carreras que ya tuvieran reconocimiento de nivel académico.
- Cambio de modalidad, proceso por el cual las instituciones pueden presentar una carrera para modificar o incorporar una nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje en relación a la definida al momento del reconocimiento de la carrera.
- Reconocimiento en sede autorizada de una carrera previamente reconocida en otra sede. El reconocimiento de nivel académico de las carreras es otorgado por el MEC en relación a la sede en que se dicta. Este proceso permite a las instituciones presentar una carrera reconocida en una sede, la cual se propone ofrecer en otra sede.

¿Cuántas y de qué tipo son las instituciones autorizadas por el MEC según marco normativo?

Gráfico 1. Cantidad de autorizaciones según tipo de instituciones y marco normativo



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

Del total de instituciones autorizadas por el Poder Ejecutivo, se observa que en el marco del Decreto 308/995 se autorizaron para funcionar: tres (3) universidades¹⁶, quince (15) institutos universitarios¹⁷ y seis (6) instituciones terciarias no universitarias¹⁸. Cabe mencionar que previo al Decreto 308/995, el Poder Ejecutivo, en el año 1984, autoriza a funcionar como universidad a la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Y en relación al Decreto 104/014, se autorizaron: una (1) universidad¹⁹, un (1) instituto universitario²⁰ y una (1) institución terciaria no universitaria²¹. En relación a la universidad autorizada en el Decreto vigente, corresponde señalar que dicha autorización es producto de una transformación institucional de instituto universitario a universidad.

Otro dato significativo que no surge de estos gráficos, es la cantidad de instituciones revocadas²². Durante el período del Decreto 308/995,

16 Universidad ORT Uruguay (ORT), Universidad de Montevideo (UM) y Universidad de la Empresa (UDE).

17 Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), De Ciencias de la Información (Autónomo del Sur), De Estudios para la Salud y el Desarrollo (INSADE), St. Catherine's College, Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Maldonado Punta del Este (IUPE), Francisco de Asís (IUFA), Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje (CEDIIAP), Crandon (IMUC), De Postgrado en Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), Monseñor Mariano Soler, Centro de Estudio y Diagnóstico de las Disgnacias del Uruguay (CEDDU), BIOS, de Postgrado de AUDEPP (IUPA) y Politécnico de Punta del Este.

18 Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP), Centro de Navegación (CENNAVE), Centro de Viajantes y Vendedores de Plaza, Escuela de Formación Profesional en Comercio Exterior y Aduana (CEA), Instituto Uruguayo Gastronómico (IUG) y Comunidad Sorda del Uruguay.

19 Centro Latinoamericano de Economía Humana (Universidad CLAEH)

20 Elbio Fernández (IUEF)

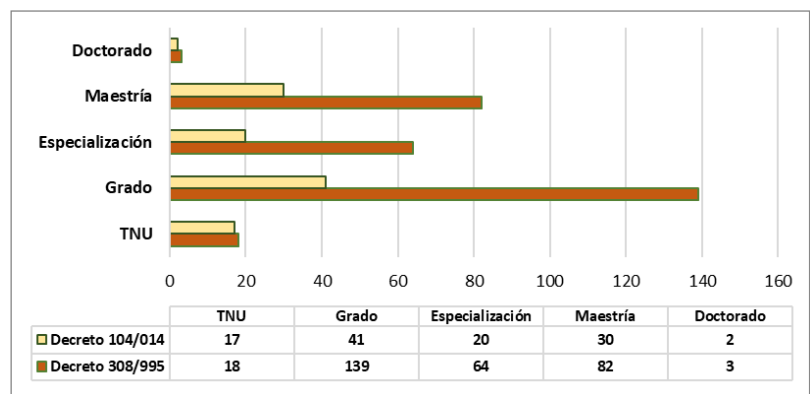
21 Instituto Amigos de la Escuela de Desarrollo Humano, Casa Grande.

22 Al amparo de lo establecido en el artículo 7 del Decreto 308/995 referente a la Revocabilidad de la autorización para funcionar como institución terciaria y el reconocimiento de nivel académico de las carreras.

fueron revocados dos (2) institutos universitarios²³ (años 2008 y 2010) y dos (2) institutos terciarios no universitarios²⁴ (años 2008 y 2018). Esto significa que esas cuatro (4) instituciones contaron con autorización para funcionar como instituciones terciarias con el concomitante reconocimiento de nivel académico de carreras, y fueron revocadas dichas autorizaciones y sus reconocimientos de carreras por el *apartamiento relevante de las condiciones tenidas en cuenta para su otorgamiento o por incumplimiento de los planes y programas de desarrollo* presentados. (Decreto 308/995, p. 11)

¿Cuántas carreras reconocidas según marco normativo? (total/por nivel y área de conocimiento²⁵)

Gráfico 2. Cantidad de autorizaciones según tipo de instituciones y marco normativo



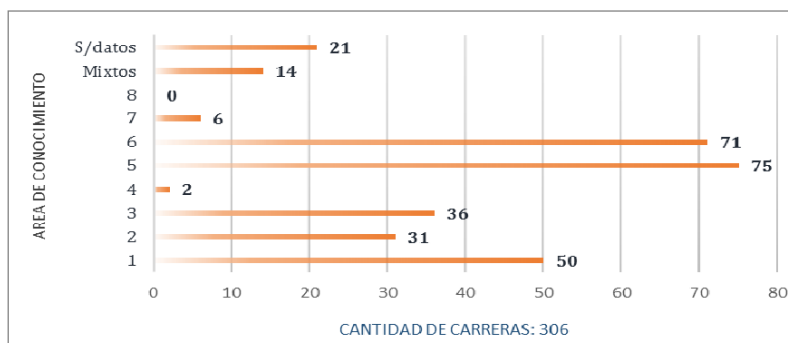
*TNU Terciario No Universitario.
Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP
Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

23 Instituto Universitario Maldonado Punta del Este y Instituto Universitario St. Catherine's College.
24 Centro de Viajantes y Vendedores de Plaza (2008) y Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP) (2008).
25 Según el Dictamen N° 23 del CCETP, ver si corresponde citar RM 137/021.

Del total de carreras reconocidas por el MEC mediante el Decreto 308/995 se observa que: dieciocho (18) son terciarias no universitarias; ciento treinta y nueve (139) de grado²⁶; y ciento cuarenta y nueve (149) de posgrado. Del total de posgrados, se constatan: sesenta y cuatro (64) especializaciones; ochenta y dos (82) maestrías; y tres (3) doctorados.

De los reconocimientos realizados a partir del Decreto 104/014 se observan: diecisiete (17) carreras terciarias no universitarias; cuarenta y un (41) carreras de nivel de grado; y cincuenta y dos (52) carreras de nivel de postgrado: veinte (20) especializaciones; treinta (30) maestrías y dos (2) doctorados.

Gráfico 3. Cantidad de carreras reconocidas por área de conocimiento según decreto 308/995



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

Bajo el Decreto 308/995, se otorgó el reconocimiento de nivel académico de trescientas seis (306)²⁷ carreras. El universo de carreras

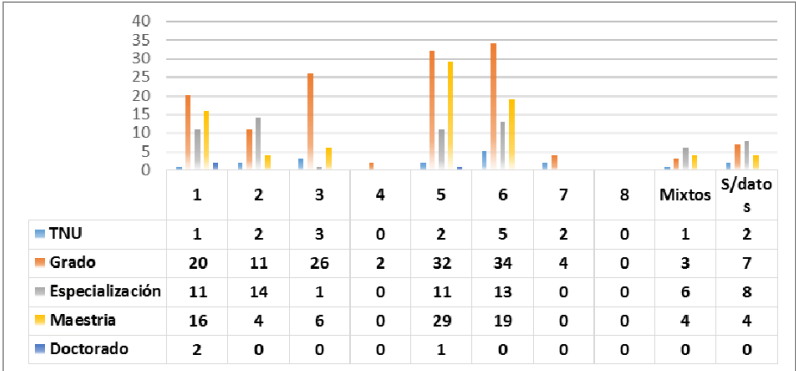
26 Si bien el marco normativo refiere a Licenciatura, en este trabajo se empleará la nomenclatura Grado para comprender las formaciones universitarias de primer nivel.

27 De ese total, un 6% de las carreras (21) no quedará asociada a una o más áreas de conocimiento por no contar con la información en la Resolución Ministerial que otorga su reconocimiento.

reconocidas mediante la normativa mencionada muestra que el área del conocimiento²⁸ que cuenta con mayor reconocimiento es la N°5 (Ciencias Sociales y del Comportamiento) con setenta y cinco (75) carreras representando un 25%; la sigue el área N°6 (Ciencias de la Administración) con setenta y un (71) carreras, un 23%; en tercer lugar el área N°1 (Humanidades y Artes) con cincuenta (50) carreras que representa un 16%; en cuarto lugar el área N°3 (Tecnológica) con treinta y seis (36) carreras que representa un 12%; en quinto lugar el área N°2 (Salud Humana) con treinta y un (31) carreras con un 10%; en sexto lugar el área N°7 (Ciencias Físico - Químicas y Matemáticas) con siete (7) carreras con un 2%; en el lugar séptimo el área N°4 (Agraria) con dos (2) carreras representando un 1%; y el área de conocimiento N°8 (Ciencias Biológicas y de la Ciencia) no contó con carreras reconocidas.

Por otra parte se han reconocido 14 carreras (5%) en carácter mixto, que implica que cada una de ellas cuenta con dos (2) áreas de conocimiento.

Gráfico 4. Carreras reconocidas por área de conocimiento según nivel académico en el marco del decreto 308/995



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

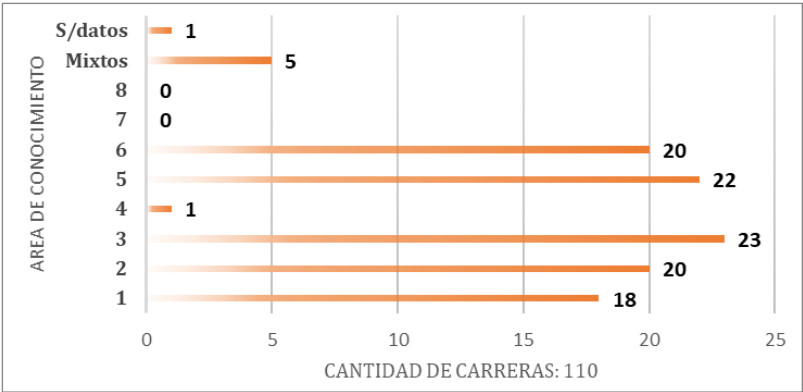
Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

28 Según Dictamen N°23 del año 1996 del CCETP: áreas de conocimiento del año.

Este gráfico nos permite valorar el nivel académico de las carreras reconocidas mediante el Decreto 308/995 en relación con el área de conocimiento en que se inscriben. Al respecto, se observa que en el nivel terciario no universitario las áreas de conocimiento que cuentan con mayor reconocimiento son Ciencias de la Administración (N°6) y Tecnológica (N°3); a nivel de grado, las áreas de mayor reconocimiento son Ciencias de la Administración (N°6) y Ciencias Sociales y del Comportamiento (N°5); en las especializaciones son Salud (N°2) y Ciencias de la Administración (N°6); en las maestrías Ciencias Sociales y del Comportamiento (N°5) y Ciencias de la Administración (N°6); y finalmente en el caso de los doctorados, los cuales son tres, dos de ellos se ubican en el área de Humanidades y Arte (N°1).

Por su parte, las áreas de conocimiento que cuentan con menor reconocimiento a nivel terciario no universitario son Humanidades y Arte (N°1) y Agraria (N°4); en el grado, especializaciones y maestrías son Agraria (N°4) y Ciencias Físico - Químicas y Matemáticas (N°7). Destacándose el área de conocimiento N°8 - Ciencias Biológicas y de la Ciencia, la cual no cuenta con carreras reconocidas.

Gráfico 5. Cantidad de carreras reconocidas por área de conocimiento en el marco del decreto 104/014



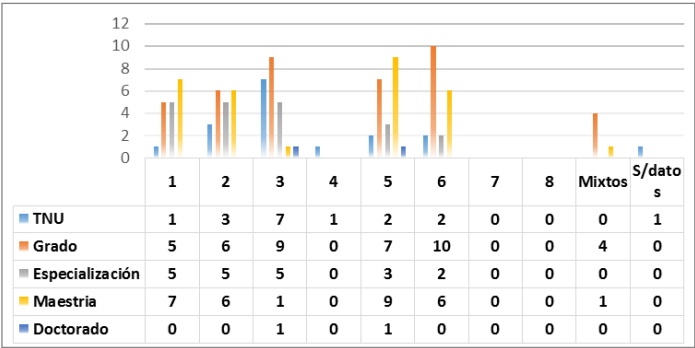
Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP
Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

En referencia al Decreto 104/014 se reconocieron ciento diez (110)²⁹ carreras en sus diferentes niveles académicos. El área de conocimiento que más reconocimiento tuvo fue el área N°3 (Tecnológica) con veintitrés (23) carreras representando un 21%; le sigue el área N°5 (Ciencias Sociales y del Comportamiento) con veintidós (22) carreras con un 20%; en tercer lugar hay dos áreas del conocimiento que tienen la misma cantidad de carreras, la N° 2 (Salud) y N°6 (Ciencias de la Administración) con veinte (20 carreras) cada una representando un 18%; el área N°1 (Humanidades y Artes) con dieciocho (18) carreras con un 16%; y una (1) carrera en el área N°4 (Agraria) que representa el 1%.

Cinco (5) carreras se reconocieron en formato mixto que implica que cuentan con dos áreas de conocimiento.

29 Una de ellas no fue vinculada a su área de conocimiento por no contar con la información en la resolución ministerial.

Gráfico 6. Carreras reconocidas por área de conocimiento según nivel académico en el marco del decreto 104/014



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP
 Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

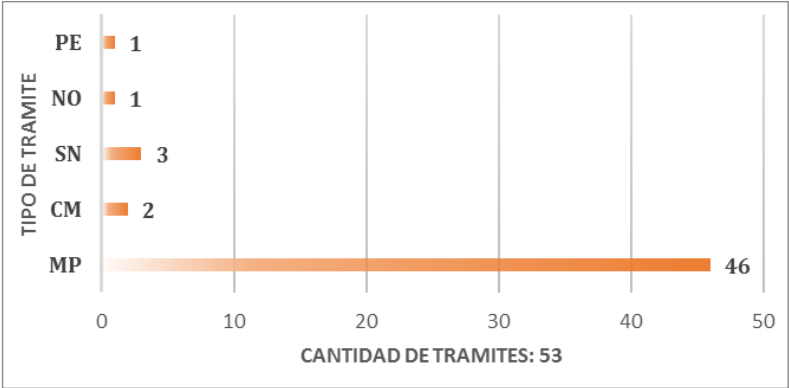
Con respecto a este gráfico, se observa que en el nivel terciario no universitario las áreas de conocimiento que cuentan con mayor reconocimiento son Tecnológica (N°3) y Salud (N°2); a nivel de grado, las áreas de mayor reconocimiento son Ciencias de la Administración (N°6) y Tecnológica (N°3); en las especializaciones son Humanidades y Arte (N°1), Salud (N°2) y Tecnológica (N°3); en las maestrías Ciencias Sociales y del Comportamiento (N°5) y Humanidades y Arte (N°1); y finalmente en el caso de los doctorados, los cuales son dos, ellos se ubican en el área Tecnológica (N°3) y Ciencias Sociales y del Comportamiento (N°5).

Por su parte, las áreas de conocimiento que cuentan con menor reconocimiento a nivel terciario no universitario son Humanidades y Arte (N°1), Agraria (N°4) y Ciencias Físico - Químicas y Matemáticas (N°7); en el grado, las especializaciones y maestrías son las áreas Agraria (N°4) y Ciencias Físico - Químicas y Matemáticas (N°7).

En relación al área de conocimiento N°8 - Ciencias Biológicas y de la Ciencia, se repite lo mencionado bajo la anterior normativa, donde no existe ninguna carrera reconocida.

¿Cuántas carreras reconocidas se han sometido a procesos de modificación de plan , cambio de modalidad, incorporación de nuevas orientaciones, planes de equiparación, dictado en nueva sede?

Gráfico 7. Cantidad y tipo de procesos en el marco de carreras reconocidas

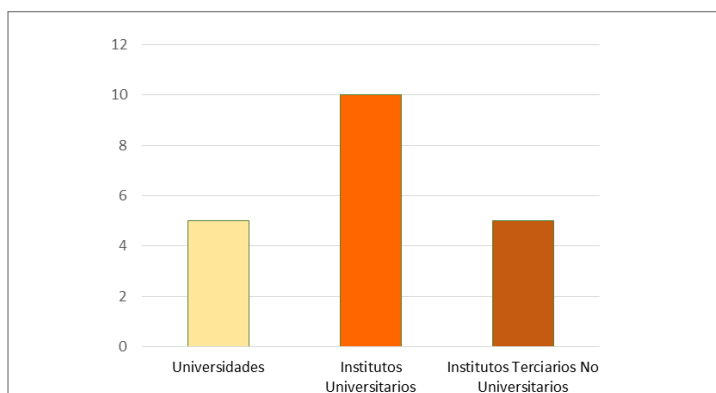


*MP (Modificación de Plan); CM (Cambio de Modalidad); NO (Nuevas Orientaciones); PE (Plan de Equiparación); NS (Nueva Sede). Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

Del total de procesos que habilita modificar una carrera ya reconocida, surge que el 87% refiere a modificaciones de planes de estudios; el 6% corresponden a solicitudes de reconocimiento en sede autorizada de una carrera previamente reconocida en otra sede; el 4% son en relación a cambio de modalidad; y en un porcentaje igual de 2 % a las solicitudes de nuevas orientaciones y planes de equiparación.

Gráfico 8. Cantidad de instituciones autorizadas

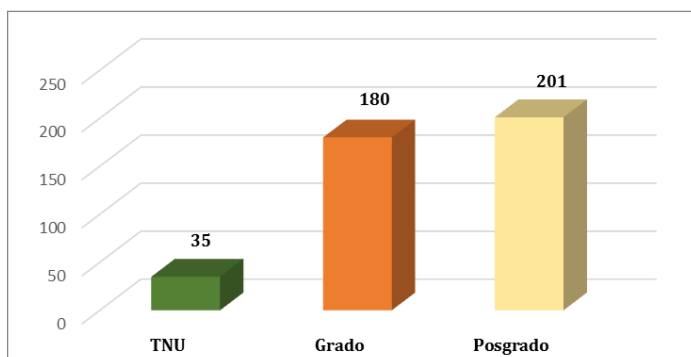


Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

Luego de este breve recorrido sobre los procesos que lleva adelante el MEC como ente regulador del ámbito terciario privado, se configura un escenario terciario privado conformado por: cinco (5) universidades, diez (10) institutos universitarios y cinco (5) institutos terciarios no universitarios.

Gráfico 9. Nivel académico de las carreras reconocidas de la educación terciaria privada



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

El conjunto de instituciones autorizadas ha presentado ante el MEC cuatrocientas dieciséis (416) solicitudes de reconocimiento de nivel académico. De ese total, treinta y cinco (35) han sido de nivel terciario no universitario, ciento ochenta (180) de grado y doscientos uno (201) de posgrado.

Esos datos no representan estrictamente la oferta académica del ámbito educativo en cuestión. El total de carreras ofrecidas por instituciones terciarias privadas aumentaría significativamente dado que en una solicitud, principalmente a nivel de posgrado, se define, mediante un diseño curricular articulado de manera vertical, más de una carrera. Por ejemplo, en los casos que una institución diseña una maestría con un título intermedio de especialización, el MEC considera dicha solicitud como una carrera, no entendiendo a la especialización como una carrera en sí misma. Esta apreciación se constituye en un elemento revelador a considerar al momento de valorar los datos que se exponen los cuales en este artículo se presentan en relación a las resoluciones ministeriales promulgadas por el MEC.

En el total de reconocimientos otorgados por el MEC, se observa que el 77% de las carreras de grado y el 74% de posgrado fueron bajo la normativa inicial de “ordenamiento”; tendencia que reafirma la pertinencia de promulgar un marco normativo regulador ante la expansión de los sistemas de educación terciaria a partir de la década de los noventa. Eso explica lo dispuesto en el considerando III) del Decreto 308/995 del año 1995:

que la notoria proliferación de instituciones privadas que ofrecen públicamente enseñanza post-secundaria, hace aconsejable establecer, en la misma oportunidad, un régimen que permita otorgar un reconocimiento oficial de calidad a aquéllas que acredite ante el Ministerio de Educación y Cultura el adecuado nivel académico de la enseñanza impartida y de los títulos que expidan.

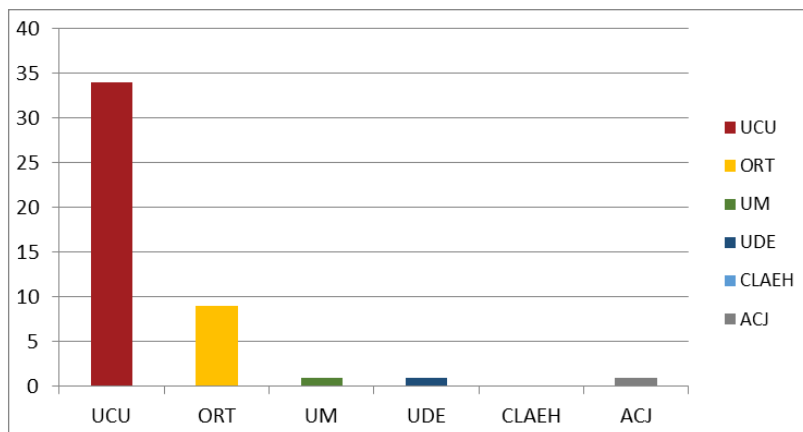
Al considerar el período de regulación de cada marco normativo (el Decreto 308/995, por casi veinte años y el Decreto 104/014 casi una década) se percibe una tendencia estable a nivel de reconocimiento de posgrados, no así en las carreras de grado. Observándose el incremento de reconocimientos de carrera de nivel terciario no universitario.

En relación a los procesos de regulación que el MEC incorporó mediante RM para las carreras reconocidas, se observa un bajo impacto en su uso por parte de las instituciones. De los 53 trámites que surgen del gráfico 7, es necesario destacar que no se corresponden directamente a cantidad de carreras sometidas a ajustes, ya que una misma carrera pudo comprender más de un proceso. Por ejemplo, una misma carrera puede modificar su plan en más de una oportunidad, y a su vez comprender un cambio de modalidad y dictado en una nueva sede. Esto significa que menos del 10% del total de carreras reconocidas en el sistema han sido ajustadas al amparo de estos procesos.

Otro elemento a considerar a la hora de valorar los datos expuestos en el gráfico mencionado anteriormente, es referente al cambio de

modalidad. El bajo número se podría explicar ante la habilitación otorgada por el MEC de dictar las carreras en modalidad semipresencial o virtual como consecuencia de las políticas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria.

Gráfico 10. Cantidad de modificaciones de planes según institución



Fuente: Resoluciones Ministeriales y Dictámenes del CCETP

Autores: Dutra, N.; Galvete, G. y Lopez, A.

En relación a la modificación de plan, proceso más implementado por las instituciones, surge que casi exclusivamente lo han utilizado, cuatro (4) de las cinco (5) universidades, y sólo un instituto universitario de diez (10). Además se constata que el 74% de dichas modificaciones son llevadas a cabo por una de las universidades, aspecto que podría estar vinculado directamente con políticas institucionales y no del ente regulador.

De esta manera el sector terciario privado del Uruguay está conformado por universidades, institutos universitarios e institutos terciarios no universitarios, manteniéndose estable la cantidad de instituciones por tipología. A nivel de carreras de posgrado se observa una evolución estable, destacándose el poco desarrollo de la titulación máxima de

posgrado como son los doctorados. En relación a las carreras de grado, en los últimos diez años (período que comprende el Decreto 104/014) la tendencia indica una disminución de nuevas carreras. Por el contrario, el nivel terciario no universitario, indica una tendencia al aumento de nuevas carreras.

Con respecto a las áreas de conocimiento de las carreras, se percibe que la mayoría de las mismas se encuentran en el área de Ciencias de la Administración y en Ciencias Sociales y del Comportamiento. Particularmente en el nivel académico terciario no universitario, se pudo observar en los últimos diez años un aumento significativo en la oferta académica del área tecnológica.

Por último, se observa que la ampliación de la oferta educativa y la incorporación de mejoras en la oferta de sus planes está dada, casi exclusivamente, por las universidades.

De esa manera, los procesos analizados arrojan información sobre las instituciones y las carreras del sector terciario privado que estarían en condiciones de someterse a procesos de acreditación en el marco del INAEET, consolidando la búsqueda de profundizar el aseguramiento de la calidad, en consonancia con el ODS 4.

Conclusiones

Este estudio permite caracterizar al sector terciario privado de nuestro país desde los procesos regulatorios impulsados por el MEC, procesos necesarios para asegurar la calidad. El conocimiento de la realidad nacional de la IES permitirá avanzar en una educación de calidad en tanto promueva mayores oportunidades para democratizar el acceso a la educación terciaria a lo largo de la vida.

Sin duda, el cumplimiento de los ODS suponen desafíos diversos y complejos que dan luz hacia donde accionar para alcanzarlos. De ahí

la relevancia de aportar información, aunque sea sobre una dimensión entre varias, con el fin de brindar un insumo a la hora de futuras tomas de decisiones, esperando que estas contribuyan a impulsar acciones consensuadas en beneficio de la calidad de la educación superior de nuestro país.

Decreto 308/995 por el que se aprueba el Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada y se fijan sus cometidos (1995). Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/308-1995/1>

Decreto 104/014 Reglamentación del Decreto Ley N° 15.661 Relativo al Sistema de Enseñanza Terciaria Privada (2014). Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2014>

Gacel, J. (2018). La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Bizzozero, L., Delisante, V., Tagliani, A., Zeballos, C. Uruguay. 147 - 162. D.R. Universidad de Guadalajara, México.

Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - Edición especial, 2023. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Lamitre, M., Mena, R. (2012) *Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos*. En: Lamitre MJ, Zenteno ME (editoras). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia; 2012: 21-54.

Ley N° 15.661 Fijación de disposiciones para los títulos profesionales que otorguen las universidades privadas (29 de octubre de 1984). Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15661-1984>

Ley N° 18.437 Ley General de Educación (12 de diciembre de 2008). Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ministerio de Educación y Cultura. (2017). Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. Avances, innovaciones y desafíos institucionales 2012-2017. Montevideo - Uruguay: Dirección de Educación.

UNESCO. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior, 18–20 de mayo de 2022.

*Andrea López Cardelo*

Magíster en Curriculum y Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay, Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular (UCU), Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República, Maestra de Educación Común por la Administración de Educación Pública. Secretaria Técnica del Área de Educación Superior de la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Responsable Interina del Área de Educación Superior en diversos períodos (2010 – 2015, 2015-2020 y 2020 a las fechas) según delegación del Director Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Par evaluadora de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay en proceso de acreditación institucional de Institutos de Formación Docente. Representante del Ministerio de Educación y Cultura en el grupo de trabajo N°2 orientado a Capacitación en el marco de la entrada en vigencia del Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Convenio Buenos Aires, 2019) ratificado por Ley N°20.035 de 20 de mayo de 2022.

*Gonzalo Galvete Amendarain*

Licenciado en Psicología por la Universidad de la República. Especialista en Psicología del Deporte y la Actividad Física por la Universidad de la República. Técnico del Área de Educación Superior de la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Responsable interino del Área de Educación Superior en 2017. Técnico en procesos de acreditación del sistema ARCU-SUR en diversas carreras.

*Natalia Dutra Zárate.*

Maestranda en Administración de Salud por la Universidad Pontificia Católica de Chile, Diplomada en Gestión de Servicios de Salud por la Universidad de la República, Especialista en Enfermería en Servicios de Emergencia por la Universidad de la República, Licenciada en Enfermería por la Universidad de la República. Técnica del Área de Educación Superior de la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (2020 a la fecha). Técnica en procesos de acreditación del sistema ARCU-SUR en diversas carreras. Responsable del Área de Escuelas Habilitadas de Enfermería de la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (2011-2020). Consultora externa en Servicios de Larga Estadía para Adultos Mayores en el Marco del Sistema Integrado de Cuidados (2015 a la fecha).

