Sapiens in Education. 2026;3.5. 004
ISNN: 3073-1534
DOI: https://doi.org/10.71068/SIE00104

Artículo: Original

Equity and the evidence regime in the SINAES 2025 accreditation model: A critical analysis of normative discourse

Equidad y régimen de evidencia en el modelo de acreditación SINAES 2025: Análisis crítico del discurso normativo

[1]William Solís Brenes.

[1]Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

***Autor de correspondencia:** William Solís Brenes

Enviado: 07-08-2026 **Revisado:** 19-08-2026 **Aceptado:** 25-09-2026 **Publicado:** 13-10-2026

Como citar:

Solís Brenes, W. (2026). Equidad y régimen de evidencia en el modelo de acreditación SINAES 2025: Análisis crítico del discurso normativo. *Sapiens in Education*, *3*(5), 1-21. https://doi.org/10.71068/SIE00104

ABSTRACT

Introduction: Equity is part of the language through which accreditation models define university quality, although its role in evaluation depends on the criteria, weightings and information sources through which a degree program must demonstrate it.
Objective: To analyze how equity is incorporated into Costa Rica's SINAES 2025 Accreditation Model and through which components it can influence the quality judgment concerning students and their trajectories.
Methodology: A qualitative, documentary and interpretive study was conducted on the official guidelines for undergraduate programs. Lexical exploration with Voyant Tools was complemented by coding the 59 guidelines and their information sources, and the segments were interpreted using a matrix based on the sociocognitive approach to critical discourse analysis.
Results: Equity occupies a prominent place in the guiding axis, whereas as an assessment criterion it is assigned to two guidelines that account for 3.6% of the maximum score; other guidelines addressing inclusion, gender and accessibility are assessed for relevance or effectiveness. Students never appear as grammatical subjects of the guidelines and appear primarily as informants, consulted in the terms of the criterion being assessed. The only source containing data on student trajectories requests rates for the latest cohort without disaggregation.
Conclusions: The document makes the existence of institutional responses and their appraisal by consulted individuals assessable, but has less capacity to show how outcomes are distributed among groups of students.

Keywords: equity; accreditation; higher education; critical discourse analysis; evidence

RESUMEN

Introducción: La equidad integra el lenguaje con que los modelos de acreditación definen la calidad universitaria, aunque su incidencia en la evaluación depende de los criterios, ponderaciones y fuentes de información mediante las cuales una carrera debe demostrarla. Objetivo general: Analizar cómo se incorpora la equidad al Modelo de Acreditación SINAES 2025 de Costa Rica y mediante qué componentes puede intervenir en el juicio de calidad, respecto del estudiantado y sus trayectorias.
Metodología: Se realizó una investigación cualitativa, documental e interpretativa sobre el documento oficial de pautas para carreras de grado. La exploración lexical con Voyant Tools complementó con la codificación de las 59 pautas y de sus fuentes de información, y los segmentos se interpretaron mediante una matriz basada

©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

en el enfoque sociocognitivo del análisis crítico del discurso.
Resultados: La equidad ocupa un lugar amplio en el eje orientador, mientras como criterio de valoración se asigna a dos pautas que suman el 3,6 % del puntaje máximo; otras pautas sobre inclusión, género y accesibilidad se valoran por pertinencia o eficacia. El estudiantado nunca figura como sujeto de las pautas y aparece principalmente como informante, consultado en los términos del criterio que se evalúa. La única fuente con datos sobre trayectorias solicita tasas de la última cohorte sin desagregación.
Conclusiones: El documento hace evaluables la existencia de respuestas institucionales y su valoración por personas consultadas, con menor capacidad para mostrar cómo se distribuyen los resultados entre grupos de estudiantes.

Palabras clave: equidad; acreditación; educación superior; análisis crítico del discurso; evidencia

INTRODUCCIÓN

Los modelos de acreditación organizan una manera de mirar las carreras universitarias, porque definen qué información deben presentar, con cuáles criterios se interpreta esa información y bajo qué reglas se llega a una decisión sobre su calidad. Cuando la equidad entra en ese lenguaje, su presencia en la definición de calidad abre una pregunta que va más allá del reconocimiento, la de saber en qué lugares del modelo puede intervenir en la valoración y con qué tipo de información se espera que una carrera la demuestre. Este estudio se ocupa de esa pregunta en el caso del Modelo de Acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, en la versión de sus pautas para carreras de grado actualizada en 2025. La elección del caso responde a que esas pautas constituyen, según el propio documento, "la norma académica de calidad nacional para la acreditación de carreras universitarias de grado" (1, p. 6), de manera que lo que establecen sobre equidad orienta la autoevaluación de las carreras públicas y privadas que se someten a acreditación en el país.

La relación entre calidad y equidad tiene una trayectoria larga en la discusión sobre educación superior. Una investigación internacional reciente vinculó la calidad universitaria con la equidad efectiva, la participación de las comunidades y la atención a barreras estructurales, elementos que ayudan a situar la pregunta normativa de este artículo (2). Lemaitre (3, pp. 76-79) advierte que la equidad obliga a mirar lo que sucede dentro de las instituciones una vez que el estudiantado ingresa, en la permanencia y en los resultados, ante una población universitaria amplia y heterogénea. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 llevó esa preocupación a la agenda internacional al proponer una educación inclusiva, equitativa y de calidad (4, p. 15), y el propio modelo costarricense la recoge cuando reconoce que, aunque el acceso de los sectores menos favorecidos ha crecido, todavía queda mucho por lograr en equidad y democratización de la educación superior (1, p. 11). El Décimo Informe Estado de la Educación registra, en el mismo sentido, que el acceso a los estudios universitarios se volvió más amplio y menos desigual, mientras identifica la reprobación como un problema que amerita estrategias focalizadas y la eficiencia en la graduación como una prioridad (5, pp. 308, 340), y constata un lento avance en la acreditación de carreras y en la afiliación de universidades al SINAES (5, p. 322).

En el plano regional, el estudio de Márquez Vázquez (6) sobre 236 instituciones de educación superior de 20 países de América Latina y el Caribe encontró que el 91,1 % declaró desarrollar actuaciones

permanentes en equidad e inclusión, mientras el 37,5 % no informó ningún mecanismo de seguimiento de esas acciones. En la misma dirección, una reflexión sobre inclusión y diversidad curricular en la educación superior colombiana insistió en la necesidad de considerar la experiencia y la participación de grupos estudiantiles diversos al diseñar respuestas institucionales (7). Entre las instituciones que sí las evaluaban predominó la medición posterior a la intervención, y la mayor parte utilizaba únicamente indicadores de resultado, como tasas de participación o cifras de cobertura (6, pp. 6, 16). Ese antecedente no describe el funcionamiento de SINAES, aunque deja ver una distancia entre declarar políticas y disponer de información para conocer lo que producen, distancia que en la acreditación se juega en lo que el modelo pregunta y en lo que acepta como prueba.

De allí surge la pregunta que orienta la investigación, cómo se incorpora la equidad al Modelo SINAES 2025 y mediante cuáles criterios, ponderaciones y fuentes de información puede intervenir en el juicio de calidad, en particular respecto del estudiantado y sus trayectorias. El objetivo fue analizar, desde el análisis crítico del discurso, la construcción de la equidad en el documento normativo del modelo, las posiciones desde las cuales aparece el estudiantado y el tipo de evidencia previsto para sustentar la valoración. El trabajo se realizó en Costa Rica durante 2026 y se limita al discurso normativo, de modo que las interpretaciones de las carreras, las solicitudes de los equipos de pares evaluadores y las decisiones del Consejo Nacional de Acreditación quedan fuera de su alcance.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Equidad, trayectorias y calidad

La equidad en educación superior se ha discutido durante mucho tiempo desde el acceso, como ampliación de la cobertura hacia grupos que antes no llegaban a la universidad. Lemaitre (3, pp. 76-77) desplaza esa discusión hacia lo que ocurre después del ingreso, cuando las oportunidades de permanecer y de alcanzar resultados se distribuyen de manera desigual entre estudiantes que llegan con condiciones distintas, y esa perspectiva tiene consecuencias para cualquier modelo que pretenda valorar la calidad de una carrera. Para América Latina, Ezcurra (8) describe una masificación que "incluye y desiguala" (8, p. 28), en la que la deserción afecta precisamente a las franjas antes excluidas y en desventaja, configurando lo que denomina inclusión excluyente, una inclusión que tiende a expulsar a quienes incorpora (8, pp. 28-29). Si la equidad se juega también en la trayectoria, la información sobre la trayectoria pasa a formar parte del problema, porque una tasa general de aprobación o de abandono puede ser exacta y, al mismo tiempo, no mostrar si las dificultades se concentran en ciertos grupos. Ambas formas de información son legítimas y responden a preguntas diferentes.

Chiroleu (9) observa que las agendas latinoamericanas de educación superior han tratado la inclusión y la calidad como términos "privilegiados alternativamente" (9, p. 2) y plantea que la meta debería orientarse a su conjunción (9, p. 12). En una dirección cercana, en este estudio se parte de que la equidad puede entenderse como una dimensión constitutiva de la calidad cuando modifica lo que se pregunta sobre una carrera, las evidencias que se solicitan, el nivel de desagregación con que se presentan los resultados y la manera de interpretarlos. Esta formulación deja fuera la exigencia de resultados idénticos para todos los grupos y la conversión de cada singularidad en un indicador. Lo

que interesa es si la información disponible hace posible identificar diferencias relevantes entre poblaciones, comprenderlas y relacionarlas con decisiones institucionales de las que la carrera es responsable.

Calidad, aseguramiento y evidencia

La calidad, por su parte, se ha entendido de maneras distintas, y Harvey y Green (10) distinguieron en la educación superior varias de ellas, entre ellas la calidad como adecuación al propósito, que se juzga según la medida en que un servicio cumple la finalidad que se ha planteado, y la calidad como transformación de quienes aprenden (10, pp. 11, 16, 24). Desde América Latina, Cunha y Lucarelli (11, p. 20) recuerdan que la calidad depende de los contextos y de valores en tensión, y Leite (12) sostiene que el discurso de la calidad es un concepto político (12, p. 136), que la certificación y el aseguramiento se convirtieron en el nuevo orden de la calidad (12, p. 139) y que cabe pensar una calidad de la diferencia, ligada al compromiso social de cada institución y a la incorporación de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior (12, pp. 149-150).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad conocen la vida de una carrera por medio de lo que esta presenta como evidencia, documentos, datos, consultas y registros que deben poder revisarse y, en alguna medida, compararse entre carreras distintas. Beerkens examinó la evolución de los indicadores de desempeño universitario y advirtió que su alcance depende tanto de los datos disponibles como de las finalidades para las cuales se utilizan en la gobernanza institucional (13). Esa necesidad es propia del ejercicio evaluativo y sostiene el carácter público del juicio de acreditación. Martínez Iñiguez et al. (14, pp. 81, 88) advierten, sin embargo, que en América Latina la acreditación tiende a abordarse desde lo administrativo y que muchos organismos acreditadores se detienen en la verificación documental, una crítica que lleva a preguntarse qué realidad hace posible conocer cada tipo de información y qué diferencias conserva cuando la experiencia universitaria se traduce en evidencia evaluable.

Cada tipo de fuente dice algo distinto sobre la equidad. Una revisión reciente sobre planificación educativa basada en evidencias también destaca que reunir indicadores no garantiza decisiones pertinentes cuando no se interpretan en función de las necesidades y resultados de las comunidades educativas (15). La necesidad de comparar supone lo que Espeland y Stevens (16) llaman conmensuración, la comparación de entidades diferentes según una métrica común (16, p. 313), y esa operación tiene efectos sobre lo que cada fuente conserva. Una política demuestra que existe una decisión institucional, un registro de implementación se acerca a lo que efectivamente se hizo, una tasa describe el comportamiento de una población y su desagregación hace posible localizar diferencias dentro de ella, mientras una consulta puede recoger percepciones o barreras que un resultado agregado no explica. En este artículo se denomina régimen de evidencia al conjunto de tipos de información que un modelo de acreditación acepta como prueba del cumplimiento de sus exigencias, junto con las condiciones de temporalidad y de agregación con que los solicita. Se trata de una noción descriptiva construida para este estudio, útil para preguntar qué dimensiones de la experiencia estudiantil puede conservar la evidencia que un modelo prevé y cuáles quedan con menor resolución.

Discurso y acreditación

El análisis crítico del discurso ofreció el marco para examinar estos asuntos en un documento normativo. Un modelo de acreditación, además de reunir instrucciones técnicas, construye una forma institucional de nombrar la calidad, distribuye posiciones entre las instancias y las personas que intervienen en la evaluación y establece qué debe considerarse relevante para demostrarla. Van Dijk (17, p. 159) entiende el contexto como una construcción subjetiva que las personas participantes elaboran sobre la situación comunicativa, representada en modelos de contexto que intervienen en la producción y la comprensión del discurso. En su formulación del análisis crítico del discurso, el mismo autor sostiene que la conexión entre sociedad y discurso es sociocognitiva (18, p. 207) y sitúa el interés de ese análisis en la manera en que el abuso de poder y la desigualdad social se reproducen, se legitiman y se resisten en el texto y el habla (18, p. 204).

Desde esas relaciones se observó cómo el modelo nombra al estudiantado, qué posiciones le asigna y cómo esas formulaciones se conectan con criterios, ponderaciones y fuentes de información. La operacionalización en cuatro planos que se describe en la metodología es una construcción de esta investigación, inspirada en la relación entre discurso, cognición, contexto y sociedad que propone Van Dijk, y no corresponde a un modelo formulado por él.

MÉTODO

Enfoque y diseño

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño documental e interpretativo, porque aquello que interesaba conocer se encuentra escrito en un instrumento normativo que define qué debe observarse en una carrera y con qué información puede sostenerse ese juicio. Kripka et al. (19, p. 58) caracterizan la investigación documental, dentro de la investigación cualitativa, como un examen amplio de diversos materiales en el que los datos provienen estrictamente de documentos, y en ese sentido el modelo de acreditación se trató como un texto que organiza posiciones, prioridades y formas de prueba entre quienes participan en la evaluación. La estrategia analítica central fue el análisis crítico del discurso en la perspectiva sociocognitiva de Van Dijk (17, 18), de la cual se tomó la relación entre discurso, cognición y sociedad, con el contexto como mediación entre las estructuras del texto y la situación en la que este se produce y se utiliza.

Corpus y unidades de análisis

El corpus fue el documento Pautas de evaluación para la acreditación de carreras de grado universitario que se imparten en la modalidad presencial y no presencial, aprobado por el Consejo Nacional de Acreditación en la sesión 1629-2022 y actualizado en la sesión 1887-2025, versión que en este artículo se denomina Modelo SINAES 2025 (1). En un mismo texto se reúnen la definición de calidad, los cuatro ejes orientadores, las seis dimensiones, las 59 pautas, los nueve criterios, las 137 fuentes de información, el sistema de pesos y la regla de decisión, además de un glosario, de modo que el recorrido desde la orientación general hasta la evidencia podía seguirse completo dentro del documento (Tabla 1). La Guía para el Proceso de Acreditación, que regula los procedimientos y los productos que entrega la carrera, quedó fuera del corpus, y por ello las afirmaciones del estudio se refieren a lo que establecen las pautas.

Tabla 1.

Componentes del documento normativo según contenido y función en el análisis, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Componente	Contenido	Función en el análisis
Definición de calidad y ejes orientadores	Concepto de calidad, cuatro ejes, entre ellos el de equidad, inclusión y responsabilidad social	Identificar el lugar de la equidad en la definición institucional de calidad
Dimensiones y pautas	Seis dimensiones y 59 pautas	Seguir cómo las orientaciones generales se convierten en exigencias dirigidas a la carrera
Criterios	Nueve criterios de valoración, uno por pauta	Establecer dónde la equidad es referencia explícita del juicio
Fuentes de información	137 fuentes declaradas	Reconocer qué tipo de información se acepta como prueba
Sistema de pesos y regla de decisión	Categorías A, B, C y D; rangos de decisión	Reconstruir la incidencia de cada pauta en la decisión
Glosario	Definiciones institucionales	Recuperar el significado atribuido a las categorías analizadas

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo SINAES 2025 (1).

Se trabajó con dos unidades. La primera fue la pauta, considerada junto con su categoría de peso, el criterio con el que se valora y las fuentes de información que la acompañan, porque en ese conjunto se fija qué se pregunta a una carrera, cuánto cuenta la respuesta en la decisión y qué se acepta como prueba. La segunda fue el segmento recuperado durante la exploración lexical, que en todos los casos regresó a la pauta, al apartado o a la entrada del glosario de la que provenía antes de ser interpretado. La investigación no involucró personas participantes.

Técnicas de recolección de datos

La recolección combinó dos procedimientos sobre el mismo documento. El primero fue una exploración lexical con Voyant Tools (20), en su versión web, utilizada durante 2026, sobre el texto del documento. Al revisar las concordancias exportadas se constató que el texto cargado conservaba el índice, los encabezados de columna que se repiten en cada página de las tablas de pautas y parte de los encabezados de página, razón por la cual cada contexto recuperado se clasificó luego según la zona del documento en la que aparece (índice, encabezado de tabla, marco de calidad y ejes, estructura del modelo, pautas y fuentes, glosario). Esa clasificación evitó leer como presencia conceptual lo que respondía a la maquetación, situación especialmente visible en la consulta sobre fuentes, cuyas 49 apariciones incluyen 31 encabezados de tabla. Las formas se registraron tal como las devolvió la herramienta de manera que estudiantado y estudiantes, o evidencia y evidencias, se mantuvieron separadas.

Las consultas se fueron definiendo durante la lectura. Se inició con equidad, inclusión y diversidad, y los contextos recuperados llevaron hacia la forma en que el documento nombra a quienes estudian, con estudiantado, estudiantes y participación; cuando se hizo visible que la presencia del estudiantado dependía del modo en que podía convertirse en prueba, se agregaron fuentes, criterios

y evidencias. Para cada consulta se conservó la exportación con la posición del término y su contexto inmediato, junto con una tabla de frecuencia bruta de esos mismos términos.

El segundo procedimiento fue la codificación de las 59 pautas y de sus fuentes de información. Se volvió necesario porque la exploración mostró que el criterio de cada pauta no se nombra con la palabra criterio, se marca tipográficamente dentro de la formulación («La carrera ejecuta con equidad los procesos de selección, contratación, evaluación y promoción…»), y porque las fuentes de información nunca se designan a sí mismas como evidencia. En cada pauta se registró la dimensión, la categoría de peso, el criterio marcado, el sujeto gramatical y la mención del estudiantado. Las 64 apariciones de estudiantado se codificaron además según la posición que el término ocupa en cada segmento.

La unidad de codificación de las fuentes fue cada fuente numerada en el documento, del 1 al 137, y cada una se asignó a una sola de cinco categorías mutuamente excluyentes, definidas por el objeto principal que solicita a la carrera. La categoría de normativa, política, plan o documento curricular oficial reunió reglamentos, normativas, políticas, lineamientos, protocolos, planes institucionales, el organigrama y los componentes del plan de estudios, como el perfil, la malla o los programas de los cursos. La de descripción, listado, cuadro o matriz agrupó los documentos que la carrera elabora para el informe de autoevaluación con el fin de dar cuenta de acciones, recursos o actividades. La de registro, ejemplo, instrumento o resultado incluyó las evidencias producidas por la ejecución de una acción, como registros de participación, instrumentos de evaluación y ejemplos de ellos, currículos, atestados y resultados de procesos. La de opinión de personas consultadas comprendió las fuentes que solicitan percepciones o valoraciones de algún sector de la comunidad universitaria, y la de dato cuantitativo, aquellas cuyo objeto principal son indicadores numéricos, como tasas, porcentajes o promedios.

Cuando una fuente combinaba objetos de más de una categoría se aplicó un orden de precedencia que va de lo más específico a lo más general: opinión, dato cuantitativo, registro o resultado, normativa o plan y, por último, descripción o listado. Así, un listado de acciones que solicita también sus resultados se codificó como resultado, y el perfil de un puesto acompañado de los atestados de quienes lo ocupan, como registro. Las cantidades que acompañan a un listado o cuadro, como el número de participantes, las horas o el tiempo asignado, se registraron como atributo complementario y no convirtieron la fuente en dato cuantitativo; cinco fuentes presentan ese atributo. Para cada fuente se registró además, por separado, si menciona literalmente al estudiantado y si su contenido aporta información sobre estudiantes aunque no los nombre. La codificación se realizó caso por caso sobre el texto completo de cada fuente, y los casos de frontera quedaron resueltos con estas reglas y documentados en la matriz.

En una primera segmentación automática de las tablas, las fuentes 7 y 8 de la pauta 3, «Plan de estudios: Perfil académico profesional» y «Tabla con el perfil académico profesional, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación», quedaron unidas porque la primera carece de punto final en el documento, lo que produjo un recuento de 136. Al restituir la numeración original ambas se codificaron por separado, la primera como documento curricular oficial y la segunda como cuadro

elaborado por la carrera, de modo que el denominador del análisis corresponde a las 137 fuentes que el documento declara (1, p. 24).

Procesamiento y análisis de la información

Los segmentos ubicados por ambos procedimientos ingresaron a una matriz que conserva la categoría, la frecuencia registrada, los contextos, la zona del documento y la lectura en cuatro planos. La distinción entre registro documental e interpretación también resulta relevante para la valoración metodológica: los criterios de validez y confiabilidad deben examinarse de acuerdo con el enfoque y el tipo de información que efectivamente se utiliza (21). En el plano del contexto se atendió a la autoridad desde la cual se enuncia el documento y a la función del fragmento dentro del proceso de acreditación, incluida la definición de calidad como nivel de cumplimiento de las pautas con sus criterios. En el del texto se examinaron la lexicalización de los criterios, la agencia en las formulaciones y la manera de nombrar al estudiantado. El plano de la cognición reunió las representaciones del estudiantado y de la equidad que pueden reconstruirse desde esas formulaciones, y el de la sociedad las relacionó con la ponderación de las pautas, la regla de decisión y los tipos de fuente que el modelo acepta como prueba. Cada interpretación se contrastó con su apartado de procedencia y con el documento completo antes de asumirla como resultado, y las cifras se emplearon para localizar zonas de lectura y describir la distribución de criterios, pesos y fuentes, sin tomarlas como medida de la importancia de un concepto.

El alcance de esta lectura llega hasta el discurso normativo. Lo que el documento establece hace posible reconocer las condiciones bajo las cuales la equidad puede intervenir en el juicio de calidad, mientras las interpretaciones de las carreras, lo que solicitan los equipos de pares y las decisiones del Consejo requieren otros corpus. Las exportaciones de Voyant y la matriz de codificación están disponibles a solicitud del autor.

RESULTADOS

La equidad en los ejes, los criterios y la ponderación del modelo

Las 20 apariciones de equidad que devolvió Voyant se reparten de manera desigual entre las zonas del documento. Una corresponde al índice, nueve al marco donde se presentan la calidad y los ejes, dos a la parte que describe la estructura del modelo y ocho a las tablas de pautas y fuentes de información (Tabla 2). Inclusión se inclina todavía más hacia el nivel orientador, pues seis de sus siete apariciones forman parte del nombre del eje, del índice o de la figura que organiza el modelo, y la restante se ubica en una fuente de la pauta 56, la misma pauta en la que diversidad tiene su única aparición dentro de las tablas operativas. Con la cautela indicada en la metodología, estas cifras indican dónde se concentra el vocabulario y hacia qué lugares convenía regresar, y fue en ese regreso donde la relación entre el eje y las pautas comenzó a tomar forma.

Tabla 2.

Contextos recuperados en Voyant Tools por consulta según zona del documento, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Consulta	Paratexto 1/	Marco: calidad, ejes y proceso	Estructura del modelo	Pautas, fuentes y observaciones	Glosario	Total
Equidad	1	9	2	8	0	20
Inclusión	1	4	1	1	0	7
Diversidad	0	0	1	1	1	3
Estudiantado	0	5	4	45	10	64
Estudiantes	1	0	1	2	0	4
Participación	0	1	0	4	4	9
Fuentes	33	5	10	1	0	49
Criterios	2	4	3	0	1	10
Evidencias	1	1	3	1	1	7

Nota: Elaboración propia a partir de las exportaciones de Voyant Tools sobre el Modelo SINAES 2025 (1). Valores expresados en número de apariciones. 1/ El paratexto reúne el índice, los encabezados de columna de las tablas y la Figura 1 del documento; en la consulta fuentes, 31 de sus 33 apariciones en esa zona son encabezados de tabla.

En el marco, el eje de equidad, inclusión y responsabilidad social se presenta como "una de las facetas de calidad de las carreras". El documento le asigna la tarea de velar porque estas "den cuenta de sus esfuerzos para que la inclusión, la equidad, el bienestar, la solidaridad y la armonía con el ambiente puedan ser evidenciados en los procesos formativos" y porque la cobertura alcance "a más estudiantado con menores oportunidades de movilidad social" (1, p. 11). El mismo apartado extiende esa preocupación al plan estratégico, la formación del personal, la infraestructura, la tecnología, la investigación, la acción social y los apoyos estudiantiles y docentes, y reconoce que, aunque el acceso de los sectores menos favorecidos ha crecido, "aún queda mucho por lograr en términos de equidad y democratización de la enseñanza en este nivel educativo" (1, p. 11).

Los cuatro ejes, según el documento, "funcionan como orientadores de la calidad y por lo tanto se constituyen en principios transversales que cruzan las dimensiones y pautas" (1, p. 9). Desde el plano del contexto interesa el lugar que ocupan estas formulaciones, enunciadas por la autoridad que fija la norma nacional de calidad con la amplitud propia de una orientación y sin una pauta, un criterio o una fuente que les correspondan directamente. Su llegada al juicio queda así a cargo del nivel en el que el documento establece qué se valora y cómo.

Ese nivel está fijado por una definición operativa que el propio modelo explicita al señalar que, en el contexto costarricense, "una carrera es de calidad cuando alcanza un nivel de cumplimiento de esas pautas con sus correspondientes criterios" (1, pp. 14-15). Cada una de las 59 pautas se valora mediante uno de nueve criterios, y la equidad figura entre ellos con una definición amplia, como aquello que "expresa el sentido de justicia e implica el reconocimiento y el respeto a la diversidad, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la ausencia de discriminaciones arbitrarias" (1, p. 23). La codificación mostró que el criterio de cada pauta se inscribe en la formulación como un adjetivo o un complemento destacado en negrita, y que su distribución es muy desigual (Tabla 3). Eficacia y pertinencia reúnen 34 de las 59 pautas y algo más de la mitad del puntaje máximo, mientras equidad corresponde a dos pautas que suman cuatro de 111 puntos posibles, el 3,6 %.

Tabla 3.

Pautas y puntaje máximo por criterio de valoración, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Criterio	Pautas	Puntos máximos 1/	Porcentaje del puntaje máximo
Eficacia	18	33,5	30,2
Pertinencia	16	30,0	27,0
Idoneidad	7	12,0	10,8
Coherencia	5	11,5	10,4
Suficiencia	5	9,5	8,6
Eficiencia	3	6,0	5,4
Equidad	2	4,0	3,6
Relevancia	2	3,0	2,7
Transparencia	1	1,5	1,4
Total	59	111,0	100,0

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo SINAES 2025 (1). Valores expresados en valores absolutos y relativos. 1/ Puntaje calculado con el valor de conformidad de cada categoría que establece el documento: A = 2,5; B = 2,0; C = 1,5; D = 1,0.

Las dos pautas valoradas por equidad ocupan lugares distintos en el modelo. La pauta 16, de categoría A, pertenece al proceso educativo y establece que "las actividades de evaluación para los aprendizajes promueven la equidad, mediante estrategias alternativas para todo el estudiantado" (1, p. 33). La pauta 35, de categoría C, se dirige al personal y pide que la carrera ejecute "con equidad los procesos de selección, contratación, evaluación y promoción" (1, p. 43).

En la pauta 16 conviene detenerse en el texto. La definición del criterio habla de reconocimiento de la diversidad, mientras la formulación operativa propone estrategias alternativas para todo el estudiantado, sin nombrar las condiciones, los grupos o las diferencias que podrían orientarlas. La evaluación alternativa puede abrir espacio a una atención diferenciada, de modo que esta lectura no supone que el modelo la excluya. Lo que el texto deja ver es un desplazamiento en la manera de representar la equidad, que en la definición del criterio se vincula con la diversidad y en la pauta se formula como condición general de la evaluación. Las fuentes asociadas siguen la misma línea, ya que solicitan la descripción de las estrategias, ejemplos de instrumentos, la reglamentación y la "opinión del estudiantado acerca de la equidad en las actividades de evaluación" (1, p. 33), sin información sobre los resultados de aprendizaje de distintos grupos de estudiantes.

Otras pautas tratan asuntos que el eje y la definición del criterio vinculan con la equidad, aunque se valoran con criterios distintos (Tabla 4). La equidad de género se encuentra en la pauta 43, que pide políticas y acciones y se valora por pertinencia, y con ese mismo criterio y en la misma categoría C se valoran la prevención y atención del hostigamiento sexual, en la pauta 45, y la normativa de accesibilidad, en la pauta 42. La pauta 56, de categoría A, es la que con mayor claridad se dirige a la inclusión, al exigir que la universidad o la carrera siga "de manera eficaz los principios de la educación inclusiva" y cuente con los recursos para lograrlo, y en sus fuentes se encuentra la única mención operativa de la diversidad del estudiantado, en un "listado de recursos de apoyo educativo para atender a la diversidad del estudiantado" (1, p. 53).

Que ninguna de estas pautas se valore por equidad podría responder a una razón técnica, pues en cada caso puede interesar la pertinencia de una norma o la eficacia de una política; aun así, muestra que la equidad como criterio queda reservada para dos formulaciones, mientras los asuntos que abarca su definición se distribuyen bajo otros criterios. Las seis pautas comparten, además, una composición de fuentes semejante, formada por normativa o políticas, descripciones, en un caso ejemplos de instrumentos, y opinión de personas consultadas, y ninguna solicita datos cuantitativos.

Tabla 4.

Pautas vinculadas con equidad, inclusión, género y accesibilidad según dimensión, categoría, criterio y fuentes de información, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Pauta	Dimensión	Categoría	Criterio	Fuentes de información solicitadas
16	Proceso educativo	A	Equidad	Descripción de estrategias, ejemplos de instrumentos, reglamentación, opinión del estudiantado
35	Personal	C	Equidad	Políticas de recursos humanos o de equidad, opinión del personal
42	Recursos y servicios de apoyo	C	Pertinencia	Normativa, plan de emergencias, opinión del personal y del estudiantado
43	Recursos y servicios de apoyo	C	Pertinencia	Políticas de equidad de género, opinión del personal y del estudiantado
45	Recursos y servicios de apoyo	C	Pertinencia	Normativa, descripción de instancias, opinión del personal y del estudiantado
56	Gestión de la carrera	A	Eficacia	Políticas de educación inclusiva, listado de recursos de apoyo, opinión del personal y del estudiantado

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo SINAES 2025 (1).

La ponderación agrega otra capa a esta distribución. Las seis pautas de la Tabla 4 suman 11 de los 111 puntos posibles, el 9,9 %. Para las carreras que se presentan por primera vez, el documento establece que el Consejo Nacional de Acreditación "orientará su decisión con base en el rango" y precisa que el rango "se determina considerando el sistema de pesos" (1, p. 17), con el Rango I fijado en un resultado de 80 % o más y un Rango II, entre 70 % y 80 %, en el que el Consejo puede acreditar, diferir la decisión o no acreditar (1, p. 18). El documento no explicita la fórmula con la que se obtiene ese porcentaje, no asocia condiciones adicionales a pautas específicas y remite la descripción detallada de la decisión

de acreditación a la Guía para el Proceso de Acreditación (1, p. 7), texto que no forma parte del corpus.

Con esa salvedad, lo que sigue se presenta solo como un escenario hipotético. Si el porcentaje se calculara sobre el puntaje máximo, una carrera con no conformidad mayor en las seis pautas y conformidad en todas las demás obtendría alrededor de 90 %, dentro del Rango I. El escenario no describe decisiones observadas, que este corpus no contiene, ni sustituye el juicio del Consejo, que el rango orienta sin determinarlo. Indica únicamente que, según lo que el documento hace explícito, el peso numérico de esas pautas no alcanza por sí mismo a impedir que el resultado llegue al rango superior.

El estudiantado en las pautas y en las fuentes de información

El documento nombra a quienes estudian casi siempre con el sustantivo colectivo estudiantado, que registra 64 apariciones, mientras estudiantes aparece cuatro veces y en tres de ellas forma parte del nombre de la Dimensión 3. De esas 64 apariciones, 45 se ubican en las tablas de pautas y fuentes de información, diez en el glosario, cinco en el marco de calidad y cuatro en la descripción de la estructura del modelo (Tabla 2). La preferencia por el colectivo es coherente con un instrumento que se dirige a carreras completas y que necesita formulaciones aplicables a poblaciones diversas, aunque la frecuencia dice poco sobre la manera en que el estudiantado entra al juicio de calidad y para reconstruirla fue necesario examinar la posición que ocupa en cada formulación.

En las 59 pautas el estudiantado nunca es sujeto gramatical. En 40 de ellas el sujeto es la carrera, la universidad o, en un caso, la persona que dirige la carrera, y en los 19 restantes lo son componentes del currículo o de la institución, como los programas de los cursos, las estrategias de mediación, el plan de estudios, el personal o el campus virtual. Cuando el estudiantado aparece en una pauta lo hace como complemento de una acción que realiza la carrera, como el estudiantado al que se induce, al que se asesora, al que se ponen a disposición servicios de apoyo, aquel en el que se desarrollan competencias o cuyo avance se sigue "mediante estadísticas y procedimientos eficaces" (1, p. 38).

La única formulación del documento en la que actúa con un verbo propio se encuentra en el marco del eje de formación profesional, donde se afirma que "el estudiantado busca una garantía de que los conocimientos y habilidades que se le ofrecen le permitan insertarse con éxito en el mundo laboral" (1, p. 10). En el plano del texto, esta distribución de la agencia corresponde al género normativo del documento, que se dirige a la carrera como responsable de demostrar la calidad; en el plano de la cognición, deja una representación en la que el estudiantado recibe la acción institucional y, cuando se le atribuye una iniciativa, esta se formula como demanda de una formación que garantice la inserción laboral.

La codificación de las 64 apariciones según la posición que el estudiantado ocupa en cada segmento afinó las posiciones identificadas en la lectura inicial (Tabla 5). La más frecuente es la de informante, con 28 apariciones, seguida por la de destinatario de acciones, servicios o recursos, con 16, y la de sujeto de formación o aprendizaje, con nueve, mientras las posiciones de participante, con cinco, y de población evaluada o seguida mediante resultados, con tres, tienen una presencia mucho menor.

Solo dos segmentos distinguen al estudiantado por una condición. Uno es la formulación del eje que se propone alcanzar "a más estudiantado con menores oportunidades de movilidad social" (1, p. 11), y el otro es la fuente de la pauta 56 que solicita recursos "para atender a la diversidad del estudiantado" (1, p. 53).

Tabla 5.

Apariciones del término estudiantado según posición en el segmento, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Posición 1/	Apariciones	Formulación del documento (ejemplo)
Informante	28	"Opinión del estudiantado sobre la pertinencia de los servicios de apoyo que recibe"
Destinatario de acciones, servicios o recursos	16	"pone a disposición del estudiantado servicios de apoyo"
Sujeto de formación o aprendizaje	9	"desarrollo de competencias de indagación y razonamiento científico en el estudiantado"
Participante	5	"incorpora la participación del personal académico, estudiantado, personas graduadas y empleadores"
Evaluado o seguido mediante resultados	3	"sigue el avance del estudiantado mediante estadísticas"
Población con menores oportunidades	1	"a más estudiantado con menores oportunidades de movilidad social"
Sujeto que demanda inserción laboral	1	"el estudiantado busca una garantía de que los conocimientos y habilidades…"
Denominación de dimensión	1	"Estudiantado y graduados"
Total	64	No aplica

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo SINAES 2025 (1). Valores expresados en número de apariciones. 1/ Codificación propia de los contextos exportados de Voyant Tools, restituidos a su apartado de procedencia.

La participación, que podría acercar al estudiantado a una posición activa dentro de la carrera, entra a las pautas en pocos lugares y con fuentes de un tipo particular. La pauta 6, de categoría A, exige que la revisión del plan de estudios incorpore la participación del personal académico, el estudiantado, las personas graduadas y las personas empleadoras, y la demuestra con una "lista de actividades realizadas y participantes" (1, p. 29). En la pauta 22, sobre inducción, la participación se documenta con "registros de la participación en actividades de inducción: fotografías, videos, listas, memorias gráficas" (1, p. 36). La pauta 26, que atiende la organización, participación y representación estudiantil, tiene la categoría de menor peso, se valora por idoneidad y se demuestra con la normativa institucional y la opinión del estudiantado sobre ella. En estas formulaciones la participación se constata como asistencia, como presencia en una lista o como existencia de normas y espacios.

Es en el glosario donde la palabra adquiere un sentido más cercano a la equidad, al definirse las políticas de educación inclusiva por su acción sobre "las barreras académicas, personales y sociales que obstaculizan los aprendizajes, la participación y el éxito educativo de todo el estudiantado" (1, p. 59). Esa relación entre barreras, participación y aprendizaje carece de correspondencia en las pautas y en las fuentes, ninguna de las cuales solicita identificar barreras o conocer cómo participan grupos distintos de estudiantes.

La posición de informante merece una lectura más detenida, porque es la forma en que el estudiantado aparece con mayor frecuencia en las tablas operativas. Veintisiete fuentes de información solicitan la opinión del estudiantado, solo o junto con otros sectores de la comunidad universitaria, y en 26 de ellas el objeto de esa opinión se formula con el mismo criterio con el que se valora la pauta, de modo que se pregunta por la pertinencia de los servicios de apoyo, por la idoneidad del campus virtual, por la eficacia de la realimentación o por "la equidad en las actividades de evaluación" (1, p. 33).

El propio documento justifica la consulta cuando afirma que las carreras "deben ser evaluadas de una forma objetiva y democrática por cada uno de los actores sociales" y que el estudiantado, junto con otros grupos, "deben ser consultados al respecto" (1, p. 15). La consulta tiene así un valor explícito dentro del modelo, y la opinión del estudiantado puede recoger experiencias que otros registros no muestran. En el plano de la cognición, la representación que se configura es la de un estudiantado que valora si la institución cumple con el criterio de la pauta, en los términos que fija el propio criterio. Esa opinión se solicita, además, como opinión del estudiantado, en singular colectivo, y las pautas no indican si debe distinguirse entre grupos ni cómo tratar las diferencias entre opiniones, asunto que podría estar regulado en la Guía para el Proceso de Acreditación y que este corpus no permite establecer.

Las fuentes de información sobre trayectorias y currículo

La codificación de las fuentes de información mostró un régimen de evidencia compuesto principalmente por documentos y consultas (Tabla 6). De las 137 fuentes que el documento numera, 49 corresponden a descripciones, listados, cuadros o matrices elaborados por la carrera, 39 a opiniones de personas consultadas y 37 a normativas, políticas, planes o documentos curriculares oficiales, mientras 11 solicitan registros, ejemplos, instrumentos o resultados y una sola tiene como objeto principal datos cuantitativos, la fuente 57, referida a las trayectorias estudiantiles. Otras cinco incluyen cantidades como complemento de un listado o cuadro, y ninguna de ellas informa sobre resultados del estudiantado. El modelo describe estas fuentes como básicas y recomienda que la carrera valore "si requiere incorporar datos adicionales para mejorar la provisión de evidencias" (1, p. 24), de modo que deja abierta la posibilidad de presentar información más detallada sin exigirla.

Tabla 6.

Fuentes de información por tipo de evidencia solicitada y referencia al estudiantado, Modelo de Acreditación SINAES 2025

Tipo de evidencia 1/	Fuentes	Mencionan literalmente al estudiantado 2/	Aportan información sobre estudiantes 3/
Descripción, listado, cuadro o matriz	49	6	6
Opinión de personas consultadas	39	27	27
Normativa, política, plan o documento curricular oficial	37	3	3
Registro, ejemplo, instrumento o resultado	11	0	1
Dato cuantitativo	1	0	1
Total	137	36	38

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo SINAES 2025 (1). Valores expresados en número de fuentes. 1/ Categorías mutuamente excluyentes asignadas a las 137 fuentes numeradas en el documento según las reglas descritas en el apartado 3.3. 2/ Fuentes cuyo texto contiene estudiantado, estudiantes, estudiante o estudiantil. 3/ Incluye las fuentes con mención literal y, además, la fuente 49, que solicita registros de participación en la inducción del estudiantado de nuevo ingreso, y la fuente 57, que solicita tasas de aprobación, repitencia, deserción y tiempo de graduación.

La diferencia entre las dos últimas columnas de la Tabla 6 separa las coincidencias léxicas de la información sustantiva. Treinta y seis fuentes mencionan al estudiantado y 38 aportan información sobre estudiantes, porque dos de ellas lo hacen sin nombrarlo, la fuente 49, que pide registros de participación en las actividades de inducción, y la fuente 57, que solicita las tasas de la última cohorte. Esta última es, además, la única fuente de dato cuantitativo del modelo, de manera que la evidencia numérica sobre trayectorias estudiantiles depende por completo de ella.

El glosario define la evidencia como "toda prueba que corrobora un hecho o verdad de una proposición" (1, p. 57). Leída junto con la forma de las pautas, redactadas en presente como enunciados sobre la carrera («La carrera cuenta con…», «La carrera desarrolla…»), esa definición sugiere una relación en la que la pauta funciona como proposición y la fuente como su corroboración. Esta forma enunciativa orienta la evidencia hacia la confirmación de que algo existe o se realiza, y podría tener consecuencias para la equidad, porque una proposición sobre la existencia de una política de educación inclusiva o de servicios de apoyo puede corroborarse con la política, el listado de servicios y la opinión de quienes los conocen, sin información sobre quiénes se benefician de ellos o con qué resultados.

Las trayectorias estudiantiles ingresan al modelo por la pauta 25, de categoría B, que se valora por eficacia y establece que la carrera "sigue el avance del estudiantado mediante estadísticas y procedimientos eficaces y propone acciones para potenciar la progresión oportuna y disminuir la repitencia, el rezago y deserción" (1, p. 38). Sus dos fuentes son la única vía por la cual datos sobre resultados estudiantiles llegan a la valoración. La primera solicita "datos de tasas de aprobación, repitencia, deserción y tiempo promedio de graduación de la última cohorte", y la segunda, una descripción de las acciones ejecutadas para evitar la repitencia, el rezago y la deserción, entre ellas la flexibilidad curricular, los cursos electivos, la diversificación de modalidades de graduación, la

orientación vocacional y las becas (1, p. 38). El rezago figura entre los problemas que deben atenderse, sin una tasa asociada, y la graduación se solicita como tiempo promedio.

Esta información es necesaria y responde preguntas relevantes sobre el comportamiento general de la carrera. Su formulación fija, al mismo tiempo, dos condiciones que delimitan lo que puede conocerse a partir de ella. La primera es temporal, porque los datos corresponden a una sola cohorte y no a una serie que muestre tendencias, y la segunda es de agregación, porque la fuente no pide distinguir entre grupos de estudiantes. En todo el documento la raíz desagreg- no aparece, tampoco términos como discapacidad, socioeconómico, territorio o indígena, y género se encuentra únicamente en la pauta 43 y sus fuentes.

Con una tasa general de la última cohorte es posible saber cuántos estudiantes aprobaron, repitieron o abandonaron, mientras la pregunta por si esas dificultades se concentran en estudiantes de ciertas regiones, condiciones socioeconómicas o situaciones de discapacidad queda fuera de lo que esa fuente puede responder. Lo que describe este hallazgo es una resolución baja de la evidencia en relación con las diferencias que el eje y la definición del criterio nombran como relevantes. Una carrera puede presentar datos desagregados por iniciativa propia y la Guía para el Proceso de Acreditación podría solicitar información adicional, de manera que el resultado se limita a lo que exigen las pautas y no informa sobre lo que las carreras efectivamente presentan.

El plan de estudios es la dimensión donde la distancia entre el eje y las pautas resulta más visible. Sus doce pautas se valoran por coherencia, pertinencia, suficiencia, eficacia, eficiencia e idoneidad, y se ocupan de la relación entre los programas y el perfil académico profesional, el perfil de ingreso, las metodologías, la dedicación académica, las actividades de aprendizaje, la revisión periódica del plan, las actividades extracurriculares, los recursos en segunda lengua, las competencias digitales, la indagación y el razonamiento científico y la investigación. Ninguna de ellas menciona la equidad, la inclusión o la diversidad del estudiantado. El término intercultural aparece dos veces en el documento, una en el marco, entre las competencias globales que se espera desarrollar, y otra en el glosario, dentro de la definición de internacionalización, de modo que la interculturalidad se vincula con la proyección internacional de la carrera más que con la diversidad de quienes ya estudian en ella. La flexibilidad curricular, por su parte, figura entre las acciones posibles frente al rezago y la deserción en la fuente de la pauta 25, y en el glosario como alternativa que favorece la participación de la persona estudiante.

El eje transversal de equidad hace posible que una carrera relacione sus decisiones curriculares con las características de su población, y nada en el documento le impide hacerlo. Cuando esa relación no se formula como pauta, sin embargo, su presencia en la evaluación depende de la lectura que la carrera y los equipos de pares hagan del eje, y las fuentes de información de la dimensión no prevén evidencia sobre cómo las condiciones del estudiantado inciden en la organización de la enseñanza, la evaluación o el logro del perfil. En las pautas curriculares el estudiantado figura sobre todo como perfil de ingreso, como dedicación académica requerida y como lugar donde se desarrollan competencias, posiciones que lo representan como destinatario de una propuesta formativa común.

DISCUSIÓN

El régimen de evidencia del modelo resulta adecuado para verificar que existen políticas, servicios y acciones, y que las personas consultadas los valoran en los términos de cada criterio. Vettori analizó, en el campo del aseguramiento de la calidad, cómo los ciclos de evaluación introducen escalas temporales y ritmos institucionales que conviene considerar al interpretar las evidencias de mejora (22). Para conocer cómo se distribuyen los resultados entre grupos de estudiantes, cuenta con una sola fuente de datos, agregada y referida a una cohorte. La conmensuración que hace posible comparar carreras (16, p. 313) opera aquí con una métrica que deja fuera las diferencias entre grupos, y es en ese punto donde el documento se aleja más de una calidad de la diferencia como la que propone Leite (12, p. 150). En esa asimetría la equidad declarada en el eje encuentra sus límites como objeto de evaluación dentro del documento, y es también allí donde un estudio con informes de autoevaluación y decisiones de acreditación podría mostrar si las prácticas amplían o reproducen la resolución que el documento establece.

Visto desde la relación entre calidad y equidad planteada en la introducción, el caso analizado muestra cómo se encuentran ambas en el plano normativo. El encuentro existe y se formula con claridad en el eje, en la definición del criterio y en el reconocimiento de la democratización como tarea pendiente; su paso a exigencia, en cambio, ocurre en pocas pautas, con pesos dispares y bajo criterios que en su mayoría interrogan la pertinencia o la eficacia de políticas y acciones. Ese predominio acerca el modelo a la concepción de la calidad como adecuación al propósito descrita por Harvey y Green (10, p. 16), y deja a la conjunción entre inclusión y calidad que propone Chiroleu (9, p. 12) formulada con claridad en el eje y concretada solo en parte en las pautas.

A la vez, la definición de calidad como cumplimiento de pautas con sus criterios hace que aquello que no llega a formularse como pauta dependa de la lectura que la carrera y los equipos de pares hagan del eje transversal. Martínez Iñiguez et al. (14) señalan que muchos organismos acreditadores "se quedan en la verificación de lo documental" (14, p. 88), y aquí esa crítica sirve para formular una pregunta más acotada, la de qué forma de cumplimiento se pide cuando el asunto es la equidad, pregunta que conduce al modo en que el estudiantado aparece en las pautas y a las fuentes mediante las cuales puede demostrarse lo que el modelo dice de él.

Lemaitre (3, pp. 76-79) vincula la equidad en educación superior con una población estudiantil amplia y heterogénea y con lo que ocurre después del ingreso, en la permanencia y en los resultados. Leídas desde esa preocupación, las posiciones reconstruidas muestran un estudiantado muy presente en el modelo, consultado con frecuencia y destinatario de numerosas acciones, cuyas condiciones diferenciadas se nombran en el eje y en una fuente sin orientar las preguntas ni las consultas de las pautas. Que esa heterogeneidad llegue al juicio de calidad depende entonces de la información que se solicita sobre lo que ocurre con diferentes grupos de estudiantes a lo largo de su trayectoria.

La baja resolución de la evidencia sobre trayectorias adquiere peso si se considera que, según Ezcurra (8, p. 29), la deserción afecta precisamente a las franjas antes excluidas y en desventaja, y que para Costa Rica el Décimo Informe Estado de la Educación plantea que la reprobación amerita estrategias focalizadas (5, p. 340). Focalizar requiere saber dónde se concentra una dificultad, y una tasa agregada de una sola cohorte ofrece poca información para hacerlo.

El informe de Márquez Vázquez (6) encontró que las instituciones latinoamericanas que evalúan sus políticas de equidad lo hacen sobre todo después de la intervención y con indicadores de resultado como tasas de participación o cifras de cobertura (6, p. 16). La semejanza con el régimen de evidencia que establece el Modelo SINAES 2025 no autoriza a inferir una relación entre ambos fenómenos, aunque sugiere que la acreditación podría reforzar o, en sentido contrario, ampliar las formas de información con que las instituciones conocen sus resultados en materia de equidad.

CONCLUSIONES

El análisis del Modelo SINAES 2025 muestra una equidad presente en la definición de calidad, con un eje propio, una definición como criterio que incluye el reconocimiento de la diversidad y la mención explícita de la democratización como tarea pendiente de la educación superior costarricense. Su paso a exigencia evaluable se concentra en dos pautas valoradas por equidad, mientras otras pautas vinculadas con inclusión, género y accesibilidad se valoran por pertinencia o eficacia. El documento no explicita la forma de cómputo del porcentaje que orienta la decisión y remite los detalles de esta a otra guía, por lo que la incidencia de esas pautas en la acreditación solo pudo examinarse como escenario hipotético, en el que su peso numérico no basta por sí mismo para impedir que el resultado alcance el rango superior.

El estudiantado está ampliamente presente en el documento, aunque nunca como sujeto de las pautas. Su posición más frecuente es la de informante, consultado sobre la pertinencia, la eficacia o la idoneidad de lo que la carrera hace, y las condiciones que lo diferencian se nombran en el eje y en una fuente sin orientar las preguntas de las pautas. El régimen de evidencia se compone sobre todo de documentos, descripciones y opiniones, y la única fuente de datos sobre trayectorias solicita tasas generales de la última cohorte. Lo que el documento hace evaluable, por tanto, es la existencia de respuestas institucionales y su valoración por las personas consultadas, con menor capacidad para mostrar cómo se distribuyen los resultados entre grupos de estudiantes.

El aporte del estudio está también en la ruta empleada para llegar a esa lectura. Seguir la equidad desde el eje orientador hasta el criterio, la ponderación y la fuente de información hizo visible que su incidencia en la evaluación depende del lugar en que se formula y del tipo de prueba que se le asocia, con independencia de la frecuencia con que se nombra. La combinación de la exploración lexical con la codificación de pautas y fuentes mostró, además, que las búsquedas por palabra no alcanzan elementos centrales de la estructura del modelo, como el criterio de cada pauta, que el documento marca tipográficamente, o las fuentes, que nunca se designan a sí mismas como evidencia. Esa ruta puede aplicarse a otros modelos de acreditación y servir de base para comparaciones entre sistemas que atiendan a la función de cada enunciado más allá de su denominación.

Las conclusiones se limitan al discurso normativo de las pautas para carreras de grado. El corpus no incluye la Guía para el Proceso de Acreditación, los informes de autoevaluación, los informes de pares ni las decisiones del Consejo Nacional de Acreditación, y por ello no es posible saber cómo interpretan las carreras las pautas, qué solicitan efectivamente los equipos de pares o si la información que se presenta supera lo que el documento exige. La codificación de las posiciones del estudiantado y de

los tipos de fuente es una construcción interpretativa de esta investigación, cuya trazabilidad se resguarda mediante la matriz de codificación, disponible a solicitud del autor.

Para la investigación, el paso siguiente consiste en contrastar estos resultados con informes de autoevaluación y de evaluación externa, con el fin de conocer si las carreras presentan información desagregada sobre trayectorias y de qué manera los equipos de pares valoran las pautas vinculadas con equidad. Para quienes diseñan modelos de acreditación, los resultados abren la pregunta de si el eje de equidad debería tener correspondencia explícita en las fuentes de información de las dimensiones de plan de estudios y de estudiantes, por ejemplo mediante la justificación de cómo la carrera conoce las diferencias relevantes en su población y qué decisiones ha tomado a partir de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Pautas de evaluación para la acreditación de carreras de grado que se imparten en la modalidad presencial y no presencial. San José: SINAES; 2025. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2026/01/PAUTAS-Modelo-Grado-SINAES-2025.pdf
2. Khoo SM, Harney O, Hogan M, Prinsloo P, Algers A, Belluigi D, et al. Connecting the challenges of quality and equality in higher education using the collective intelligence approach: findings from an international expert panel. Qual High Educ. 2025;31(1):63-87. https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2357866.
3. Lemaitre MJ. Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. 2005;3(2):70-9. https://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf.
4. UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. París: UNESCO; 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
5. Programa Estado de la Nación. Décimo Estado de la Educación 2025. San José: Consejo Nacional de Rectores, Programa Estado de la Nación; 2025. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2025/08/PEN_Decimo_Informe_estado_educacion_IEE_2025.pdf
6. Márquez Vázquez C. Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO IESALC; 2025. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342_spa
7. Arrieta Núñez BJ, Consuegra Algarín M. Inclusión y diversidad en la educación superior: reflexión sobre el diseño de un currículo sentipensante en la Universidad del Atlántico. Educational Regent Multidisciplinary Journal. 2025;2(3):1-12. https://doi.org/10.63969/rv1mvh38.
8. Ezcurra AM. Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En: Ezcurra AM, compiladora. Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; 2019. p. 21-52.
9. Chiroleu A. Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? Educ Policy Anal Arch. 2012;20(13):1-20. https://doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012
10. Harvey L, Green D. Defining quality. Assess Eval High Educ. 1993;18(1):9-34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102.

11. Cunha MI da, Lucarelli E. Presentación del Dossier A: Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Educ Super Soc. 2022;34(1):20-4. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.648.
12. Leite DBC. Qualidade e avaliação: possibilidades do contraditório em uma visão latino-americana. Educ Super Soc. 2022;34(1):131-54. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.521.
13. Beerkens M. An evolution of performance data in higher education governance: a path towards a big data era? Qual High Educ. 2022;28(1):29-49. https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951451
14. Martínez Iñiguez JE, Tobón S, Romero Sandoval A. Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innov Educ. 2017;17(73):79-96. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079.
15. Morales Piña D. Gestión y planificación institucional basada en evidencias: estrategias para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad educativa. Educational Regent Multidisciplinary Journal. 2026;3(2):1-13. https://doi.org/10.63969/mtra1z13.
16. Espeland WN, Stevens ML. Commensuration as a social process. Annu Rev Sociol. 1998;24:313-43. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.313.
17. van Dijk TA. Discourse, context and cognition. Discourse Stud. 2006;8(1):159-77. https://doi.org/10.1177/1461445606059565.
18. van Dijk TA. Análisis crítico del discurso. Rev Austral Cienc Soc. 2016;(30):203-22. https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf
19. Kripka RML, Scheller M, Bonotto DL. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Rev Investig UNAD. 2015;14(2):55-73. https://doi.org/10.22490/25391887.1455.
20. Sinclair S, Rockwell G. Voyant Tools [software]. 2016. https://voyant-tools.org/
21. Mayorga Aguirre AS. Validez y confiabilidad en instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Educational Regent Multidisciplinary Journal. 2026;3(1):1-11. https://doi.org/10.63969/r9mdtw63.
22. Vettori O. No time for improvement? The chronopolitics of quality assurance. Qual High Educ. 2023;29(3):407-420. https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2189454.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio se desarrolló mediante una revisión de literatura basada exclusivamente en fuentes documentales previamente publicadas. No involucró la participación directa de seres humanos o animales, la realización de intervenciones, el uso de muestras biológicas ni el acceso a datos personales identificables. En consecuencia, no requirió aprobación de un comité de ética ni la obtención de consentimiento informado. Durante el proceso investigativo se observaron los principios de integridad científica, atribución adecuada de la autoría, citación rigurosa y uso responsable de las fuentes consultadas.

DECLARACIÓN DE USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores afirman que la herramienta de inteligencia artificial se utilizó exclusivamente para apoyar la organización del artículo y la traducción del texto. Su uso no determinó el contenido científico, el

diseño del estudio, la selección de fuentes, el análisis de datos, la interpretación de resultados ni las conclusiones. La responsabilidad total del contenido sigue siendo de los autores.

FINANCIACIÓN

Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

Nombres e iniciales de los autores: William Solís Brenes (WSB)

1. Conceptualización: WSB
2. Curación de datos: WSB
3. Análisis formal: WSB
4. Adquisición de financiación: no aplicable
5. Investigación: WSB
6. Metodología: WSB
7. Administración de proyectos: WSB
8. Recursos: no aplicable
9. Software: no aplicable
10. Supervisión: WSB
11. Validación: WSB
12. Vista: WSB
13. Borrador original: WSB
14. Redacción, revisión y edición: WSB