

# Modelos de gestión de la calidad en la educación superior: experiencias de Costa Rica, Corea del Sur, Canadá y la Unión Europea

Dra. Marlen León Guzmán  
Prof. Catedrática e Investigadora  
Universidad de Costa Rica

Palabras clave: modelos de gestión de calidad, educación superior, Costa Rica, Corea del Sur, Canadá, Unión Europea, internacionalización de la gestión de la calidad, evaluación internacional.

Resumen: El presente artículo explora desde una perspectiva comparativa, elementos de modelos de gestión de calidad en la enseñanza superior, con la finalidad de ofrecer aprendizajes a partir de la experiencia costarricense. Es un estudio comparado de modelos de gestión de la calidad en la enseñanza superior bajo una perspectiva de internalización, funcionalidad y coherencia programática.

## Introducción

El propósito de este artículo es analizar algunos modelos de gestión de calidad a partir de dos criterios de sostenibilidad: la función y la coherencia programática de los mismos. Se parte de la experiencia de la Universidad de Costa Rica, a través de la que se comprueban las diferencias entre los modelos de gestión de calidad provenientes de distintas entidades –organismos internacionales, asociaciones de universidades, colegios profesionales, organismos estatales o privados, por ejemplo- y que intervienen como actores de gestión de estos procesos.

Si bien la existencia de modelos disímiles es una de las mayores ventajas que permiten nutrir un sistema de calidad en la educación superior, lo cierto es que presenta un reto importante en lo que concierne a la sostenibilidad. Así, por ejemplo, conviene preguntarse si los sistemas nacionales de educación superior se encuentran en capacidad de continuar con las exigencias que plantea esa diversidad.

Desde la perspectiva metodológica este artículo toma como referencia la experiencia a nivel costarricense en la gestión de la calidad en la Universidad de Costa Rica durante el periodo comprendido entre mayo 2016 y mayo 2020 y se analizan algunos modelos internacionales a fin de identificar elementos de distinción y similitud que permitan realizar un análisis comparativo.

Como se indicó, se utilizarán dos criterios de análisis para abordar la sostenibilidad de los sistemas de gestión de calidad en un contexto de internacionalización. El

primero es la función y el segundo, la coherencia programática del sistema de gestión de calidad.

El alcance del estudio comprende estos dos criterios, según sean los sistemas asociativos o no. De esta forma se tratará el caso de Corea del Sur y de Costa Rica, desde una perspectiva de sistemas no asociativos y abordaremos el caso de la Unión Europea, a través de la experiencia con la Asociación Europea de Universidades (EUA) como un caso de un sistema asociativo y el sistema canadiense como ejemplo de un sistema mixto.

## Desarrollo

El aseguramiento de la calidad en la educación superior tiene sus raíces en los procesos de normalización (ISO, 2014) que han permitido el desarrollo de normas específicas (ISO, 2018). Estos a su vez, forman parte de un desarrollo político y jurídico subyacente, que se manifiesta a través del mantenimiento y refuerzo de normas y procesos académicos que se insertan a través de las políticas y la gestión de la enseñanza superior.

Aquí es importante recordar que, desde hace ya algunos años se han implementado experiencias en la aplicación de normas ISO en la educación superior (Rodríguez, 2019; Quimi Franco, 2019, Wibisono, 2018), situación que va de la mano con la privatización de los sistemas de enseñanza superior. Lo anterior tienen una relación importante con la innovación que ha permitido un desarrollo común de la cultura de calidad (Mesliand, 2020) en la formación profesional (Miel, 2020) extendiéndose rápidamente gracias a los procesos de internacionalización de la educación superior.

La internacionalización se ha desarrollado de muchas maneras. En un primer término, como una estrategia de instituciones de educación que buscan instalarse en el extranjero (Hugonnier, 2020). En un segundo término, los estudiantes utilizan la cyber-formación, la oferta académica virtual en ciber-universities o ciber-campus, lo que viene a derribar los muros de las aulas de la Universidad tradicional promoviendo una movilidad formativa y profesional internacional (Lee, E, 2020). De igual manera, la movilidad docente y de investigación presenta la misma connotación, siendo cada vez más importante el recurso virtual para su realización. En ese contexto, debemos también incluir la internacionalización de los sistemas de gestión de calidad, en la cual se abordan aspectos tanto convenidos como propios y que llegan a ser complementarios.

De esa manera, por ejemplo, es posible observar que en el Sistema Nacional de la Calidad costarricense (SINAES, 2002), su organización y estructura se enmarcan en el ámbito del derecho público, observando el quehacer de todas las instituciones universitarias, públicas o privadas. Sus actividades son de interés público, pero el desarrollo de los procesos de acreditación es voluntario de acuerdo a la legislación nacional.

Pese a lo anterior, podemos observar en este caso, elementos explícitos de internacionalización de los sistemas de calidad. Esto se manifiesta de diferentes maneras: la acreditación o la evaluación de entes nacionales acreditadores por parte de instancias internacionales; de los procesos; de los programas o de las instituciones universitarias. Así por ejemplo, el propio ente nacional de acreditación costarricense, SINAES, se ha sometido a la evaluación externa para la adopción de buenas prácticas de la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE, 2019); así como la autoevaluación para acreditación ante el Consejo Centroamericano de Acreditación en 2008 (SINAES, 2008) y a la evaluación externa en el marco del Multilateral mutual recognition agreement (MULTRA) del European Consortium for Accreditation in higher education, (ECA, 2013).

A nivel de evaluación de procesos y planes de estudio específicos, el Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB, 2008) ha participado en la certificación de equivalencias sustanciales para las carreras de Ingeniería en la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC); las carreras de Arquitectura y Computación e Informática de la UCR poseen acreditaciones ante la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería; y la Asociación Europea de Universidades realizó la Evaluación Internacional-Institucional, de la Universidad de Costa Rica en 2018 (EUA, 2018).

En estos ejemplos, podemos notar el elemento de internacionalización en materia de gestión de sistemas de calidad: los requisitos de evaluación corresponden a sistemas de gestión de la calidad diversos, ya sea en sus objetivos, funciones u objetos, entre muchos de los elementos evaluables.

El caso costarricense no es el único en presentar esta realidad de internacionalización de sistemas de gestión de calidad. Estas convergencias y cómo afectan la sostenibilidad de los sistemas de gestión de calidad hacen necesario analizar los ejemplos a lo largo del contexto los procesos de intercambio internacional según sea la función (i) o la coherencia programática (ii) de los procesos de gestión de calidad.

### **i. La función de los procesos de gestión de calidad**

El retroceso en la producción normativa estatal ha sido una gran necesidad en virtud del desarrollo del Derecho Económico. Esto ha dado paso al aumento de normas privadas (Calais-Auloy, 2010) que buscan dar mayor agilidad en la solución de problemáticas específicas. Así nace la normalización con el fin de facilitar el intercambio entre las personas, a la vez que *“constituye una referencia a la mano del consumidor final, una garantía de seguridad y de manera cada vez más general, una garantía de bienes de consumo”* (N’Guyen, 1991). En ese sentido, la normalización en el contexto de internacionalidad de la formación superior, puede ser considerado como un instrumento de protección de los intereses de los estudiantes que se lleva a cabo de normas de aseguramiento de la calidad, de

normas, estándares y principios directores internacionales (Hugonnier, 2020), sin dejar de lado la dualidad axiológica que conlleva (Harari, 2020).

De manera general, la gestión de la calidad en la educación superior atiende a un interés público, entre otras razones debido a que aportan información para la toma de decisiones y, por lo tanto, en la mejora de las condiciones de vida de las personas. Así, las instituciones de educación superior desarrollan este tipo de procesos teniendo por objetivo: 1) controlar la calidad; 2) desarrollar un servicio público en una dinámica de rendición de cuentas y 3) mejorar continuamente la calidad.

### **i.i La función del control de la calidad**

El control de la calidad de la educación superior ha sido de manera tradicional, una función de las autoridades públicas. En ese contexto, estas aseguran la conformidad a una serie de *exigencias mínimas*. Este es el caso de la educación costarricense. A través del control que realizan las Universidades públicas o privadas bajo la supervisión del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior SINAES.

El sistema costarricense se ubica en el desarrollo del control de la calidad en términos generales de las normas ISO. La ISO define este término como “3.6.2 grado en el que un conjunto de características (3.10.1) inherentes de un objeto (3.6.1) cumple con los requisitos (3.6.4)”, (ISO, 2015). Es decir, el control de la calidad no es más que la verificación de la conformidad, conformidad que ha sido ampliamente conocida por la doctrina y desarrollada como una obligación contractual, legal o derivada de los usos profesionales (Calais-Auloy, 2006) y aplicable tanto a bienes como a servicios. En el contexto actual, la verificación de requisitos se realiza a través de los informes de auto-evaluación y evaluación de pares externos.

Este modelo de gestión de la calidad se basa en *normas mínimas*, que es el más frecuente y que se desarrolla a través de procesos de homologación de establecimientos o programas de estudios (pensum o plan de estudios), de una verificación periódica.

En este modelo los criterios preestablecidos pueden ser agrupados por dimensiones, como el caso costarricense, e incluyen aspectos relativos a los estudiantes, el personal docente, la infraestructura o recursos financieros, la gobernanza, las actividades de investigación y constituyen finalmente, un recuento de las condiciones mínimas para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en un programa de estudios determinado.

Esta función puede ser objeto de algunas observaciones. En primer lugar, la verificación del cumplimiento de una serie de requisitos está vinculada a la disponibilidad de recursos financieros y humanos, que son limitados. Es decir, bajo esta perspectiva, la calidad podría estar fuertemente condicionada por la disposición

de recursos económicos. El desarrollo de procesos de privatización de la educación superior y la disminución de los aportes estatales a los sistemas públicos podrían afectar estos procesos. En segundo lugar, este modelo crea divergencias en el seno de la institución académica; de manera que es posible encontrar programas de estudio que se desarrollan con un sistema de gestión de calidad mientras que otros no dentro de un mismo departamento, escuela o facultad. Sin embargo, en este aspecto se evidencia la necesidad de planificación para eliminar las posibles asimetrías.

Desde una perspectiva comparativa el modelo canadiense también está determinado por la función del control de la calidad, con alcances diferentes. Según la Declaración Ministerial para el aseguramiento de la calidad de los programas de enseñanza que permiten la obtención de un grado en Canadá, el marco canadiense de reconocimiento de cualificaciones orientadas a la obtención de un grado académico, tiene como fin *asegurar al público que los nuevos programas y los nuevos establecimientos de enseñanza superior responde a normas adecuadas y que el rendimiento con relación a esas normas será evaluado con los medios apropiados*, (CME, 2015). De esa manera, este sistema regula los procesos de gestión de la calidad a partir de dos objetos diferentes: a) los procedimientos y normas de evaluación de la calidad de nuevos programas de estudios y b) los procedimientos y normas de evaluación de nuevos establecimientos de educación superior.

Estos elementos se evalúan en relación con las normas públicas y las políticas universitarias, siempre en un contexto de autonomía provincial que es propia de la organización administrativa-política canadiense. En es sentido, la competencia nacional se organiza en diez provincias y tres territorios (UC, 2020). Por lo anterior, cada universidad ostenta de una autonomía en materia de enseñanza y regula sus propias normas, procesos de gestión de la calidad y buenas prácticas. Partiendo de esta base institucional y autónoma, las universidades se someten a exámenes externos efectuados por las autoridades provinciales, los cuales pueden ser igualmente a controles de incorporación a los colegios profesionales que también se integran el desarrollo de iniciativas que favorecen la internacionalización (CME, 2008).

## **i.ii La función del desarrollo del servicio público y la rendición de cuentas**

La educación superior como servicio público está sujeta la rendición de cuentas. Lo anterior por al menos tres razones fundamentales. En primer lugar, hay un interés público que motiva los aportes financieros gubernamentales. En segundo lugar, la enseñanza terciaria responde al compromiso social de ofrecer una educación superior de calidad. En tercer lugar, como servicio público está sujeto a una obligación de transparencia. En ese sentido, es necesario comunicar los resultados de la gestión de calidad a la sociedad.

El aseguramiento de la calidad es definido como la “*parte de la gestión de la calidad (3.3.4) orientada a proporcionar confianza en que se cumplirán los requisitos de la calidad (3.6.5)*”, (ISO, 2015). Proporcionar confianza constituye una acción intrínsecamente vinculada a la rendición de cuentas. Si consideramos que nos encontramos en el ámbito del Derecho Económico, en el cual la prestación de servicios, como el educativo, es objeto de contratos, públicos o privados; dicha expectativa cobra aún más relevancia, dado que constituye una expresión clara del resultado que se espera y por el cual se adquiere el servicio que tiene un interés público. Es decir, nos encontramos frente a una obligación de resultado (VINEY, 2000) cuyo contenido consiste en el cumplimiento de un cierto grupo de requisitos previamente establecidos y conocidos por los actores o partes que participan en el proceso, quienes esperan conocer los resultados obtenidos.

### **iii. La función de la mejora continua**

En tercer lugar, es posible considerar la mejora continua como una de las funciones de un sistema de gestión de calidad. En ese sentido, desarrollo de la gestión de la calidad puede ser entendida como la “*parte de la gestión de la calidad (3.3.4) orientada a aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos de la calidad (3.6.5)*” (ISO, 2015). En esta función, ya no basta el cumplimiento de requisitos mínimos sino que se trabaja con una escala *normas de alto nivel, rango o grados*, que permiten identificar el avance, según procesos claramente definidos y sistemáticos. A este nivel se trabaja en la generación de una cultura de calidad.

En el caso costarricense si bien el modelo se ajusta principalmente a uno basado en el control de la conformidad, lo cierto es que presenta algunos elementos de mejora. Tal es el caso de la condición de contar con un plan de mejoramiento, que permita identificar las áreas en las cuales se presentan debilidades y cómo planea la instancia, corregirlas en un marco temporal dado (SINAES, 2020). No obstante, el modelo, hasta la actualidad, corresponde más al cumplimiento de normas mínimas que a un avance gradual en un sistema planteado de esa manera.

De forma diferente, por ver cómo el sistema canadiense se estructura de manera gradual definidos por tres ámbitos: el interno-institucional, el provincial y el profesional, logrando un aseguramiento de la calidad que combina el interés académico universitario; el interés político a nivel regional y el interés profesional tanto a nivel nacional como internacional.

Por otra parte, en cuanto a los elementos comunes en los distintos modelos resulta claro el alcance temporal. En general los modelos de gestión de calidad, ya sea que su objeto sea la evaluación, la acreditación o la auditoría presentan una validez temporal que obliga a una revisión posterior a la obtención de un status dado. Eso se puede observar en todos los modelos. La diferencia se ubica, esencialmente, en los mecanismos de verificación ya sea que estos se basen en resultados o bien en meras descripciones de recursos, sin una verdadera constatación del cumplimiento de los objetivos.

Precisamente, este sentido la coherencia programática resulta fundamental a fin de comprobar en qué medida, el sistema de gestión de calidad es pertinente con los objetivos institucionales o nacionales.

## **ii. La coherencia programática del sistema de gestión de calidad**

Nos referiremos a la coherencia programática como la relación que hay entre los objetivos del sistema de gestión con los objetivos inter-institucionales, ya sea a un nivel local, regional o internacional y que se desarrollan de manera organizada a través de proyectos o programas, en un marco de planificación de políticas públicas (Alvarez, 2020).

La adaptación de los objetivos de calidad de la educación superior con los inter-institucionales va de la mano con el objetivo de planificación, así como con la rendición de cuentas por el manejo de fondos públicos o bien, por el desarrollo de actividades que comprenden un interés público como lo es la enseñanza superior.

El alcance de este modelo es más amplio que relativo a la acreditación de un programa o pensum académico de una formación determinada. Aquí, los objetivos institucionales pueden variar y ofrecen un abanico de posibilidades muy amplio. Así, la coherencia programática puede ser organizada más allá que en el ámbito de públicas educativas en sentido estricto (Ames, 2020). En ese sentido, las organizaciones profesionales trabajan en la consecución de intereses privados propios del oficio y a la vez, desarrollan sistemas de gestión de calidad en los cuales la coherencia programática establece una simbiosis de los objetivos gremiales y los de educación nacional, regional o internacional (Gally, 2020).

Una ilustración de lo anterior lo constituye la evaluación de calidad que lleva a cabo mediante el Acuerdo de Washington (WA) establecido entre organismos responsables de la acreditación de programas de ingeniería. Este acuerdo agrupa principalmente colegios profesionales en ingeniería de todo el mundo (IEA, 2020).

Este modelo trabaja la evaluación de los atributos de los graduados a través del conocimiento del estándar que presenta la educación en ingeniería, el estándar de las competencias profesionales, lo que implica también el entrenamiento y experiencia, así como la observancia del código de conducta para mantener las competencias (IEA, 2014) a nivel internacional y a partir de un criterio común, de ejercicio profesional.

Este acuerdo facilita el reconocimiento de la equivalencia substancial de los programas acreditados por esos organismos. A su vez, recomienda que los egresados de programas acreditados por sus signatarios, sean reconocidos por los demás organismos, en la medida que cumplen los requerimientos académicos para iniciar la práctica de la ingeniería. Este es un elemento por el que se armonizan los sistemas de calidad con un claro fin de internacionalización del ejercicio profesional, en el cual se incluyen las buenas prácticas de formación en la educación superior.

En Costa Rica este modelo basado en la coherencia programática se observa en el caso de la formación en ingeniería, y a través de la implementación de este acuerdo de la Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y de Arquitectura Ingeniería (AAPIA) del Colegio de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA). En un sentido similar, Corea integró este modelo desde el año 1990 a través del *Accreditation Board of Engineering Education of Korea* (ABEEK) desde el año 2007 y Canadá mediante *Ingénieurs Canada/Engineers Canada* a partir de 1989 (EC, 2020).

Al observar estos modelos de gestión de la calidad basados en una coherencia programática, resulta importante destacar que si bien incorporan elementos propios de control y aseguramiento de la calidad en sentido estricto como podría entenderse en términos de la ISO, lo relevante es que trascienden e incorporan intereses profesionales de movilidad internacional; por lo que aquí de nuevo observamos la importancia de una gestión de calidad de la educación superior con un elemento de internacionalización.

Otro modelo que integra tanto la internacionalidad como la coherencia programática es el de la evaluación institucional de Universidades. Este tipo de sistema de gestión de calidad permite utilizar recursos de internacionalización dada la necesidad de plantear evaluaciones bajo un esquema de auto-evaluación y pares externos. Así, en el caso de la Universidad de Costa Rica este proceso se llevó a cabo en el año 2018 a través de la Asociación Europea de Universidades y por medio del Programa de Evaluación Institucional (IEP, 2017). Este tipo de evaluación tiene un carácter voluntario y se basa en las siguientes características básicas:

- a) su alcance: son evaluaciones integrales, que tienen en cuenta los objetivos específicos de la institución, objetivos y perfil, con énfasis en un proceso de autoevaluación inclusivo y institucional, así como el autoconocimiento;
- b) el enfoque orientado a la mejora: que apoya en el cumplimiento de sus misión, independiente de los gobiernos u otros organismos similares y no está orientada a una acreditación o rankings;
- c) un enfoque comparativo: que tiene en cuenta el marco de la evolución actual en educación superior, con equipos de evaluación internacionales que representan la diversidad en el campo.
- d) un enfoque centrado en la institución como un todo más que los programas o unidades de estudio individuales. Por ello, este tipo de evaluación comprende aspectos tales como la capacidad de liderazgo estratégico y eficacia de la gobernanza y la gestión internas procesos que lo soportan; la relevancia de los procesos internos de calidad y el grado en que se utilizan sus resultados en toma de decisiones y gestión estratégica, así como las brechas percibidas en estos mecanismos.

Precisamente la brecha que pueda existir en el cumplimiento de objetivos institucionales y nacionales, puede llegar a ser uno de los desafíos más importantes en la educación superior. En el caso costarricense, esto constituye uno de los cuestionamientos más fuertes que afectan la asignación de recursos financieros estatales, pero también es un desafío mayor en un contexto del desarrollo de la cuarta revolución industrial. En ese sentido, se ha hecho cada vez más evidente *“una tendencia hacia el aumento del desempleo y el subempleo juvenil por falta de calificación, a la vez que aumenta la dificultad de las empresas para encontrar personal con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias”* (OPES, 2017). Según el Banco Interamericano de Desarrollo, cerca del 68% de trabajadores a nivel costarricense se encuentran en ocupaciones con alto riesgo de automatización (BID, 2018). De ahí que la coherencia entre las necesidades de formación en la educación superior con las necesidades y los objetivos de desarrollo social nacional, sea un factor clave en el desarrollo de sistemas de gestión de calidad.

Sobre un plano comparativo, el sistema de acreditación coreano presenta características muy interesantes. En primer lugar, la educación superior forma parte del alcance del Ministerio de Educación en términos de su planificación y organización. Es decir, se trata de un sistema centralizado, en el cual las instituciones de educación superior (IES) gozan de una autonomía de carácter funcional, aunque delimitada por los objetivos de desarrollo nacional. El sistema de educación superior de sudcoreano está conformado por 432 instituciones (ME, 2020) que incluyen 189 universidades- públicas y privadas-, 138 *junior colleges*, 46 *graduate schools*. El gobierno proporciona el soporte financiero necesario (Kim, 2006) indistintamente de la naturaleza pública o privada de la institución.

No obstante, lo que sí determina ese apoyo es el cumplimiento de los objetivos de desarrollo. De esa manera los resultados de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior sí son determinantes para la definición de los modelos de admisión universitaria (KCUE, 2020) y el financiamiento de las instituciones. Debe destacarse que el modelo económico coreano promueve la competencia y el desarrollo tecnológico industrial, como parte de su economía de mercado. Esto influencia necesariamente la estrategia educativa superior a nivel nacional. Por ello, *“la asignación de recursos en el sistema de educación superior se orienta por criterios de mercado e incluye principalmente apoyos directos que otorga el gobierno a las IES en función de su matrícula y sus resultados, así como la inversión que las familias realizan y que se dirige mayoritariamente hacia las IES más prestigiadas”* (Ocegueda, J et al, 2016). En ese sentido la combinación entre la competencia por la calidad y la intervención del estado en el financiamiento de la educación superior es particularmente preponderante (Kim, 2006).

En el caso costarricense la situación es diferente. En primer lugar, la educación universitaria no se encuentra en el marco de competencias regulatorias del Ministerio de Educación Pública más que para efectos de coordinación presupuestaria y de planificación, mediante la denominada Comisión de Enlace entre las instituciones de Educación Superior (MEP, 1975). En ese sentido, la autonomía universitaria- de rango constitucional- comprende tanto los aspectos

organizacionales como los financieros y de política interna, hasta lo relativo a la política de admisión (Baudrit, 2009), la política académica y organización administrativa y docente, entre muchos otros aspectos. Sin embargo, a nivel costarricense el desarrollo de sistemas de gestión de calidad tiene un carácter voluntario y aún no es una condición legal, que influya de manera significativa en el desarrollo de una política nacional de admisión universitaria o asignación presupuestaria, a diferencia del caso coreano.

En segundo lugar, la educación superior coreana comprende tanto la formación universitaria como la que se realiza en “colleges” (KM, 2020). En el caso costarricense la separación university-college, no forma parte de la organización administrativa de las instituciones de educación superior; aunque sí se brinda la formación para grado y técnicos en las Universidades; además de la formación de posgrado. En este sentido, es importante destacar que los propósitos de educación universitaria no tienen un interés o énfasis particular por un grado u otro de formación, sino que se consideran como parte de uno solo.

En tercer lugar, el propósito de las universidades y colleges coreanas “... *are to develop students' personality, teach and research the profound theories of science and arts necessary for the development of the nation and human society* (Article 28 of the Higher Education Act). Este propósito está vinculado a la reestructuración educativa integral debido a la disminución drástica de la población en edad escolar (Sang Hoe, 2018). Esto ha producido un desequilibrio entre la oferta y la demanda del mercado laboral, en el que las industrias experimentan dificultades con respecto a la escasez de mano de obra, mientras que los jóvenes enfrentan dificultades para pasar de la educación secundaria al trabajo (KCUE, 2020).

Esta problemática resulta similar al caso costarricense. Según el Estado de la Educación (PEN, 2019) “*mientras hay una tendencia a que actividades productivas y áreas de conocimiento enfrentan un tope, existe una demanda creciente por graduados de carreras STEM y aquellas vinculadas a economía cultural y creativa*”. Precisamente, en ambos sistemas la escasez de mano de obra se refiere a aquellas especializada, por lo que la demanda de profesionales egresados de STEM es una necesidad clara; pero a su vez, crea una brecha con los estudiantes de secundaria que no continúan con su educación y forman parte de la población subempleada. Esto claro está, es un fenómeno mundial y forma parte de “*una tendencia hacia el aumento en el desempleo y el subempleo juvenil por falta de calificación, a la vez que aumenta la dificultad de las empresas para encontrar personal con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios*” (PEN, 2019).

Frente a esta problemática, el gobierno coreano ha apoyado a las universidades para reestructurar la organización de los programas de pregrado en función del número prospectivo de estudiantes, ajustando la cuota de ingreso y estableciendo áreas y formaciones de especialidad pertinentes con las demandas industriales. Esto ha tenido como resultado, la promoción de dos grandes líneas de acción: la primera, orientada a la implementación de planes de estudio que integran el trabajo de campo vinculado a las industrias locales y adaptados a los sectores industriales.

La segunda línea de acción, consiste en el apoyo a las competencias en artes liberales universitarias promoviendo las humanidades y mejora de las habilidades de adaptación social de los estudiantes. En este sentido podemos observar, cómo la coherencia programática entre la oferta académica, la gestión de calidad y los objetivos de desarrollo nacional mantienen un balance pertinente. Eso no ha sido el caso costarricense, aún no se han planteado reformas integrales a nivel nacional.

En este contexto el modelo de acreditación de la educación superior es desarrollo por el *Korean University Accreditation Institute*, que forma parte del *Korean Council for University Education*, conformado por universidades públicas y privadas. Este consejo tiene entre otros objetivos, los siguientes:

1. Construir una base para un modelo de admisión universitaria avanzado y autonomía en las admisiones.
2. Desarrollar un sistema de acreditación de educación superior profesional e internacionalmente reconocido.
3. Llevar a cabo investigaciones centradas en los problemas que afectan a las universidades y presentar propuestas de políticas.
4. Brindar diversos programas de formación basados en la profesionalidad.
5. Apoyar la creación de redes internacionales y el cultivo de estudiantes con perspectivas globales.

Este modelo de acreditación tiene un alcance institucional, que se organiza en cinco áreas o seis áreas, según dos ciclos distintos de proceso. Entre los criterios a evaluar en el primer ciclo se encuentran: a) la misión y los planes de desarrollo; b) educación, que abarca los temas de planes de estudio y los procesos de enseñanza aprendizaje; la administración académica y los resultados estudiantiles; c) la comunidad institucional, lo que comprende aspectos como los procesos de reclutamiento; la evaluación del desempeño; el desempeño en investigación, las contribuciones a la sociedad y a la industria con aportes de conocimiento y tecnología; personal de apoyo; los procesos de admisión; las tasas de inscripción de nuevos estudiantes y de retención; d) las facilidades básicas; facilidades de apoyo; biblioteca; e) los recursos financieros y de gestión; e) el servicio a la comunidad. Para un segundo ciclo de evaluación, además de los criterios anteriores se incorporan: a) las facilidades educativas así como el soporte al estudiantado y b) los aportes en términos de responsabilidad social (KUAL, 2020), siendo entre otros, los dos aspectos más relevantes.

Al analizar los criterios es posible identificar algunas diferencias fundamentales entre el modelo coreano y el costarricense. En primer lugar, en el modelo costarricense la competencia de acreditación se asigna vía legal a SINAES sin vinculación orgánica con el Ministerio de Educación. En el caso coreano, la

competencia de acreditación se encuentra vinculada a la supervisión del Ministerio de Educación a través del KUAL.

En segundo lugar, el modelo costarricense desarrolla un modelo de acreditación por planes de estudio. No contempla aún, un modelo de acreditación institucional. Por su parte, el modelo coreano realiza una acreditación de alcance institucional que comprende entre otros criterios, los programas de estudio.

En tercer lugar, el modelo costarricense parte de un planteamiento de gestión de calidad a partir de requisitos mínimos, de control de calidad basado en la conformidad de requisitos- estándares o dimensiones. El modelo coreano parte de una función de naturaleza programática, vinculada fuertemente al fortalecimiento de la industria y la generación de conocimiento.

En cuarto lugar, si bien ambos modelos comprenden aspectos de vinculación social con un carácter retributivo, la diferencia de enfoque es interesante. En el modelo costarricense, el vínculo con la sociedad parte de una perspectiva de general mientras que el modelo coreano, plantea una perspectiva de corte empresarial, en la medida que se plantea como responsabilidad social (Benjamin, 2020).

En quinto lugar, los sistemas de reclutamiento del personal académico forman parte del modelo coreano mientras que en el modelo costarricense, no se realiza una evaluación propiamente dicha, sino que se parte de una constatación de la existencia de políticas, requisitos y procedimientos.

En sexto lugar, resulta destacable el rol de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema coreano, como condición en el desarrollo de las políticas de admisión y la distribución de financiamiento gubernamental. En Costa Rica, esta relación aún no existe aunque es objeto de discusión desde hace varios años (Jensen, 2011), como parte de una problemática latinoamericana (De Fanelli, 2019), que viene afectando a diferentes países de la región (Santos-Barrera, 2020).

En el ámbito de los elementos comunes, ambos modelos integran criterios de evaluación, la acreditación o la auditoría. Igualmente, presentan una validez temporal que obliga a una revisión posterior a la obtención de un status dado. La diferencia reside, esencialmente, en los mecanismos de verificación ya sea que estos se basen en resultados o bien en meras descripciones de recursos, sin una verdadera constatación del alcance de los objetivos. Por otra parte, si bien hay una similitud en cuanto a la población de la secundaria subempleada y a la necesidad de contar con más profesionales en carreras de interés industrial, a nivel costarricense no se han desarrollado estrategias nacional que permitan atender esa problemática.

## Conclusión

La función y la coherencia programática de un sistema de gestión de la calidad de la educación superior universitarias ofrecen un enfoque crítico de los modelos disímiles pero que se coexisten en el quehacer académico actual. Las diferencias presentadas en los casos analizados desarrollados en Canadá, la Unión Europea, Corea del Sur y Costa Rica permiten apreciar dos ideas básicas. La primera, se refiere al cuestionamiento sobre cuál es la utilidad del desarrollo de estos modelos de gestión de la calidad educativa para la atención de necesidades de un país. La segunda, versa sobre la necesidad de hacer cada día más simple y homogénea, este tipo de modelos, de manera tal que la población estudiantil pueda encontrar en ellos, una garantía real y útil para su crecimiento profesional y académico. Las divergencias observadas permiten a su vez observar una importante presencia de un componente de internacionalización de los procesos de gestión de la calidad en la educación superior, lo que presenta aún mayores desafíos en el contexto de la cuarta revolución industrial y la sostenibilidad de los procesos.

## Bibliografía

Álvarez Gómez, L. K., Rivera Segura, G. N., Triviño Vera, K. C., Zambrano Olvera, M. A., & Junco Noda, S. (2020). La integración de sistemas, programas, planes, proyectos y estrategias para el logro de calidad educativa. *Universidad Y Sociedad*, 12(4), 426-435. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1665>

Accreditation board of engineering education of Korea. Accreditation criteria. <http://www.abEEK.or.kr>.

Ames, A. J., Waterbury, T., & Perkins, B. Meta-Assessment: A Blueprint for Evaluating Programmatic Effectiveness. Salt Lake City, Utah, 108.

Ayissi Manga (2000). La certification et le droit privé. In: *Revue juridique de l'Ouest*, 2000-3. pp. 257-293.

Bance, P ; Fournier, J. (2020) Education et intérêt général. 979-10-240-1186-8. hal-01965211. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01965211/document#page=182>

Baudrit, L. (2009). Autonomía universitaria y control de la hacienda pública. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Benjamin, C. B., & Raoul, M. B. (2020). Responsabilité Sociale des Institutions d'enseignement supérieur et universitaire: validation d'une échelle de mesure. *Revue Economik*/Volume1 Numéro2, 184.

Bennouna, M., & Ismaili Alaoui, A. (2020). Proposition et déploiement d'un processus d'audit applicable aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 3(3), 34-44. Téléchargé le de <https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/20495>

BID. 2018. El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. ¿Una gran oportunidad para la región? Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Park, N., & Weidman, J. (2002). *Higher education in Korea: Tradition and adaptation*. Routledge. London.

Calais Auloy, (2010) *J. Droit de la consommation*. Prézi : Droit Privée. Paris.

Conseil des Ministres de l'Éducation, CME, (2007). Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada, 2007. Recuperado de : <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/qa-cmec-declaration-ministerielle-sur-lassurance-de-qualite-2007.pdf>

Canadian Engineering Accreditation Board & Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica. (2008). Memorandum of understanding. [https://engineerscanada.ca/sites/default/files/mou\\_cfiamay2008.pdf](https://engineerscanada.ca/sites/default/files/mou_cfiamay2008.pdf)

De Fanelli, A. G. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. Año 28. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52-Dossier-Fanelli.pdf>.

Programa Estado de la Nación, PEN. (2019). Capítulo 5: Educación Superior en Costa Rica. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educación-RESUMEN-2019-WEB.pdf>

N'guyen Thanh-Bourgeois. Normes- Normalisation-Certification (1991)», spec. pp. 26-27 : « Utilité des normes ». DOI : <https://doi.org/10.3406/juro.2000.2584>

Gally, N. (2020). La haute fonction publique entre organisations, professions et patrons. *Revue française de science politique*, 70(1), 49-74. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2020-1-page-49.html>

Ros, C; Langouche, G. Observation report. European Consortium for Accreditation in higher education. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. 2013. [https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Reporte\\_Multra.pdf](https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Reporte_Multra.pdf)

Gobierno de Corea del Sur-Korean Ministry of Education (MEST) (2012), "Statistics of Education in Korea en: <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>

Harari-Kermadec, Porcherot, R. (2020). Dualité des conventions de la valeur et marchandisation de l'université. *Revue Française de Socio-Économie* 2020/1 (n° 24), pages 63 à 80.

Harvey, L. Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international. Conseil des ministres de l'éducation du Canada. <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/qa-initiatives-canadiennes-dassurance-de-la-qualite-dans-le-contexte-international-2008.pdf>

Hugonnier, B. (2020). Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?*, 33.

IADB. El future del trabajo en América Latina y el Caribe. Bosch M, Pagés, C y Ripani, L. 2018. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El\\_futuro\\_del\\_trabajo\\_en\\_América\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe\\_Una\\_gran\\_oportunidad\\_para\\_la\\_región\\_versión\\_para\\_imprimir.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El_futuro_del_trabajo_en_América_Latina_y_el_Caribe_Una_gran_oportunidad_para_la_región_versión_para_imprimir.pdf)

Lee, E. Y., & Jeon, Y. J. J. (2020). The Difference of user satisfaction and net benefit of a mobile learning management system according to self-directed learning: An investigation of cyber university students in hospitality. *Sustainability*, 12(7), 2672.

INQAAHE. External review report according to the guidelines of good practices of INQAAHE. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica, 2019. <https://www.inqaahe.org/sites/default/files/SINAES-External-Report.pdf>

Institutional Evaluation Programme. Guidelines for institutions. Evaluation with a special focus on internationalization. [https://www.iep-qa.org/images/Guidelines\\_for\\_institutions\\_2020-21\\_special\\_focus\\_internationalisation.pdf](https://www.iep-qa.org/images/Guidelines_for_institutions_2020-21_special_focus_internationalisation.pdf)

ISO 9000:2015. Sistemas de gestión de la calidad — Fundamentos y vocabulario. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:es:term:3.3.4>

ISO. Teaching standards. Good good practices for collaboration between national standards bodies and universities, 2014. <https://www.iso.org/publication/PUB100354.html>

ISO. ISO 21001:2018. Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use. <https://www.iso.org/standard/66266.html>.

Jensen, H. El financiamiento de la educación superior pública en Costa Rica. Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica. <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/11303>

Korean Council for University Education Act.  
[http://english.kcue.or.kr/images/Korean\\_Council\\_for\\_University\\_Education\\_Act.pdf](http://english.kcue.or.kr/images/Korean_Council_for_University_Education_Act.pdf)

Korean Ministry of Education. Article 28 of the Higher Education Act.  
<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>

Korean University Accreditation Institute.  
<https://aims.kcue.or.kr/EgovPageLink.do?subMenu=90103000>

Miel, Y. (2020). L'intégration des normes qualité de la formation professionnelle: résultats d'une recherche-intervention menée au sein d'un organisme de formation (Doctoral dissertation, HESAM Université).

Mesliand, A. Recherche et enseignement supérieur : entre asservissement et démocratie. *La Pensée* 2020/1 (N° 401), pages 107 à 117.  
<https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2020-1-page-107.htm?contenu=article>

Ocegueda, H; Miramontes M; Moctezuma, P; Mungaray A. Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, núm. 155, 2017.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13250922009/html/index.html>.

Quimi Franco, D. I. (2019). Sistemas de calidad enfocados a las normas ISO 9001 y 21001: caso Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 279-288

Guerra Bretaña, R. M., Ramos Azcuy, F. J., & Roque González, R. (2020). Aplicación de la norma ISO 21001: 2018 a la calidad de los programas de posgrado académico. *Educación Médica Superior*, 34(1).

Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica. Decreto ejecutivo n° 33247 del 17 de julio de 2006; Reforma de creación de la Comisión de Enlace entre las Instituciones de Educación Superior, los Poderes del Estado y las Instituciones Autónomas.  
[http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?para m1=NRM&nValor1=1&nValor2=57733&nValor3=63311&strTipM=FN](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?para m1=NRM&nValor1=1&nValor2=57733&nValor3=63311&strTipM=FN).

Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Comparative analysis between management team and teachers on the impact of ISO 9001 standards in educational centres. *International Journal of Quality and Service Sciences*.

Sang Hoon, Bae. Center for Innovative Higher Education, Sungkyunkwan University. 2018. UNESCO. [https://unesco.org/ORG/fu/bangkok/public\\_events/Shared%20Documents/IQE/2018/4thAPMED2030/Meeting%20Documents/Presentations/Day%201%20%20Final/Quality%20Assurance%20and%20Improvement%20of%20Higher%20Education%20in%20Korea\\_Trends%20and%20Issues.pdf](https://unesco.org/ORG/fu/bangkok/public_events/Shared%20Documents/IQE/2018/4thAPMED2030/Meeting%20Documents/Presentations/Day%201%20%20Final/Quality%20Assurance%20and%20Improvement%20of%20Higher%20Education%20in%20Korea_Trends%20and%20Issues.pdf)

SINAES. Ley del Sistema de Educación de la Acreditación de la Educación Superior. Ley nº8256. Diario Oficial la Gaceta no. 94 del 17 de mayo de 2002.

SINAES. Informe de autoevaluación del SINAES ante el Consejo Centroamericano de Acreditación, 2008. [https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Informe\\_de\\_Autoevaluacion\\_para\\_el\\_CCA.pdf](https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Informe_de_Autoevaluacion_para_el_CCA.pdf)

Shin, J.C. Higher education development in Korea: western university ideas, Confucian tradition, and economic development. *High Educ* 64, 59–72 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9480-5>.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-011-9480-5#citeas>

Zamora-Serrano, E. P. (2020). La evaluación de la educación superior, los casos de evaluación institucional internacional en Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 1-24.

Universités Canada. Systèmes d'assurance de la qualité de chaque province. <https://www.univcan.ca/fr/universites/assurance-de-la-qualite/systemes-provinciaux-dassurance-de-la-qualite/> 2020.

Washintong Accord, 2020. <https://www.ieagreements.org/accords/washington/>

Wibisono, E. (2018). The new management system ISO 21001: 2018: What and why educational organizations should adopt it. In *Proceeding of 11th International Seminar on Industrial Engineering and Management* (pp. 66-73).